

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
"ИОН КРЯНГЭ"**

На правах рукописи

CZU: 376.091(043.3)

**ТУРЧАК СВЕТЛАНА**

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

**СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 531.01 – ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Диссертация на соискание ученой степени  
доктора хабилитат педагогических наук**

Автор:



**ТУРЧАК Светлана**

Научный консультант:



**ГОРАШ-ПОСТИКЭ Виорика,  
доктор хабилитат педагогических наук,  
профессор**

**КИШИНЭУ, 2024**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"**

**Cu titlu de manuscris**

**CZU: 376.091(043.3)**

**TURCEAC SVETLANA**

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

**SPECIALITATEA 531.01 – *TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI***

**Teza de doctor habilitat în științe ale educației**

**Autor:**



**TURCEAC Svetlana**

**Consultant științific:**



**GORAȘ-POSTICĂ Viorica,  
*doctor habilitat în științe pedagogice,  
professor universitar***

**CHIȘINĂU, 2024**

**© ТУРЧАК СВЕТЛАНА, 2024**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>АННОТАЦИЯ (на русском, румынском и английском языках)</b> .....	6
<b>ПЕРЕЧЕНЬ ТАБЛИЦ</b> .....	9
<b>ПЕРЕЧЕНЬ РИСУНКОВ</b> .....	10
<b>ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ</b> .....	11
<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	12
<b>1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД</b> .....	29
1.1.Исторический контекст инклюзивного образования: сущность, функции, специфика.....	29
1.2.Инклюзивное образование в образовательной практике Финляндии, Польши и Румынии.....	45
1.3.Развитие инклюзивного образования в Республике Молдова. Общие взгляды и подходы.....	66
1.4.Выводы по 1 главе.....	85
<b>2. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД</b> .....	89
2.1.Сущность и специфика универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.....	89
2.2.Концепция формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства.....	109
2.3.Дескрипторы универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства .....	124
2.4.Выводы по 2 главе.....	137
<b>3. КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД</b> .....	141
3.1.Методология и дизайн исследования .....	141
3.2.Оценка и анализ универсальных педагогических компетенций работников образования по организации инклюзивного образовательного процесса на констатирующем этапе эксперимента.....	152
3.3.Выводы по 3 главе .....	170
<b>4. СОДЕРЖАНИЕ И ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЧАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД</b> .....	174

4.1. Программное и методическое сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.....	174
4.2. Психологические аспекты организации инклюзивного образовательного пространства школы.....	184
4.3. Эффективность концепции и методологии формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства (педагогический эксперимент) .....	202
4.4. Выводы по 4 главе .....	224
<b>ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ</b> .....	226
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	237
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	269
<b>Приложение 1.</b> Анкета для определения уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Вопросы для глубинного интервью .....	269
<b>Приложение 2.</b> Адаптационная шкала семи уровней по упрощению учебных заданий.....	274
<b>Приложение 3.</b> Учебно-тематические планы программ повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и вопросы для контроля знаний педагогов и менеджеров образования по организации инклюзивного образовательного пространства.....	275
<b>Приложение 4.</b> Перечень программ повышения квалификации педагогов Образовательного центра PRO DIDACTICA (г. Кишинев), Тираспольского государственного университета (г. Кишинев), Образовательного центра «Развитие» (г. Тирасполя) .....	280
<b>Приложение 5.</b> Правила поведения в частной школе «Развитие».....	282
<b>Приложение 6.</b> Словарь терминов.....	283
<b>Приложение 7.</b> Акты внедрения.....	285
<b>ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ</b> .....	294
<b>CV АВТОРА</b> .....	295

## АННОТАЦИЯ

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

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

**Структура диссертации:** аннотация на 3-х языках; введение; 4 главы; общие выводы и рекомендации; библиография – 365 источника; 7 приложений; 237 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 праксиологических инструментов в образовательном пространстве школы.

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

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

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

## ADNOTARE

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## ПЕРЕЧЕНЬ ТАБЛИЦ

Таблица 1.1.	Обобщенная информация об опыте и практике инклюзивного образования в Финляндии, Польше и Румынии.....	63
Таблица 2.1.	Выборка профессиональных компетенций педагогов начальной школы, работающих с детьми с типичным развитием в системе общего образования и профессиональные компетенции учителя начальных классов в системе специального (коррекционного) образования.....	94
Таблица 2.2.	Анкета для определения уровня сформированности универсальных общедидактических компетенций педагогов.....	126
Таблица 2.3.	Анкета для оценки уровня универсальных компетенций по организации общения в условиях инклюзивного образования.....	129
Таблица 2.4.	Анкета для оценки уровня универсальных компетенций по организации дружественной среды в условиях инклюзивной образовательной среды.....	132
Таблица 2.5.	Анкета для определения способности педагога к организации помощи и поддержки обучающегося.....	135
Таблица 4.2.	Рекомендуемое оснащение Ресурсного центра инклюзивного образования.....	193
Таблица 4.3.	Динамика изменений значений показателей качества сформированности универсальных педагогических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования интеграции до и после формирующего эксперимента.....	215

## ПЕРЕЧЕНЬ РИСУНКОВ

Рисунок 1.1.	Путь к инклюзии скандинавских стран, Европы, США, Канады, Великобритании.....	36
Рисунок 1.2.	Этапы эволюции моделей ИО в разных странах.....	66
Рисунок 1.3.	Этапы эволюции моделей ИО в разных странах, включая Молдову	68
Рисунок 2.1.	Логика универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в общей структуре педагогических компетенций.....	97
Рисунок 2.2.	Интеграция компетенций общего и специального (коррекционного) образования в универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования.....	104
Рисунок 2.3.	Компоненты инклюзивного образовательного пространства.....	111
Рисунок 2.4.	Педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования.....	119
Рисунок 2.5.	Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства.....	123
Рисунок 2.6.	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования и дескрипторы по их оценке.....	125
Рисунок 3.1.	Схема анализа структурного анкетирования педагогов для индивидуального образовательного маршрута формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.....	149
Рисунок 4.1.	Представленность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у учителей и менеджеров КГ и ЭГ в 2018 году.....	204
Рисунок 4.2.	Представленность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у учителей и менеджеров КГ и ЭГ в 2019 году.....	207
Рисунок 4.3.	Представленность универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образования у учителей и менеджеров КГ и ЭГ в 2020 году.....	209
Рисунок 4.4.	Представленность универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства у учителей и менеджеров КГ и ЭГ в 2021 году.....	211
Рисунок 4.5.	Сравнительные данные сформированности универсальных методических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования.....	212
Рисунок 4.6.	Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации общения в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования.....	213
Рисунок 4.7.	Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации дружественной среды в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования.....	214
Рисунок 4.8.	Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций индивидуализации и интеграции программ в общий образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования.....	215
Рисунок 4.9.	Уровни представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования работников частной школы «Развитие» .....	223

## ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ

### Аббревиатура Значение

<b>ВДА</b>	Высокая двигательная активность
<b>ИУП</b>	Индивидуальный учебный план
<b>ИО</b>	Инклюзивное образование
<b>ООП</b>	Особые образовательные потребности
<b>ОВЗ</b>	Ограниченные возможности здоровья
<b>ОВР</b>	Особые возможности в развитии
<b>ОДА</b>	Опорно-двигательный аппарат
<b>ПСП</b>	Профессиональный стандарт педагога
<b>TUNING</b>	Европейский проект, направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса
<b>УПК ИО</b>	Универсальные методические компетенции инклюзивного образования
<b>УПК ОО ИО</b>	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке в инклюзивном образовании
<b>УПК СДС</b>	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по созданию дружественной среды в инклюзивном образовании
<b>УПК ИиИП</b>	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по интеграции и индивидуализации программ в инклюзивном образовании
<b>ЮНЕСКО</b>	Специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
<b>ЮНИСЕФ</b>	Международная организация, действующая под эгидой Организации Объединенных Наций

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Последние десятилетия в системе образования многих стран вопросы создания равных стартовых возможностей для всех детей, независимо от особенностей их индивидуального развития, стали актуализированным мировым приоритетом не только в системе просвещения, но и в других общественно-экономических сферах государств. Многочисленные научные исследования приводят разные формулировки понятия «инклюзивное образование». Термин «инклюзия» – *inclusion* – произошел от глагола «include» (французского происхождения) и означает – содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Активное обращение к данной проблематике связано с глобальной переоценкой прав человека и рассмотрением новых векторов цивилизационного развития не на основе парадигмы сегрегации различий в группах, а через парадигму интеграции, вовлечения и за счет этого, расширения возможностей всех участников группы. Изменения менталитета большей части населения постсоветских стран – наглядная тому демонстрация. Философия инклюзии (включающего общества) демонстрирует результат признания ценности и полезности многообразия. ЮНИСЕФ определяет инклюзивное образование в соответствии с общепринятым определением, предложенным ЮНЕСКО: «Процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся за счет увеличения участия в обучении, культурах и сообществах, и уменьшения изоляции изнутри и со стороны образования. Он включает в себя изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях, с общим видением, которое охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждением, что обеспечение образования всех детей является обязанностью государства» [362].

П. Миттлер предлагает такое определение: «Включающее образование – это шаг на пути создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся» [51].

Основоположником идеи инклюзивного обучения в педагогике и психологии стран постсоветского пространства является Л. Выготский, который отмечал, что основной недостаток специальной школы – это замыкание своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все сфокусировано на его недостатке, что не способно ввести его в настоящую жизнь [156].

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

Для ясности изложения отметим, что дети с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) или нетипичным формированием – это общие термины, для которых характерно наличие каких-либо особых условий для эффективного развития. К данной категории мы относим детей одаренных и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которые проявляются в виде нарушений в развитии речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта и т.п.

Практика работы показывает, что в каждом классе общеобразовательной школы присутствует обучение ребенка или нескольких детей с особенностями в развитии. В настоящее время в категорию детей с особенностями в развитии в соответствии с классификацией ЮНИСЕФ (1995) включены более десяти категорий детей, у которых: эмоциональные и поведенческие нарушения; расстройства речи и общения; трудности в обучении; задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития; физические или нейромоторные нарушения; нарушения зрения; нарушения слуха. Этот список дополняется другими потенциальными рисками для детей: дети, которые растут в неблагоприятной среде; дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств; “дети улицы”; дети, больные СПИДом; дети с поведенческими нарушениями и др. [321, с.8].

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

профессиональной деформации, выгоранию и, в конечном счете, утечке дидактических кадров из отрасли образования.

Менеджеры образования, в свою очередь, редко представляют себе особенности архитектурной среды школы для работы в условиях инклюзивного образования. Это затрудняет планирование трансформационных мероприятий по приближению архитектурной среды к образовательным и иным потребностям детей и взрослых с особенностями в развитии [321, с.8].

Конференция 10 декабря 2019 года в г. Кишиневе «Dezvoltarea educației incluzive în Republica Moldova – rezultate actuale și prioritare» подвела итоги Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова за 2011-2019 годы. Было отмечено, что 10% детей от общего количества (45 тысяч детей) нуждаются в инклюзивном образовании [4]. Количество детей, находящихся в уязвимом положении и лишенных качественных услуг по образовательному процессу, сравнимо с населением среднего города в Молдове. Ежегодная статистика доказывает, что количество детей с особыми образовательными потребностями неуклонно растет. Именно поэтому проблема реформирования и экспериментального поиска моделей инклюзивной образовательной практики через формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства является актуальной.

**Противоречия исследования** заключаются в том, что:

- Увеличивается из года в год количество детей, демонстрирующих потребность в образовании с учетом индивидуальных особенностей в развитии с одной стороны, и недостаточно научно-обоснованных и практикоориентированных инструментов в системе повышения квалификации для подготовки педагогических кадров, способных организовать эффективное инклюзивное образовательное пространство.
- Законодательная база и нормативные документы в области образования предусматривают инклюзивное образование с одной стороны, но отсутствует в системе повышения квалификации педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций работников общеобразовательной школы для организации инклюзивного образовательного процесса.
- Инклюзивное образование предполагает одновременный образовательный процесс школьников, включая детей с особенностями в развитии с одной стороны, но при этом отсутствует конкретный перечень универсальных педагогических компетенций по осуществлению инклюзивного образовательного процесса.

- Инклюзивное образовательное пространство обеспечивает эффективность инклюзивного образования. При этом архитектурные особенности большинства школ в недостаточной степени приспособлены к обучению детей с особенностями. В этой связи, работники образования должны обладать набором универсальных компетенций по трансформации образовательного пространства в условиях инклюзивного образования и рекомендациями по этому направлению.

Действующая на сегодняшний день образовательная система испытывает сложности по эффективной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в систему общеобразовательной школы.

Стандарты профессиональной компетентности педагогических кадров общего среднего образования Республики Молдова указывают на необходимый набор компетенций в конкретных областях деятельности, в том числе в области инклюзивного образования. Среди таких компетенций: выбор и распределение куррикулярного содержания и учебной стратегии в соответствии со знаниями и индивидуальными особенностями учащихся, предотвращение и разрешение конфликтов, продвижение толерантного отношения и принятие различных точек зрения, организация физического пространства согласно требованиям эргономики, а также в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучения и развития учащихся и ряд других. Но понимая, что, если для детей с типичным развитием общеобразовательный процесс строится на дидактических принципах: научности, доступности, целенаправленности, систематичности и последовательности, наглядности, связи обучения с жизнью, прочности, сознательности и активности, а также принципов воспитания и развития (Коменский Я.). То для детей с особенностями в развитии вышеназванные принципы реализуются с существенными отличиями. Так, принцип научности предполагает научный характер знаний с учетом адаптации познавательных возможностей учащихся и могут носить элементарный характер. Снижение уровня субъективной активности, слабость познавательных интересов, несформированность учебной мотивации детей с ООП существенно влияют на успешность освоения учебной программы. Педагоги должны знать об этих особенностях и строить воспитательную и образовательную работу, применяя соответствующие методы и приемы, активизирующие и стимулирующие субъективную активность учащихся. Принцип доступности предполагает учет возрастных и психофизиологических особенностей детей, а также учет уровня актуального развития и потенциальных возможностей каждого из них. Все обучение ребенка должно строиться с опорой на «зону ближайшего развития» и предполагает выбор образовательного

содержания посильной трудности, при этом в равной мере нежелательно облегчать или чрезмерно повышать трудность учебной информации. У детей с особенностями в развитии отмечаются трудности при запоминании учебной информации, особенно, если она не подкрепляется наглядностью и не связана с практической деятельностью. В связи с этим возрастает роль повторения и закрепления, пройденного при специальной организации различных видов деятельности детей, что побуждает к припоминанию и воспроизведению учебной информации или практических действий. В некоторых случаях возможно обучение детей мнемотехническим приемам. Принцип индивидуального подхода к обучению и воспитанию направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.) так и типологические особенности. Более того, для эффективной инклюзии в школе, кроме образовательного процесса, важную роль играет качество отношений участников образовательного процесса. Педагогу необходимы компетенции по созданию доброжелательной среды, учету коммуникативного многообразия и преодоления стереотипов как в детской, так и родительской среде. Таким образом, имеет смысл говорить об универсальности компетенций работников образования для работы в условиях инклюзии. Решение проблемы по формированию в системе повышения квалификации универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования способно выступить основой для создания инклюзивного образовательного пространства в школе.

**Актуальность** темы продиктована стратегической политикой страны и текущими проблемами, с которыми сталкиваются дети с особыми потребностями, в процессе школьной инклюзии. При этом следует упомянуть факторы, создающие барьеры в инклюзивном образовании. Среди которых: неинклюзивная образовательная среда и недостаточная квалификация учителей в области инклюзивного образования. Данное исследование будет основано на конкретных данных в области инклюзивного образования для обоснования содержательного и деятельностного компонентов учебных программ, направленных на повышение квалификации педагогов и менеджеров. Объектом анализа выступили программы повышения квалификации педагогических работников Centrul Educațional PRO DIDACTICA (Chișinău), Тираспольского государственного университета (Chișinău), Образовательного центра «Развитие» (г. Тирасполя), Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Centrul formare continuă și leadership и др. Все программы



представляют собой важнейшие аспекты в развитии профессиональных компетенций работников образования. Однако, не во всех перечисленных центрах повышения квалификации есть курсы по проблеме инклюзивного образования, что доказывает сложность исследования, нацеленного на системное формирование педагогических компетенций педагогов и менеджеров с позиции универсальности по отношению к организации совместного образовательного процесса с разными категориями детей. Это порождает необходимость разработки педагогической модели универсальных педагогических компетенций по созданию, поддержке и продвижению инклюзивного образовательного пространства и соответствующей для ее реализации концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.

### **Уровень исследования проблемы:**

Система инклюзивного образования в Республике Молдова, существующая на протяжении более 15 лет, в подавляющем большинстве государственных и частных учреждений страны отвечает европейским и международным стандартам. В нашей стране, как и в других бывших советских социалистических системах, существовали государственные институты, которые защищали и реализовывали доступ к образованию и права детей с ООП, начиная с детских садов и специальных школ и заканчивая университетами и научно-исследовательскими институтами, в которых функционировали специализированные отделы с высококвалифицированными специалистами. На протяжении последних десятилетий специальные образовательные учреждения для детей с различными видами инвалидности были распущены и начался обширный процесс институциональной интеграции этих детей, направленный на решение задачи создания инклюзивных школ и дружественной/инклюзивной образовательной среды для всех детей, в том числе детей с особенностями в развитии. Высококвалифицированные специалисты специального (коррекционного) образования, глубоко знавшие психолого-педагогическую и физиологическую специфику специального образования, перепрофилировались и создавали реальные предпосылки для включения детей, молодежи и взрослых с особенностями в развитии в общий процесс получения образования наравне с остальными.

Символической структурой в этом смысле был и остается факультет специальной психопедагогики Кишиневского педагогического университета «Ион Крянгэ». Так, в 1992 году путем объединения факультета дефектологии и кафедры общей психологии был основан факультет психологии и специальной психопедагогики. Это первый факультет данного профиля в Республике Молдова. Подготовка специальных психопедагогов была

начата еще в 1971 году, психологов - в 1991 году, социальных работников - в 1994 году, психопедагогов - в 2009 году. В настоящее время на факультете обучаются более 800 студентов I и II цикла. Планы обучения по образовательным программам и учебным планам по предметам обновляются в соответствии с действующими нормативными актами, стандартами профессиональной подготовки психологов, психопедагогов, специальных психопедагогов, социальных работников и с учетом опыта повышения квалификации по аналогичным специальностям за рубежом Республики Молдова: Румыния, Англия, Шотландия, Голландия, Франция, Швеция, США, Германия, Россия и др.;

Специалисты, подготовленные по образовательным программам факультета, конкурентоспособны на рынке труда, способны работать во многих сферах деятельности, в которых человеческий фактор играет решающую роль. Их вмешательства оказывают значительное социальное и экономическое воздействие на общество, участвуя в оптимальном решении психосоциальных проблем. Позволим себе назвать несколько выдающихся ученых, докторов наук, внесших свой вклад, в том числе посредством научных исследований, в гносеологическое развитие анализируемой нами области: доктор хаб. проф. Racu A. [62], Andronache N., Carpenco I., Maximciuc Gh., Spânceană L., Olărescu V., Rusnac S. [65], Vârlan M., Maximciuc V., Ciobanu A., Bodorin C. и многие другие.

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

Эти два юридических лица успешно сотрудничали в сфере высшего образования и докторантуры, подготовив десятки специалистов в этой области, которые стали экспертами в продвижении и внедрении инклюзивного образования на национальном и международном уровне.

Текущая ситуация в сфере инклюзивного образования в Республике Молдова представлена в работах Malcoci L., Sinchevici I. [48], которые указывают на необходимость комплексного подхода к решению проблем социально уязвимых групп населения. Goraș-Postică V., Guțu, S. [34], Bulat G., Solovei R., Balan V. [139] утверждают, что цель продвижения инклюзии - создание общества, где каждый человек, независимо от своих особенностей и способностей, может быть полноценным и активным участником. Это требует усилий со стороны всего общества, включая правительство, образовательные учреждения, семьи, сообщество и каждого отдельного человека [321].

Зорило Л. в курсе лекций об инклюзивном образовании подчеркивает «что дети-инвалиды должны в буквальном смысле сидеть за одной партой со здоровыми детьми, учиться по одной с ними программе и чувствовать себя членами социума, а не наблюдателями» [195]. Cojocaru V., Jalbă T. в обзоре инклюзивного образования ряда стран (Италия, Великобритания, Румыния и др.) отмечают, что данный вид образовательных услуг требует включения в работу школы неправительственных организаций, родительской общественности и предполагает не только эффективную работу педагогической междисциплинарной команды, но и архитектурную адаптацию учреждения [14]. Ученые рассматривали различные аспекты внедрения и продвижения инклюзивного образования в стране. Исследователи отмечают, что Республика Молдова унаследовала от советской модели сегрегационную систему образования с общеобразовательными, вспомогательными и специальными школами без адекватных механизмов оценки. Текущая ситуация предусматривает активное переобучение учителей компетенциям работы в условиях инклюзивного образования.

Идеи продвижения инклюзивного образования в Молдове представлены в методических работах ряда неправительственных организаций Keystone Human Services International Moldova Association и Lumos, которые предоставляют программы и поддержку детям и семьям на всей территории Республики Молдова, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями. В Республике реализовано большое количество программ и проектов, направленных на внедрение и поддержку инклюзивных практик в образовательную среду. Среди них программа «Школа, дружественная ребенку», проекты «Школа – среда без насилия», «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», «Дети координируют осуществление собственных прав», проект «Молдинклюд», занимающийся подготовкой кадров в области инклюзивного образования; проект «Социальные услуги в партнерстве с общественными организациями и правительством», «Улучшение процесса инклюзивного образования в Республике

Молдова», «Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена».

Теоретические и методологические основы инклюзивного (включающего) образования обоснованы в научных трудах Балуги А. [119], Баряева Л. и Бгажнокова Л., которые представляют теоретические и практические подходы к решению проблемы отбора содержания и образования детей с выраженными особенностями в развитии, основанные на современных достижениях в области коррекционной педагогики и специальной психологии [123]. Маллер А. обосновывает вопросы теории и практики обучения детей с особыми образовательными потребностями, раскрывает особенности их психофизического развития, а также методы работы с этими детьми по социально-трудовой адаптации [234]. Мозговой В. утверждает, что дефектологическая наука доказала, что в процессе специально организованного и целенаправленного обучения и воспитания особенности в развитии ребенка корректируются, сглаживаются и компенсируются [241] и др.

Вопросы разработки теоретических оснований инклюзивного образования представлены в работах таких ученых, как Ainscow M., который рассматривает способы учета разнообразия образовательных потребностей путем поощрения равенства и инклюзивности в образовании [2]; Deno E. [22], Culham A., отмечающие, что в условиях инклюзивного образования от педагогических работников требуется более тщательное и продуманное планирование учебной деятельности, что может быть достигнуто за счет непрерывного повышения квалификации [19]; Crocket J., Corbet J., которые утверждают, что вопросы инклюзивного образования соотносятся с другими условиями инклюзивной культуры [16]; Oliver M., обращающий внимание на то, что социальные аспекты в работе с людьми с особенностями в развитии обладают доминирующим воздействием [58], Stainback W., Stainback S. ключевым фактором инклюзивного образования считают степень готовности педагогов и родительской общественности к инклюзивному образовательному процессу [67]; Dyson E., отмечающий, что именно готовность сообщества к инклюзивным процессам обеспечивает возможность единой образовательной среды детей, независимо от возможностей [24]; Ferguson D, высказывающий озабоченность относительно инклюзивности в образовательной среде для детей с тяжелыми нарушениями здоровья [26]; Hoffman E., рассматривающий значимость позитивных отношений между педагогами и учениками для создания доброжелательной среды в образовании [40] и др.

Проблемы практической реализации инклюзивного образования освещены в работах ряда авторов. Американские ученые Дено И. и Рейнольдс М. предлагают программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями здоровья в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более чем обычно» [321, с.30, 32].

Практика работы в условиях инклюзивного образовательного процесса описана в работах Brandon T. на примере Центра передового опыта в области подготовки учителей (СЕТТ) в Англии, специализирующейся на инклюзивном обучении, где важнейшие компоненты ряда государственных реформ в области подготовки учителей основаны на партнерстве организаций с целью инклюзивного обучения [7]. Cole D. в книге для учителей отмечает, что дополнительные потребности детей с ограниченными возможностями или различными недостатками обычно можно удовлетворить в обычных классах средствами, доступными учителям в каждой стране мира. Обычно эти адаптации требуют немного дополнительного оборудования, но много творчества [15]. Cargan B. отмечает, что многочисленные исследования показывают, что успешное осуществление инклюзии для детей с особыми потребностями во многом зависит от положительного отношения к ней учителей. В случае учеников с физическими недостатками учителя выразили самый высокий уровень согласия, а самый низкий – в случае учеников с поведенческими и эмоциональными расстройствами. Cargan B. предлагает методы обучения, способствующие инклюзивному образованию, включая совместное обучение, объединение в команды, разновозрастное объединение, поликультурное образование, обучение социальным навыкам и применение технологий. Личные истории об учениках с особыми потребностями, а также о родителях и педагогах, которые с ними работают, наглядно демонстрируют проблемы и преимущества инклюзивного подхода к школьному обучению [11].

Эффективность системы инклюзивного образования в Европе и Америке исследовали такие ученые и практики, как Kirk S. [44], Loreman T., Deppeler J., Harvey D [46], Huncă M. [41] Cristea S. [17], которые описали практику реализации инклюзивного обучения детей с физическими нарушениями в Великобритании, США, Швеции, Румынии и описали принципы реализации идей инклюзивного обучения и практики инклюзивного обучения детей с инвалидностью в различных странах мира.

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

Недостаточное исследование проблемы и отсутствие методологии формирования универсальных компетенций инклюзивного образования как источников создания инклюзивного образовательного пространства определили выбор темы исследования.

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

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

**Задачи исследования:**

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

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

- методы науковедческого характера: методы эмпирического анализа текста, например, метод изучения взаимосвязи знаний при помощи научных ссылок, изданий;
- логические методы анализа понятий: интерпретация стержневых понятий как логико-методологических средств анализа, операциональное определение базовых понятий;
- методы теоретического исследования: междисциплинарный анализ первоисточников по проблеме исследования;
- изучение нормативных и программно-методических документов в области инклюзивного образования;
- сравнение, абстрагирование, систематизация, аналогия и классификация позиций различных исследователей, представителей научных школ; обобщение и интерпретация научных данных;
- методы эмпирического исследования: методика структурного эксперимента анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, опытно-экспериментальная работа;
- экспертные математические методы: метод весомых коэффициентов важности, L-критерий Пейджа.

**Новое направление исследований заключается:**

1. В определении и раскрытии нового в педагогике научного понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования».
2. В обосновании теории формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы, основанных на закономерностях развивающего, дифференцированного и индивидуализированного процесса обучения в открытом и пространственно- полифункциональном образовательном пространстве школы.
3. В разработке таксономии универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, как содержательного ядра концепции формирования универсальных педагогических компетенций работников образования.
4. В построении концепции и программного сопровождения формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства.

5. В разработке дескрипторов для определения уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
6. Во внедрении в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
7. В создании и апробации теоретических и праксиологических инструментов в образовательном пространстве школы.

**Теоретическая новизна и значимость исследования:**

1. Обосновано содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства как универсального конструкта компетенций общего и коррекционного образования.
2. Определены концептуальные и дидактические основы формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства школы в рамках повышения квалификации педагогов и менеджеров общего образования.
3. Определены содержательные и конструктивные компоненты универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и составлены дескрипторы к ним. Разработана таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в системе повышения квалификации - как аналог реально протекающих процессов, что позволяет целенаправленно проектировать и формировать универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования. Таксономия состоит из четырех блоков компетенций: методических; коммуникативных; пространственных и индивидуализационно-интеграционных.
4. Разработаны концепция и модель формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства, имеющие в своей основе системные составляющие:
  - а) Теоретические основы, результаты обучения – универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования, содержание и педагогические стратегии формирования данного типа компетенций;
  - б) Принципы активности, развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации, открытости образовательного процесса и пространственной полифункциональности;
  - в) Педагогический инструментарий формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.



5. Обоснован концепт инклюзивного образовательного пространства: ребенок – педагог – среда не только как элемент общей концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства, но и так результат этого процесса.
6. Обобщены и всесторонне оценены результаты исследования проблемы формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства, ставшие основой практических рекомендаций по совершенствованию системы повышения квалификации работников образования школ.

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

1. Содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, представляющее собой интеграцию компетенций общего и специального (коррекционного) образования позволит конкретизировать содержание деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования.
2. Разработанная концепция и педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и концепция, и ее программное сопровождение могут быть применены в системе повышения квалификации педагогических кадров как полностью, так и отдельными модулями, исходя из степени сформированности универсальных педагогических компетенций по созданию инклюзивного образовательного пространства.
3. Представленный диагностический инструментарий по определению уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у работников образования может быть применен для оценки готовности педагогов и менеджеров к реализации инклюзивного образовательного процесса.
4. Модули программы повышения квалификации педагогов по формированию универсальных компетенций инклюзивного образования можно рекомендовать для углубления программного содержания ряда вузовских курсов, в частности, по педагогике, частным методикам, психологии, общей социологии, социологии образования и социальной работы.
5. Рекомендации для педагогов и менеджеров, куда вошли предложения по трансформации архитектурных особенностей в условиях инклюзивного образовательного пространства, а также рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с детьми с комплексными образовательными

особенностями в развитии, позволят дополнить содержание курсов повышения квалификации педагогов, менеджеров, психологов и социальных работников.

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

**Результаты исследования** были заслушаны на научных международных и республиканских конференциях, конгрессах: - «Învățământ incluziv în regiunea transnistreana: realitate, probleme, perspective» - Revista de teorie și practică a Centrul Educațional PRO DIDACTICA № 3 (115), 2019; «Evaluation of opportunities and key problems of inclusive education on both banks of the Dnister» сборник статей Studia Universitatis Moldaviae a Universitatii de Stat din Moldova 2020; «Universal pedagogical competencies in the conditions of inclusive education» XVI-a ediție a conferinței – „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere” Institutul de Cercetări Economice și Sociale ”Gh. Zane”, Academia Română, Filiala Iași 2020; „Contribuția competențelor universale ale cadrelor didactice la competențele transversale ale școlărilor, în condițiile educației incluzive” Conferința Științifică Internațională Ediția a-XVII-a «Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere» Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale ”Gh. Zane”, Academia Română, Filiala Iași 29 octombrie, 2021; «Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive. Analiză comparativă» - Didactica Pro...Revista de teorie și practică a Centrul Educațional PRO DIDACTICA № 5 (207), 2020, «Contribution of universal competencies of teachers to the transversal competences of schoolchildren in the conditions of inclusive education» Academia Română, Filiala Iași 2021;

Conferința științifico-practică internațională, dedicată aniversării de 30 ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat 11 februarie 2021 «Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования», Сборник материалов научно-практической конференции «Вопросы и перспективы инклюзивных практик: образование и культура» 22 октября 2021 г. «Сравнительный анализ готовности педагогов Молдовы и Приднестровья к внедрению инклюзивного образования»; книга «Инклюзивная школа. Мосты доверия между сердцами» - издательство «Теслайн» 2021 г. на русском и румынском языках; сборник материалов III Международного педагогического форума “Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации” 27-28 октября 2022 г. город Комрат; монографии «Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы», 2023 г.

В **первой** главе под названием **«Инклюзивное образование как социально-педагогическая проблема. Аналитический подход»** представлена информация о становлении и развитии инклюзивного образования в Республики Молдова и ряде европейских стран. При этом особый интерес представляет информация об историко-педагогическом контексте инклюзивного образования и его взаимосвязи с социальными процессами в обществе. Пристальное внимание обращено к нормативно-правовой базе и научным идеям к инклюзивному образованию в Республике Молдова как к проблеме внедрения равного доступа всех детей к качественным образовательным услугам. Рассмотрены вопросы влияния исторических моделей стран в контексте движения к инклюзивному образованию (медицинская модель, этап нормализации, социальная модель) на текущее состояние аспектов инклюзивного образования в этих странах.

Во **второй** главе диссертации под названием **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства. Концептуальный подход»** представлена информация о сущности и специфике универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Рассмотрен вопрос о компонентах инклюзивного образовательного пространства школы, представлена концепция и таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Педагогическая модель формирования универсальных компетенций педагогов и менеджеров для создания инклюзивного образовательного пространства легла в основу программного сопровождения повышения квалификации педагогов и менеджеров по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. В главе описаны дескрипторы оценки универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

**Третья глава** под названием *«Количественные и качественные характеристики универсальных компетенций педагогов по организации инклюзивного образовательного пространства. Диагностический подход.»* посвящена методологии, методам и дизайну исследования. Содержание главы раскрывает вопросы оценки и анализа универсальных педагогических компетенций педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образовательного пространства на констатирующем этапе эксперимента.

В **четвертой главе** *«Содержание и диагностика процесса повышения квалификации педагогов по формированию универсальных компетенций в части организации инклюзивного образовательного пространства. Экспериментальный подход.»* представлено программное сопровождение повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства. Описаны рекомендации по организации архитектурной среды школы и особенности индивидуальной работы для детей с особенностями в развитии. Представлен анализ результатов четырехлетнего педагогического эксперимента, свидетельствующий о достаточной эффективности разработанной и апробированной нами педагогической модели универсальных компетенций для реализации инклюзивного образовательного пространства. Описана практика внедрения педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в образовательное пространство школы.

По результатам всех проведенных исследований, отраженных в соответствующих главах, были сформулированы общие теоретические **выводы** и даны практические **рекомендации**.

# 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

## 1.1. Исторический контекст инклюзивного образования: сущность, функции, специфика.

Последние два десятилетия в сфере образования идут активные поиски стратегий, которые реально способны обеспечить равный доступ детей к качественным образовательным услугам. Опыт зарубежных исследователей, таких как Бут Т. и Эйнскоу М., Вогана М. [140], Митчелл Д. [240], Денисова О. [179], Малофеева Н. [236], Семаго Н., Семаго М. [279] и других свидетельствует о том, что обучение детей с особыми образовательными потребностями эффективнее происходит в рамках инклюзивного образования, которое признается доступным для всех детей.

Инклюзивное образование – это всемирное движение, приобретающее все большую актуальность в последние годы, особенно после принятия Саламанской декларации, которая провозгласила включение всех детей и молодежи в единую систему образования, независимо от их различий, индивидуальных и социальных трудностей (ЮНЕСКО, 1994) [362]. С тех пор целью всех стран, которые присоединились к Международной декларации, стала разработка моделей школ, которые успешно удовлетворяют образовательные потребности всех детей.

Прежде чем рассматривать аспекты инклюзивного образования, обратимся к научным мнениям, содержаниям, понятиям “норма” в развитии и “особенности” в развитии. Так, термин «норма развития индивидуума» неразрывно связан с окружающим миром, обществом, культурой, которые подвержены изменению. Идеальные нормы заложены в определении Всемирной организацией здравоохранения здоровья человека как состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней или физических дефектов.

Обобщенный смысл понятия нормы восходит к латинскому «*norma*» - «правило» или «образец». В психологии идеальные нормы представлены в гуманистических моделях Олпорта Г., Роджерса К., Маслоу А. и др. Это направление характеризуют как «психологию эталонов», поскольку психологи-гуманисты создавали идеальные и возвышенные образы здоровой личности, далекой от деструктивных проявлений психопатологии. Проблема нормы является одной из самых неоднозначных в современной психологической науке. Рассмотрение проблемы соотношения особенностей «психологической нормы» и «психических отклонений» довольно широко представлено в научных публикациях

Платона [259], Аристотеля [100], Адлера А. [85], Кащенко В.П. [205], Штерна В. [358], Раттера М. [270], Роджерса К.Р. [272], Братусь С.Б. [138]. Так, у Платона [259, с.41] мы встречаем одно из первых описаний нормы поведения, которое он распространял, в том числе как результат воспитания личности. Аристотель [101, с.67; 20, с.92] отмечал, что нормативная форма – это «обладание серединой» между избытком и недостатком. Ницше Ф. [252 с.34] выдвигал предположение о том, что здоровье и болезнь отличаются друг от друга только степенью проявления признака болезни. Выготский Л. указывал, что никаких точных границ между нормальным и ненормальным поведением не существует, и «лишь иногда отклонения достигают таких количественных размеров, что мы получаем право говорить о ненормальном поведении [157 с.263].

Вышеназванные утверждения ученых подтверждает тот факт, что строгого определения окончательного решения отличительных признаков «нормального» и «ненормального» поведения пока еще нет в виду сложности. Решение данного вопроса осложняет и недостаточная изученность природы, сущности психики человека, принципов ее организации, наличие достаточно большого спектра теоретико-методологических подходов к пониманию личности человека, содержанию и границам «нормального» и «аномального» в психике.

Термины «аномальный ребенок», «отклоняющееся поведение», «ограниченные возможности» носят дискриминационный характер. Всемирная Саламанкская декларация (1994) использует термин «лица, имеющие особые потребности в области образования» [77].

Ребенок с особенностями в развитии должен пройти все те же стадии онтогенетического развития, что и типично развивающийся сверстник. Однако средства развития и его темпы будут качественно иными, а результаты работы не будут полностью совпадать с тем, чего достигают остальные дети. Тем не менее, следует стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития ребенка был максимально приближен к норме. В то же время нетипичное развитие имеет свои общие закономерности и особенности. Они обнаруживаются как реакция процесса развития на разные неблагоприятные условия его протекания. *Эти обстоятельства определяют универсальность педагогических компетенций по организации инклюзивного образования, поскольку педагог должен обладать набором инструментов педагогического воздействия, способных организовывать обучение и развитие онтогенетических линий детей с типичным и нетипичным развитием.*

Кодекс об образовании Республики Молдова дает следующее понятие: «особые образовательные потребности – образовательные потребности ребенка/ учащегося/ студента, нуждающегося в обучении, адаптированном к индивидуальным особенностям либо характеристикам ограниченных физических возможностей или нарушений развития, а также в специфическом вмешательстве посредством соответствующих реабилитационных или восстановительных мероприятий» [210].

Исторический путь понятия «инклюзивное образование» связан с термином «интеграция». Интеграция, если сравнивать смысловое содержание терминов, предполагает объединение отдельных частей в целое, инклюзия – активное вовлечение в общий процесс, поэтому в настоящее время в образовательной практике всего мира термин «интеграция» повсеместно заменяется понятием «инклюзия», поскольку инклюзия представляется более широким процессом и в большей мере отражает современный подход к широкому доступу детей к образованию независимо от возможностей [321, с.11]. Практика интегрированного обучения широко применялась в 1980-1990 годы в странах постсоветского пространства в так называемых классах «выравнивания» общеобразовательной школы. Сегрегация школьников одинакового возраста по классам в зависимости от уровня развития интеллекта, приводила к тому, что в школах мог функционировать отдельный класс для детей, которые демонстрировали слабую мотивацию к обучению, низкую поведенческую дисциплину. Один из главных критиков интегрированного обучения Dunn L., подчеркивал, что специальные классы не оказались лучшими или более эффективными, чем обычные, а однородная группа учащихся, основанная на их способностях, не благоприятствует процессу обучения и становления их как личностей и не влияет на их социальное формирование в целом. Более того, он отмечал, что при диагностических процедурах происходит маркировка обучаемых, а основное образование может быть улучшено на основе достижений в области организации учебного плана, подготовки учителей, доступности ресурсов, что позволило бы лучше справиться с индивидуальными различиями и особенностями детей в специальном образовании [321].

Рассмотрим основные этапы трансформации отношения к получению образования людей с особенностями в развитии. Следует отметить, что вместе с развитием науки и образования меняется подход к людям с ограниченными возможностями.

В древности вплоть до XVIII века внимание к людям с ограниченными возможностями практически отсутствовало. Редко учитывались их индивидуальные различия и особенности здоровья. Христианство и католическая церковь повлияли на отношение к «особым» детям, как в семьях, так и в образовании. Постепенное увеличение

числа людей с ограниченными возможностями здоровья вызвало необходимость открытия домов престарелых и учреждений для инвалидов. В Испании Педро IV Арагонский (Церемонный, 1319-1387) создал в Арагоне, Валенсии, а затем в Наварре первые благотворительные организации для детей-сирот и выступал за образование и защиту своих подопечных. С течением времени это первоначальное отношение благотворительного характера, которому способствовала христианская мораль, потерпело неудачу и привело к более негативному отношению к людям, имеющим разного рода особенности в развитии. В ряде стран, где процветало католичество, инвалидность считалась проявлением дьявольщины, и практика детоубийства была допустимой. Исключение и разделение людей с ограничениями в школах-интернатах и учреждениях особого рода усугубились в более поздние времена и достигли своего подъема в XVIII - XIX веках. Дискриминация в социуме была направлена на защиту «нормальных» от «особых», а в учреждениях особого рода на то, чтобы защитить детей с ограниченными возможностями здоровья от негативно настроенного общества путем создания в школах-интернатах благоприятных условий [16].

Огромную роль сыграла Французская революция 1789 года. Она заставила парижан и всех европейцев иначе взглянуть на инвалидов, умалишенных и бродяг и заговорить об их правах. Несмотря на то, что социальная изоляция была доминирующей тенденцией Средневековья, ранние опыты образования людей с ограниченными возможностями здоровья все же присутствовали. В XVI веке испанский ученый Педро Понсе де Леон разработал метод чтения для глухих, который позже распространил и консолидировал Бонет Хуан Пабло. В 1755 году аббат Шарль Мишель де л'Эпе создал первое учебное заведение для глухих и разработал язык жестов, который позже был усовершенствован его учеником, аббатом Сикардом. Бенедиктинский монастырь св. Сальвадора, расположенный недалеко от Бургоса на севере страны, первым начал оказывать систематическую индивидуальную помощь детям с нарушением слуха. Нельзя не отметить педагогов-психологов Итарда Г. и Сегена Э., внесших огромный вклад в лечение и образование лиц с задержкой умственного развития и психическими заболеваниями. Предшественник Луи Брайля, Гаюи Валентин — известный французский благотворитель, педагог и новатор XVIII-XIX веков, один из первых тифлопедагогов создал первые учебные заведения для слепых и разработал рельефный алфавит для незрячих. За это время было создано большое количество специальных школ для детей и молодежи для удовлетворения их особых потребностей. В таких странах, как Германия, Англия и США появились первые специальные школы для дезадаптированных детей.



В конце XIX и начале XX веков параллельно с системой общего образования большое значение приобретает формирование системы специального (коррекционного) образования. В результате всех преобразований и достижений на пути к включению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс важной и основной задачей стало создание многочисленных школ общего образования, а также расширение классов, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья. В начале XX века специальные образовательные центры уже были открыты практически во всех развитых странах. Если изначально это были учащиеся с нарушениями слуха и зрения, то в дальнейшем в систему специального школьного образования вошли дети с другими особенностями, что вызвало необходимость создания новых групп с новыми функциями. Это были дети с алалией, аутизмом, детским церебральным параличом, поведенческими расстройствами и даже с умственной отсталостью. Движение к школьной интеграции начинает формировать понимание необходимости образования детей и молодежи с особыми образовательными потребностями. Различные аспекты политического, социального и экономического характера заложили основу для нового подхода к образованию и в системе двойного образования [21].

Переосмысление проблемы инклюзивного образования связано с глобальным кризисом образования. Так, демографический взрыв в период с 1950 по 1960 годы привел к увеличению спроса на школьные места, что обусловило рост стоимости образования, в то время как качество образования пошло на спад. В целях снижения затрат в этот период специальное образование интегрируется в систему общего образования в целях сокращения расходов.

Интерес к проблеме инклюзивного образования подстегнуло движение за гражданские права. Это движение было результатом провозглашения Организацией Объединенных Наций набора принципов в области защиты прав человека и людей с ограниченными возможностями здоровья, обозначенными в Декларации о правах ребенка (1959), Декларации лиц с психическими расстройствами (1971) и гандикап (1975), а также действий семей особых детей, которые принимали участие в спорах с администрацией, требуя право на образование своих детей в системе общего образования.

Эволюция сферы образования для детей с особенностями в развитии включала ряд этапов, в рамках которых образовательные системы изучали различные способы поддержки детей с ограниченными возможностями и учеников, столкнувшихся с трудностями в обучении. Специальное образование иногда предоставлялось как дополнение к общему образованию, иногда же оно функционировало отдельно. Ключевые периоды развития

специального образования включают: сегрегацию; интеграцию; инклюзию и соответственно каждый из периодов демонстрирует свою модель образования детей с особенностями в развитии.

Краткое описание эволюции моделей образовательных систем для людей с особенностями в развитии мы находим у американского реформатора Вольфенсбергера В. [203].

*Медицинская или сегрегационная модель*, используемая относительно образования людей с особенностями в развитии в большинстве стран Европы, США и Великобритании с начала XX века до середины 60-х годов, базируется на классификации заболеваний детей. В указанный период в СССР наблюдался процесс сегрегации групп детей с особыми образовательными потребностями. В первой половине 80-х годов XX века уже было 8 разновидностей школ для детей с отклонениями в развитии. Концепция медицинской модели заключалась в том, что существующие у ребенка проблемы в развитии могут быть поправлены при условии предоставления должных услуг. Результатом такого подхода стало регулярное отправление детей с учётом характера их нарушений здоровья в специальные учреждения, где они могли бы расти и развиваться при поддержке, ориентированной на имеющуюся особенность развития, причем они были бы защищены от общества в целом. Данная модель получила название сегрегационной. Сегрегация (от лат. segregation – разделение) детей с ООП предполагает принудительное отчуждение их от общества сверстников. Обучение детей со специальными потребностями реализуется либо дистанционно с использованием компьютерных технологий, либо в специализированных учебных заведениях (детских садах, школах). В начале 90-х годов, после распада СССР, страны постсоветского пространства, в том числе Республика Молдова, инерционно продолжали реализацию медицинской модели вплоть до начала XXI века. Эта модель стремится к использованию понятия "нормы" в ущербной смысловой связи, так как направляет практикующего специалиста на недостатки возможностей или способностей ребенка. Традиция сегрегации детей на основе уровня их развития не соответствует ценностям развитого общества и нарушает права человека.

Система сегрегации заключалась в предоставлении специализированных образовательных услуг в специализированных учреждениях для различных категорий инвалидности. Хотя сегрегация имела свои преимущества, такие как обучение физическим и социальным навыкам в понимающей и поддерживающей среде, она также имела свои недостатки, такие как отсутствие социальной интеграции и пониженные ожидания от учеников. В реакцию на эти проблемы возникли новые гуманистические образовательные

философии, стремящиеся к соблюдению прав человека для всех детей, независимо от их способностей. Исследования в области специального образования позволили обществу прийти к пониманию того, что интеграция детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы является более эффективным и этичным подходом, способствующим разнообразию и признанию личных прав.

**Модель нормализации.** Известно, что начало концепции нормализации связано с деятельностью шведского правительства в 1943 году, касающейся улучшения условий для людей с ограниченными физическими возможностями («partiallypartiallyabled people»). В. Вольфенсбергер, идеи которого стали популярными в 50-60-х годах, оказал влияние на многие страны мира. Первое официальное употребление термина «нормализация» связывают с последней четвертью XIX века, когда норвежский парламент (Стортинг) ратифицировал закон о создании школ для глухих и слабослышащих, слепых и умственно отсталых – трех основных видов школ для «особых детей». В шестидесятых годах в странах Северной Европы были предприняты первые попытки повлиять на социализацию и материальное положение людей с инвалидностью. Детальная проработка этой концепции связывается с именем Нирже (Nirje) – шведского педагога, исполнительного директора Шведской Ассоциации для детей с ограниченными возможностями здоровья. Нирже считает, что принципы зонирования и интеграции являются необходимыми условиями для развития стандартизации. Для людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо внедрение в ту социальную среду, где интеграция необходима для дальнейшего гармоничного развития личности в целом. Интеграция может быть достигнута, если люди с ограниченными возможностями здоровья станут частью сообщества и будут иметь те же права и обязанности, что и другие его члены [56].

В начале 60-х годов экономически успешные страны, такие как Канада, Кипр, Дания, Бельгия, США, Великобритания, скандинавские страны переходят от медицинской модели к этапу интеграции людей с особенностями в развитии в общественную жизнь. Основной фокус здесь был на воспитании детей с особыми потребностями в соответствии с социальными нормами, усвоении культурных стандартов жизни, изменении и осознании ребенком своей роли в образовательной деятельности и межличностных отношениях. Эта концепция стала отправной точкой для интеграции детей с особыми потребностями в обычное окружение сверстников. Интеграция - это создание специальных условий для детей с ООП в рамках обычной системы образования. Для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в современной специальной педагогике

были разработаны различные модели, такие как полная интеграция, неполная интеграция, частичная интеграция, временная частичная интеграция и эпизодическая интеграция.

**Социальная модель** (модель включения) (середина 80-х годов – настоящее время) стала основой зарождающейся практики инклюзивного образования. Выготский Л. в 20-х годах прошлого столетия отмечал, что чем шире развитие ребенка с особенностями в развитии ориентируется на включение его в общий образовательный социум, тем лучше развиваются компенсаторные возможности, помогающие общему развитию всех сфер жизнедеятельности ребенка [156]. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы, США и Канады, Италии, скандинавских стран. В начале XXI века, эти идеи стали активно развиваться в России и в странах постсоветского пространства. Модель включения возлагает ответственность за ограничение возможностей ребенка на социум, сообщество специалистов, способных брать на себя ответственность за процессы, связанные с особенностями развития конкретных учеников и создавать необходимые условия для решения любых их проблем. В основе этой модели реализуется идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике.

На Рисунке 1.1 Представлен схематичный путь к инклюзии скандинавских стран, Европы, США, Канады, Великобритании, предполагающий эволюцию изменения отношений к образовательному процессу детей с особенностями в развитии.



**Рис. 1.1. Путь к инклюзии скандинавских стран, Европы, США, Канады, Великобритании**

Страны постсоветского пространства, в том числе Республика Молдова, унаследовавшие медицинскую или сегрегационную модель образовательных действий по отношению к предоставлению образовательных услуг для детей с особенностями в развитии находятся в настоящее время в ситуации, требующей перехода от сегрегационной модели к социальной модели, почти минуя этап нормализации. Это приводит к сложностям, связанным с экономическими, ментальными и организационными сложностями, объясняемыми недостаточной готовностью к широкой образовательной инклюзии и требующей взвешенного и поступательного развития данного процесса.

Разные страны проходят путь от медицинской до социальной модели с учетом культурно-исторического и социально-экономического уровней, поэтому у каждой страны свои особенности организации и пределы инклюзивного образования. Под понятием «пределы инклюзивного образования» мы понимаем возможные ограничения разной направленности (возрастные, педагогические, организационные и иные), способные ограничить возможности социальной инклюзии. Мы считаем, что наилучшие возможности для инклюзивного образования открываются именно тогда, когда оно (инклюзивное образование) способно признать свои собственные ограничения. Поэтому наша цель состоит в том, чтобы отметить некоторые его педагогические образовательно-организационные ограничения.

Всемирное признание инклюзивного образования стало окончательным с подготовкой проекта и принятием Саламанкской декларации (1994) в рамках действий в области особых потребностей в образовании. Этот документ провозгласил включение всех детей и молодых людей в систему общего образования независимо от их различий или особенностей. Декларация Саламанки реализует глобальный консенсус для проведения изменений в системе образования в соответствии с принципами философии инклюзивного образования. В ней заложены основы, которые позволяют достичь поставленных целей и хороших результатов. Андеррайтерами этого документа стали более 90 стран и 25 международных организаций. Подавляющее большинство стран Европейского союза присоединились к декларации принципов, ратифицированных международными организациями, направляя свои усилия на создание системы инклюзивного образования.

В докладе Европейского агентства по развитию в области особых образовательных потребностей отмечается, что в большинстве стран система образования достигла значительного законодательного прогресса в отношении включения. Это особенно заметно в странах с давней традицией в системе специального образования: в Великобритании, Италии, Испании. В ряде стран, например, во Франции и в Великобритании, уже

запланированы изменения в системе финансирования, в целях достижения более высоких инклюзивных услуг. Общей тенденцией в европейских странах является усиление роли индивидуализированных образовательных программ. Европейские страны отдают предпочтение социальной парадигме, пытаясь отойти от медицинской модели.

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

1. Теория императивной ценности утверждает (Кант И. 1785, Гегель 1831), что моральные принципы должны иметь всеобщий и необходимый характер. Они должны соблюдаться при разработке и осуществлении обучения на всех уровнях: концептуальном, учебном, процессуальном, оценочном, через педагогические коммуникации, передаваемые и осознаваемые обучаемыми. Инклюзивное образовательное пространство предполагает нравственный императив как приоритет и универсальность образовательной реальности [363].
2. Концепция ведущей роли обучения в развитии ребенка (Выготский Л., 1930). Основой для психического развития является процесс обучения, ориентированного на социальное взаимодействие. Важно отметить, что обучение подтягивает развитие. Ключевым понятием в данной концепции является термин «зона ближайшего развития». Эффективное обучение должно опережать текущий уровень развития (зона актуального развития) и создавать возможности для дальнейшего роста личности. Через социальное обучение дети преодолевают свои собственные ограничения в развитии и достигают более высоких результатов. В инклюзивном образовании обучение, построенное на идеях развивающего обучения, обеспечивает развитие детей за счет ориентации учебного материала с опорой на зону ближайшего развития ребенка, достаточного объема самостоятельной работы и динамичного темпа изучения материала. Таким образом, находясь в таком инклюзивном развивающем образовательном пространстве, ребенок с особенностями в развитии, автоматически включает компенсаторные возможности для развития потенциала [156].
3. Социально-педагогическая парадигма (Бандура А., 2000, Кун Т, 1963, Кристя С, 1997, Липский И. А, 2004) в педагогике инклюзии является одной из ведущих концепций, которая признает своеобразие социальных процессов, осуществляемых в разных социально-педагогических институтах, ответственных за социализацию и формирование активной личности. Эти институты включают семью, образовательные учреждения, общественные организации и иные структуры,

участвующие в процессе социализации. Особую значимость социально-педагогическая парадигма приобретает в контексте педагогики инклюзии, которая направлена на создание условий для интеграции детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательную среду. Согласно этому подходу, каждый ребенок, независимо от его особенностей, имеет право на получение качественного образования в условиях, адаптированных к его индивидуальным потребностям.

Социально-педагогическая парадигма в педагогике инклюзии имеет практическую направленность и способствует разработке эффективных педагогических методик, программ и технологий, направленных на создание инклюзивных социально-педагогических пространств. Она также является основой для профессиональной подготовки педагогов и других специалистов, занимающихся образованием и воспитанием детей с ООП [79].

4. Концепция компетентного подхода (Хуторской А.В.) сосредоточена на открытии системы образования потребностям общества. Достижение инклюзивной практики предполагает выделение и описание важнейших компетенций педагогического коллектива в контексте личностных и профессиональных качеств, актуализированных в инклюзивной среде, что позволяет им успешно выполнять задачи по обучению всех без исключения детей с учетом специфики их образовательные потребности, социальная зависимость и маргинализация (Бутин Г., 2004, Păslaru V., 2001, Перрено Ф., 1998, Субетто А.И., Байденко В.И., Хуторской А.В., Старова Н.М.) [353].
5. Системно-деятельностный подход (Рубинштейн С.Л., 1973, Леонтьев А.Н., 1983, Занков Л.В., 1999). Деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности.

Системно-деятельностный подход рассматривает семью и школу как открытые системы, которые находятся в постоянном взаимодействии, влияя на развитие и становление личности школьника. Это взаимодействие позволяет создавать единое воспитательное пространство, поддерживать индивидуальность каждого ученика, оказывать своевременную помощь и сопровождать в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, системно-деятельностный подход к взаимодействию школы и семьи обеспечивает эффективную психолого-педагогическую поддержку школьников, способствуя их гармоничному развитию и успешному становлению в обществе [207]. Вышеназванные научные подходы и концепции определили методологическую базу настоящего исследования, и легли в основу понятий «инклюзивное образовательное пространство школы» и «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования».

Однако, как отмечает Д. З. Ахметова, немало голосов и против инклюзии, что свидетельствует об огромных барьерах на пути создания системы инклюзивного образования, а, следовательно, на пути создания инклюзивного общества, предоставляющего каждой личности равные возможности в открытой, доступной, безбарьерной среде для самореализации [112]. При инклюзивном подходе в образовательной организации необходимо создать оптимальные условия для каждого обучающегося с особенностями в развитии. Как отмечает Максимова Н.А., на данный момент нередко происходит перемещение обучающегося с особенностями в развитии и инвалидностью из образовательной организации, где имеется все необходимое оборудование, а главное – квалифицированные специалисты, в неприспособленную для него образовательную организацию, не соответствующую его возможностям и особым потребностям. К сожалению, при таком подходе нарушается право на качественное образование, потому что не все обучающиеся с особенностями в развитии могут быть полностью включены в образовательный процесс. Так как не происходит изменений в организации системы образования, т.е. в программах, методиках, стратегиях обучения, не создаются условия, отвечающие особым образовательным потребностям. В этом случае положение обучающегося не только не улучшается, но и нередко существенно ухудшается. Без наличия организационных изменений, материальной базы и квалифицированных специалистов в образовательной организации, система образования не готова к широкой реализации инклюзивного образования [233]. Инклюзивное образование, являясь одновременно инновацией, ресурсом и социальным благом, несет в себе риски, отмечает Малофеев Н. Н., предупреждая об опасности «немедленной тотальной инклюзии» и «безудержного восхваления ее прелестей». Оно рискогенно, как и любой вид инновационной деятельности, поскольку внедряется в условиях дезорганизованного (бессистемного) процесса модернизации образования, ресурсных ограничений и социальной неопределенности [236, 237].



*Вышесказанное свидетельствует о том, что в последние годы прослеживается четкая тенденция расширения и развития инклюзивного образования. Тем не менее, есть проблемы, препятствующие этому процессу. Среди них отсутствие внятной концепции, чему учить педагогических работников и как оценивать их компетенции в области создания инклюзивного образовательного пространства.*

Директор Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета Алехина С. В. и руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» Самсонова Е.В. определяют инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [89].

Как показывает педагогическая теория и практика, вопрос готовности педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса, а менеджеров образования к организации инклюзивной среды являются ключевыми. В основе этих процессов лежит уровень сформированности их компетенций в области инклюзивного образования. Важным компонентом данных компетенций выступает готовность учителя к работе в условиях дифференцированного подхода к детям, компетентность держать в фокусе коммуникативные навыки учащихся, компетентность интегрировать индивидуальные программы в общий образовательный процесс [321 с. 127].

Карынбаева О.В. отмечает, что проблема реализации инклюзивного образования порождается противоречием между необходимостью его внедрения и недостаточной готовностью педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии в общеобразовательных организациях. Ее преодоление в значительной мере связано с формированием инклюзивной компетентности у психолого-педагогических кадров образовательных учреждений [204].

Как отмечает Хижняк Л. А., педагогическая деятельность в системе инклюзивного образования требует у лиц, её осуществляющих, сформированности специальной профессиональной компетентности: наличия определенных ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств, а также обладания профессиональными компетенциями [349].

Бойко И.Н. указывает на коррекционно-развивающую, дидактическую, воспитательную, социально-педагогическую и организационную деятельность педагога, работающего в инклюзивном образовательном пространстве [134].

Сахнова И.А. отмечает, что на сегодняшний день много исследований, рассматривающих проблемы развития у педагогов компетенций, способствующих их успешной работе в системах дошкольного, общего среднего и высшего образования в условиях инклюзии. Рассматривая наличие психолого-педагогических компетенций у педагогов как важное условие их профессиональной готовности, она выделяет наиболее значимые компоненты, входящие в общую структуру психолого-педагогических компетенций преподавателей в современной образовательной инклюзивной организации, которыми являются: когнитивный, включающий в себя научную, познавательную, информационную составляющие; информационно-коммуникационный, ввиду всеобщей информатизации общества, ориентации на восприятие и передачу информации; мотивационный, содержащий мотивационные побуждения, влияющие на отношение к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями; рефлексивно-фасилитационный, определяющий способность анализировать свои знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. [277 с.14].

Близнюк О.А. и Сенчиков Н.П. приводят аргументы о содержании научных дефиниций «инклюзивная образовательная среда» и «инклюзивное образовательное пространство». По их мнению, данные понятия не являются синонимичными несмотря на то, что оба предполагают наличие безбарьерной среды, способность к изменению инклюзивных условий для эффективной социализации воспитанников. Базовое отличие, по их мнению, состоит в том, что инклюзивная среда предполагает пассивное размещение обучающихся. Ученые трактуют понятие инклюзивного образовательного пространства, предусматривающего решение вопроса образования детей с особыми образовательными потребностями не только через адаптацию образовательного пространства (перепланировка учебных кабинетов, создание условий для безбарьерного перемещения внутри здания учебного заведения, наличие специального оборудования и т.д.) к потребностям каждого ребенка, а главным образом через предоставление возможности всем участникам образовательного процесса саморазвиваться. В данном пространстве происходит обновление образовательного процесса: он становится гибким, внедряются новые обучающие методики и технологии, способствующие как улучшению усвоения учебного материала и выработке новых навыков и умений, так и раскрытию потенциала всех учащихся [132].

В соответствии с корреляцией образовательного пространства в инклюзивных условиях её компоненты можно разделить (по Ясвину В.А) на пространственно-предметный, то есть наличие доступной (безбарьерной) архитектурно-пространственной

организации помещения; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей; содержательно-методический, включающий адаптированный индивидуальный план обучения и развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств; коммуникативно-организационный, подразумевающий личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в смешанной (инклюзивной) группе [365].

Для описательного компонента составляющих инклюзивного образовательного пространства уместно рассмотреть индикаторы «индекса инклюзии». Данный термин введен для оценки качества инклюзивного образования. Нам близок подход, основанный на качественной аналитике развития условий, необходимых для включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общую систему обучения и воспитания, представлен Министерством образования провинции Альберта (Канада), где индикаторы инклюзивных школ сгруппированы по следующим пяти направлениям:

1. Внедрение инклюзивных ценностей и принципов обучения.
2. Построение безбарьерной архитектурной среды обучения.
3. Предоставление необходимой поддержки для обеспечения успешности.
4. Организация обучения и инструктирования.
5. Вовлечение в инклюзивный процесс родителей и местного сообщества.

Каждая составляющая содержит в себе перечень показателей, которые базируются на существующих современных исследованиях в области инклюзии [356]. Взгляды на критерии индекса инклюзии включают широкий спектр критериев и показателей, и они так и не получили окончательного решения в настоящее время, но объединяющим все разнообразие мнений выступает необходимость развития педагогических компетенций сотрудников в области инклюзивного образования. В контексте нашего исследования важно то, что среди показателей индекса инклюзии разных авторов повторяются наличие безбарьерной архитектурной среды, высокий уровень профессиональных компетенций педагогических работников по организации дружественной коммуникативной среды, учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, в своем исследовании мы опираемся на трактовку понятия «инклюзивное образовательное пространство», фундаментальными основами которого выступают:

- Теория императивной ценности устанавливает приоритет и универсальность образовательной реальности. Все дети в школе должны получить максимальные

возможности для всестороннего развития.

- Теория развивающего обучения предполагает специальную организацию обучения с ориентацией на зону ближайшего развития ребенка. Такое обучение включает компенсаторные возможности для развития потенциала обучающегося.
- Социально-педагогическая парадигма обязывает инклюзивное образовательное пространство ориентировать на работу с семьей, общественными организациями и ориентировать создание инклюзивных социально-педагогических пространств.
- Теория множественного интеллекта позволяет учитывать индивидуальный подход и опираться на дифференциацию обучения и формировать гибкие траектории развития.
- Концепция компетентного подхода предполагает выделение и описание важнейших компетенций педагогического коллектива в инклюзивном пространстве.
- Системно-деятельностный подход рассматривает семью и школу как открытые системы, которые находятся в постоянном взаимодействии, влияя на развитие и становление личности школьника [321 с. 68-79].

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

*Инклюзивное образование может рассматриваться как единый образовательный процесс, в котором педагогические работники способны одновременно организовывать обучение для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это, в свою очередь, предъявляет требования к универсальности компетенций педагогов и менеджеров по организации и инклюзивного образовательного пространства и инклюзивного образования как непрерывного процесса развития всех субъектов образования [321, с.154].*

## **1.2. Инклюзивное образование в образовательной практике Финляндии, Польши и Румынии**

Многие страны уже имеют положительный опыт инклюзии. Достижение целей по включению детей с особенностями в развитии в общее образовательное пространство школы может быть организовано по-разному, что и наблюдается в образовательных системах разных стран. Опора на успешные практические действия позволит определить и описать возможности организации инклюзивного образования на территории Республики Молдовы.

Для глубокого анализа инклюзивной образовательной практики были рассмотрены педагогические системы Финляндии, Польши и Румынии.

Выбор стран был обусловлен двумя факторами: близким географическим расположением, если говорить о Румынии и Польше, схожими общественными представлениями относительно исследуемого вопроса; интерес к Финляндии можно объяснить тем, что это страна с высокими показателями качества образования и доступности образовательных услуг.

Анализ практического воплощения инклюзивного образования в вышеназванных странах представлен в следующей логике:

- Законодательные акты в области инклюзивного образования, в том числе стратегии и концепции реализации;
- Формы реализации инклюзивного образования с позиций согласованности действий на законодательном, национальном и муниципальном уровнях;
- Психолого-педагогическая поддержка обучающихся с особенностями в развитии.
- Подготовка педагогических кадров и научно-методическое сопровождение инклюзивных практик.
- Пределы инклюзии.

### **Финляндия: законодательные акты в области инклюзивного образования.**

Инновационная система образования, которую стабильно демонстрирует Финляндия в течение последних десятилетий, является одной из самых эффективных. Причиной этому является приоритет учеников как наиболее важных субъектов образования. Инклюзивность выступает отличительной чертой финского образования и одной из основных ценностей.

Закон о базовом образовании, создавший современную систему образования Финляндии, был принят в 1968 году правительством Р. Паласио [99].

Движение за интеграцию учащихся с особыми потребностями в классы обычной школы началось в Финляндии в 1960-х годах. Прогресс интеграции был постоянным, но медленным, потому что это потребовало изменений и корректировок в отношении подготовки учителей, подбора методов обучения и практик, а также изменения в используемых материалах и оборудовании. Ahtiainen R. в исследовании «Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform (2017) отмечает, что изменения в образовании как концепции, лежат в основе последовательных научнообоснованных и финансово поддержанных реформ общего и специального образования (модель Fullan-Hargreavesian). Фуллан и Харгривз были выбраны, как признанные ученые в области образовательных изменений.

Для внедрения инклюзивного образования модель Фуллан-Харгривса состояла из четырех категорий: начало, цель, распространение и воздействие. Ниже кратко изложены основные положения модели.

Первая категория «**Начало**» – это вход в реформу. Она состоит из аспектов, которые объясняют и обосновывают отправную точку реформы. Целью этого этапа является убедить и мотивировать финское общество к поддержке преобразований, что дало ответы сообществу на вопросы «зачем?». Основными задачами данного этапа – обоснование реформы и убеждение аудитории в ее целенаправленности. Задача состояла в том, чтобы мотивировать педагогов к изменениям в деятельности, укреплять их целеустремленность и чувство ответственности. Моральная цель начального этапа - донести педагогическому сообществу императив, что обучение с предоставлением прав равных возможностей обучения – это приоритет образования. На этом же этапе участие в переобучении и повышении квалификации проходили педагоги всех уровней.

Вторая категория «**Цель**» представляла собой определение необходимых средств для достижения целей образовательной реформы. Цель фокусируется на ответах на вопросы «что и как».

Ответ на вопрос «Что?» – улучшить успеваемость и учебу учащихся, включая оценочные средства. В модели Фулана-Харгривза одним из аспектов успеваемости учащихся является сокращение разрыва между учениками с низкой и высокой успеваемостью и повышение планки для каждого ученика. (Hautamäki & Kupiainen, 2014; Vainikainen, 2015.)

Ответ на вопрос «Как?» – на структурном уровне изменение контекста образования с учетом аспекта преемственности практик.

Третья категория, «**Распространение**», предполагало проведение реформы посредством непосредственной деятельности преподавателей, работающих на всех уровнях системы.

На этом этапе финское образование решало задачи:

- Определение планов и стратегий поддержки процесса реформ
- Внесение ясности, доступности и открытости в преобразования
- Охватывание всех уровней системы
- Налаживание взаимодействия между педагогами разных уровней, внутри и между уровнями
- Поддержка педагогов в понимании реформы
- Предоставление возможностей для безопасного и вдохновляющего профессионального развития
- Ресурсная поддержка: кадровая и финансовая
- Обозначение целей: краткосрочных и долгосрочных.

«**Воздействие**» – это четвертая категория модели, и она связана с тремя другими категориями. Она важна для оценки предпринятых действий и включала:

- Планы оценки прогресса внедрения инклюзивного образования
- Мониторинг оценки правительства оценивать, по достижению поставленных целей и сбор доказательств
- Продуктивная подотчетность: поддержка развития и самооценки в школах
- Оценка данных успеваемости учащихся.

Реформа по внедрению инклюзивного образования в Финляндии охватывала следующие временные рамки: 2005-2007 гг. дореформенный период, 2008-2012 гг. Реформенный период, 2009-2010 период осмысления реформы.

По данным, предоставленным Европейским агентством по развитию в области особых образовательных потребностей, в 2010 году в области обязательного школьного образования процент детей, имеющих особые образовательные потребности (причем в любой образовательной среде) составил 6,01 – 10,0%. А доля отдельно обучающихся детей с ООП составила 2,01 – 4,0% [147].

«Школа для всех» – это основной принцип образования в финских школах. Он реализуется на основе идеи обязательности и доступности образования для каждого ребенка по месту жительства с возможностью инклюзии. Уже более двух десятилетий в Финляндии развивается инклюзивное образование в сопровождении с научными исследованиями в области специальной педагогики [184]. Для оказания качественной

помощи в Финляндии существует трехуровневая поддержка, которая включает в себя: единую систему преподавания; наличие различных специалистов для оказания помощи детям; специальную персональную поддержку.

Формирование и совершенствование общего образования невозможно без инклюзии, которая делает обучение доступным для всех: мигрантов, детей из отдаленных районов, национальных меньшинств, с ограниченными возможностями.

К основным принципам инклюзивного образования можно отнести:

1. В основной школе обучаются все дети в соответствии со своими возможностями. При этом каждый ребенок решает свои образовательные задачи.
2. Для решения проблемы учащегося применяется командный подход, то есть привлекается весь школьный коллектив, а не только специальный педагог.
3. В педагогическом процессе учителя применяют как общие, так и специальные методы и приемы обучения.
4. Родители получают консультации специалистов о том, в каких условиях ребенку будет комфортнее. За родителями закреплено право выбора, в каком классе будет учиться ребенок.
5. За счет государства детям с инвалидностью предоставляют индивидуальные компенсаторные средства и необходимое оборудование. Педагоги общеобразовательной школы проходят обучение по их эксплуатации.
6. Для обучающихся с нарушением слуха предоставляется сурдопереводчик, а при нарушении мобильности обучающегося – помощник.
7. Мигрантам оказывается специальная помощь. На начальном этапе они обучаются в классе подготовки, где основной упор делается на математику и финский язык, который изучается как второй. Обучение в классе подготовки проводится на родном языке. Затем ученик интегрируется в общее образование [206].

#### **Формы реализации инклюзивного образования с позиций согласованности действий на законодательном, национальном и муниципальном уровнях**

Инклюзивное образование осуществляется в следующих формах:

1. Интеграция детей с ООП в обычные классы;
2. Обучение в смешанных классах, преподавание в которых ведется постоянным и специальным педагогами одновременно, количество учеников в таком классе может достигать 25 человек;
3. Оказание специальной поддержки в виде обучения как в малых группах с частичным отрывом от класса, так и без отрыва от него;



Для организации сопровождения и поддержки обучающихся с ООП, а также их родителей и педагогов, создана система государственных образовательно-консультационных центров. Сотрудники центра проводят различные обучающие мероприятия. На базе самого центра организуются долгосрочные курсы, на базе обычных школ проводят краткосрочные курсы и мастер-классы по обучению детей с ООП. Педагоги обучаются работе с детьми, имеющими разные проблемы. Всего в Финляндии 7 образовательно-консультационных центров.

Для осуществления инклюзивного образования в школе необходима помощь дополнительного персонала. Штат каждой общеобразовательной школы включает таких специалистов, как помощник учителя, специальный педагог, социальный работник, медицинская сестра. В классе, кроме учителя, работает консультант, на уроках помогают ассистенты (студенты вузов) и специалисты по работе с детьми с особыми потребностями. За каждым классом, в котором обучаются дети с особыми потребностями, закреплены консультанты – помощники учителя. Они оказывают помощь ученику в общении со сверстниками в решении учебных заданий во время занятий, когда учитель организует и проводит учебный процесс.

Для осуществления качественной помощи разработана трехуровневая система инклюзии:

1. Помощь первой степени или общая помощь: если у ребенка возникают трудности в обучении, помощь оказывает учитель.
2. Активная помощь второй степени оказывается при недостаточности помощи первой степени. На этом уровне помощь оказывается как учителем, так и его ассистентом и социальным педагогом. Основной задачей на данном этапе является предотвращение неуспеваемости. Вторая степень подразумевает общее изучение учебного материала, в то время как другие ученики погружены глубоко в тему урока. Во время активной помощи ученик может подтянуться и освоить учебный план, тогда он может быть переведен на первый уровень инклюзии. Если работа на данном этапе недостаточно результативна, тогда ученику оказывают помощь третьего уровня.
3. На третьем этапе коррекции оказывается специализированная помощь. Для перевода на третью степень помощи ученик проходит медицинское и психическое обследование. Оно проводится на особом заседании Комитета по образованию. На данной ступени обучение происходит в специализированных группах. Количество обучающихся в таких группах составляет не более 10 человек, при этом

девятилетнюю учебную программу учащиеся осваивают за 11 лет. Обучение проходит по индивидуальному плану, который составляется для каждого ученика.

### **Подготовка педагогических кадров и научно-методическое сопровождение инклюзивных практик.**

В Финляндии акцент в педагогическом образовании делается на исследованиях, которые являются ключевым принципом. Это позволяет учителям анализировать свою работу, вносить изменения в практику и расширять свои знания в соответствии с научно-исследовательским направлением педагогического мышления.

В Финляндии педагогическое образование включает в себя степень магистра (300 кредитов), которую студенты получают на протяжении более 30 лет. В случае если кто-то хочет стать классным учителем или учителем по определенному предмету, необходимо сначала завершить программу магистратуры по образованию, что занимает около пяти лет.

Для того чтобы стать учителем специального образования в Финляндии, студенту также нужно еще год обучения и получение 60 дополнительных кредитов, если у него уже есть степень магистра. И если у кого-то нет степени магистра, тогда на становление учителем специального образования уйдет примерно пять лет [18].

Педагогическое и специальное педагогическое образование пользуются большим спросом в Финляндии. Поступление и учеба на этих специальностях представляют собой сложный процесс. Например, менее 7% абитуриентов были приняты на программу педагогического образования в Хельсинкском университете в 2013 году, согласно статистике [99].

### **Пределы инклюзивного образования в Финляндии.**

Инклюзивное образование в Финляндии демонстрирует определенные пределы, так например, дети с тяжелыми или со сложными, сочетанными нарушениями обучаются в специальных классах. С ними работают 2-3 специальных педагога и ассистент. Количество детей в классе — до 10 человек. Каждый ребенок с особыми возможностями развития (далее – ОВР) имеет свой индивидуальный план обучения. По окончании школы они получают справку об окончании школы.

Для учащихся, имеющих серьезные отклонения в поведении и умственном развитии, в стране есть специальные школы. Одной из них является школа Тервавайля. В ней обучаются дети, которым нужна усиленная поддержка в связи с серьезной задержкой речевого развития, глухотой, инвалидностью, неврологическими расстройствами или иными показаниями различного спектра [184].

Несмотря на активное внедрение трехуровневой системы помощи в Финляндии существуют и трудности инклюзивного обучения, к которым можно отнести:

- недостаток методического материала по внедрению инклюзивных практик. В учебных программах указаны только общие принципы преподавания предметов, а методику обучения на их основе педагоги вынуждены подбирать самостоятельно;
- недостаточное, в сравнении с потребностями государства и общества, количество педагогических кадров, имеющих успешный профессиональный опыт инклюзии;
- позднее выявление детей, нуждающихся в помощи. В связи с отсутствием в Финляндии единой национальной базы данных о детях с ООП, такие дети достаточно поздно попадают в образовательно-консультативные центры, что сказывается на образовательном процессе.

Тем не менее, как нами уже отмечалось ранее, опыт финских педагогов по инклюзии является одним из самых успешных и передовых на сегодняшний день.

В ходе изучения финской системы образования можно выделить следующие особенности, определяющие перспективы развития инклюзивной школы.

В качестве объекта адаптации в финской школе выбран не ученик, а образовательное пространство. При реализации инклюзивного образования главным регулятором пространства является сам учитель. Работа педагогов в сотрудничестве друг с другом позволяет повысить эффективность взаимодействия с обучающимися и оказания им помощи.

В Финляндии разработана новая и перспективная форма сопровождения детей с особенностями в развитии. Она основана на взаимодействии учителей, совместном преподавании – соучительстве. Совместное преподавание является такой формой сотрудничества педагогов, в рамках которой рассматривается преподавание предметов в одном классе с различным контингентом учащихся одновременно двумя педагогами (чаще всего это преподаватель без специального образования и дефектолог).

Для проведения совместного занятия педагоги заранее определяют материал, а график таких занятий составляют в начале учебного года. Также в график работы необходимо заложить часы на планирование совместной деятельности.

При такой форме работы ученики получают больше внимания и общения, чувствуют больше поддержки. Ученики, нуждающиеся в особой поддержке, выявляются раньше и своевременно получают необходимую помощь. Условия совместного преподавания позволяют легче справляться с проблемными ситуациями, более полно и объективно учитывать индивидуальные особенности учеников.

Поддержка одноклассников и групповое обучение являются еще одной отличительной чертой финского инклюзивного образования. Финские педагоги применяют групповую или парную форму работы как элемент инклюзивного образования. В зависимости от учебных целей, задач и ситуации состав групп может меняться. На формирование групп влияет много факторов, например, способность к совместной работе, наличие особых потребностей, уровень подготовки и особенности восприятия. Групповая форма работы позволяет развивать такие качества, как коммуникабельность, навыки взаимодействия, уважение друг к другу. Работая в разных группах и с разными одноклассниками, дети каждый раз взаимодействуют по-новому, принимая друг друга такими, какие они есть, поддерживают и помогают тем, кому это необходимо. Такое общее взаимодействие позволяет создавать инклюзивную атмосферу.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что развитие инклюзивного образования в Финляндии прошло через эволюционирование от медицинской модели (до 1960 г.) через концепцию нормализации (до 2005 г.) к социальной модели (настоящее время) и построено на глубочайшем научно-обоснованном фундаменте реформ общего и специального образования, поддержанных экономически (средства поддержки инклюзивного образования достигают примерно 30% совокупного бюджета Финляндии). Отличительными особенностями содержания инклюзивного образовательного процесса, на наш взгляд, ориентация учебных программ на сокращение интеллектуального разрыва между обучающимися разных возможностей. Это в свою очередь предъявляет особые требования к компетенциям педагогических кадров в части создания развивающего образовательного пространства.

### **Польша**

Опыт Польши интересен тем, что после 1945 года обучение детей с особенностями в развитии было интегрировано в систему общего образования. Но это стало не следствием плановой интеграции системы специального образования в общее школьное пространство. Дело в том, что в Польше, после окончания Второй мировой войны возникла необходимость реабилитации детей, пострадавших от войны. Кроме этого, в стране не хватало специализированных учреждений и квалифицированных педагогов. Однако первоначальные формы интеграции были прекращены из-за недостаточной эффективности и отсутствия результатов. Этот факт интересен тем, что демонстрирует необходимость серьезной системной подготовки к совместному обучению детей с разными возможностями в развитии, иначе благое дело может завершиться провалом. Назовем этот феномен «вынужденная интеграция детей».

## **Законодательные акты в области инклюзивного образования, в том числе стратегии и концепции реализации**

В 1970-е годы работа по обучению детей с особенностями в развитии в Польше принимает форму специального образования, свойственную медицинской модели. Но в это же время концепция нормализации также имеет место. Так, в 1970-х и 1980-х годах небольшое количество детей (в основном люди с легкими физическими нарушениями) посещали государственные школы, но помощь, которую оказывали таким детям, была неудовлетворительной. В большинстве случаев, она включала в себя дидактическую помощь в форме компенсационных занятий, что само по себе выступало формой форма сегрегации. Хотя, следует отметить, что действующие в то время правила не ограничивали доступа детей с особыми образовательными потребностями в государственные школы, однако они также не способствовали качественной адаптации и развитию детей.

В 1991 году в нормативной базе, регулирующей систему образования страны, вносятся изменения, позволяющие реорганизовать образование на законодательном, нормативном и организационном уровнях. Согласно Закону 1991 года, каждый гражданин Польши имеет право на «образование, а также... воспитание и уход, адаптацию, содержание образования с учетом возраста и достигнутого развития, корректировку методов и организацию воспитания психофизических возможностей учащихся, а также на психолого-педагогическое консультирование и целевое обучение» (ст.1, п. 4.). Начиная с этого периода, проводится системная работа по подготовке подзаконных актов разных уровней, переобучение педагогов, в школах, детских садах и учебных заведениях для молодежи создается соответствующая инфраструктура.

В 2015 году законодательно определены условия, при которых обучение, воспитание и уход за детьми и молодежью с ограниченными возможностями (социально неадаптированные или те, кто находится в социальной дезадаптации) должно проходить в учреждении, находящемся на ближайшем расстоянии от школы учащегося.

Школа или детский сад получают статус интегрированного, когда большинство его подразделений могут осуществлять интегрированный образовательный процесс, что должно быть официально подтверждено специальной психолого-педагогической комиссией Консультационного центра. Таким образом, в стране получает широкое распространение система интегрированного обучения. Интегрированный класс или подразделение должно состоять из 15 – 20 учеников, в том числе от трех до пяти человек с ограниченными возможностями. Учитель и его помощник отвечают за учебный процесс и

прогресс всех учеников. Планирование, подбор дидактического материала и педагогический процесс происходят совместно.

Интеграция может принимать различные формы. Учитывая режим, в котором он развивается и по количеству вовлеченных в нее людей, можно выделить следующие:

индивидуальная, групповая, формальная и реальная интеграция (Jegier&Kosowska, 2011).

Индивидуальная интеграция включает случаи, когда ребенок с особенностями в развитии получает образование в общеобразовательной школе. Например, школьник с особенностями в развитии присутствует на всех уроках, получает индивидуальные задания, но система оценивания его результатов отличается от системы оценивания результатов учеников с типичным развитием. Внеучебная работа или творческие дела класса вызывают утомление и не рекомендованы школьнику с ООП.

Групповая интеграция – предполагает функционирование в общеобразовательной школе специального класса или специальной группы в детском саду или другом детском учреждении для детей с особенностями в развитии. В каких классах (группах) проводятся специальные занятия с учетом особенности в развитии (нарушениями зрения/ слуха, типа расстройств, вызванных задержкой развития).

Формальная (организационная) интеграция предполагает ситуации, когда дети с особенностями в развитии включаются в сообщество других детей, но без близких социальных контактов. Так, например, ребенок с особенностями в развитии может присутствовать на внеучебных воспитательных мероприятиях, детских праздниках, мастер-классах в сопровождении родителей или лиц, их заменяющих. При этом, сопровождающий ребенка взрослый, обеспечивает постоянное присутствие рядом с ребенком.

Реальная или функциональная интеграция происходит тогда, когда ребенок с особенностями в развитии участвует в жизни класса наравне с остальными учениками [45].

Первый опыт инклюзивного образования (в группу были интегрированы дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата) в Польше был предпринят в детском саду Варшавы в 1989 году. В основу работы группы легла немецкая («гамбургская») концепция интеграционного обучения [354].

С 1999-2000 учебного года последовательно проводится реформа школьной системы. Наряду с новым административным делением страны это привело к децентрализации в управлении образованием. В настоящее время почти все государственные школы и другие учебные заведения находятся в ведении органов местного

самоуправления на уровнях: 1) гмина/муниципалитет, 2) район и 3) воеводство (провинция) в соответствии с Законом о системе образования от 7 сентября 1991 г

Систему польского инклюзивного образования составляют учебные заведения начального, гимназического, среднего, профессионального и высшего образования. Главная цель инклюзии – создание безбарьерной среды для людей с ограниченными возможностями при обучении и профессиональной подготовке. Существует комплекс мер, который направлен на техническое оснащение образовательных учреждений. Также уделяется внимание разработке специальных учебных курсов для педагогов и обучающихся. Содержание курсов направлено на формирование взаимодействия с людьми с особенностями в развитии. Кроме этого, разрабатываются специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении [70].

В контексте инклюзивного образования определены следующие задачи обучения и воспитания:

- 1) Принятие решения о необходимости специального образования и разработка рекомендаций для его осуществления.
- 2) Обеспечение необходимых специальных технических и дидактических средств, условий для обучения и воспитания, исходя из индивидуальных способностей и возможностей ученика, а также имеющихся у него специальных потребностей.
- 3) Организация общих дополнительных занятий по оказанию психолого-педагогической помощи в государственных детских садах, школах и других учреждениях.
- 4) Организация специальных занятий, исходя из индивидуальных потребностей обучающихся.
- 5) Обеспечение подготовки к самостоятельной жизни в зрелом возрасте.

#### **Формы реализации инклюзивного образования с позиций согласованности действий на законодательном, национальном и муниципальном уровнях**

Обучение детей с ООП проходит в специальных терапевтических классах. Занятия ориентированы на возможности обучающегося с учетом дидактических, коррекционно-компенсационных, логопедических или социотерапевтических средств коррекции. Для детей с угрозой нарушения поведения или с выраженными нарушениями поведения обязательно посещение «ресоциализационных» занятий.

Инклюзия реализуется, в том числе, за счет принципов разработки индивидуальных развивающе-терапевтических программ обучения и воспитания. За подготовку и реализацию данных программ отвечает группа специалистов. Для осуществления деятельности группы и организации ее работы утверждается перечень задач, определяется порядок создания новых рабочих ставок необходимых специалистов и требования к их квалификации. Перед директором образовательного учреждения ставятся задачи по организации инклюзивного обучения и проведению выпускных экзаменов.

С целью поддержки инклюзивного образования в Польше, так же, как и в Финляндии, созданы специальные центры.

Польша разделена на 16 административных единиц – воеводств, в каждом из которых есть муниципальный психолого-педагогический центр. Он может быть общественным или непубличным. В данном центре можно получить рекомендации по уровню инклюзии для конкретного школьника. Список таких психолого-педагогических центров можно найти на сайте воеводства или на сайте некоторых школ.

Для осуществления инклюзивного образования в школе в штат сотрудников входят: директор школы, психолог, педагог, логопед, специалист по профориентации. Они же включены в систему помощи обучающемуся.

Помощь обучающемуся может быть организована по инициативе самого ученика, родителя, учителя, других специалистов или специализированных учреждений.

Инклюзия в образовании делится на три уровня: *полная инклюзия; частичная инклюзия; домашнее образование.*

Уровень инклюзии определяется муниципальной комиссией, исходя из принципа, что каждый ребенок от 6 до 18 лет должен учиться. Директор детского сада или школы может согласиться с рекомендуемым уровнем инклюзии, при котором ребенок может обучаться дома полностью или частично. При этом роль учителя могут осуществлять сами родители, законные опекуны или другие люди, которые будут указаны родителями или опекунами. Такие лица не обязаны получать специальное образование.

Обучение в школе разделено на четыре этапа:

- I этап – I, II и III класс начальной школы;
- II этап – IV, V и VI класс начальной школы;
- III этап – средняя школа;
- IV этап – гимназия.



Руководитель школы может дать согласие или рекомендацию на домашнее обучение на определенном этапе обучения.

Процедура получения права на домашнее обучение предполагает следующий набор документов:

- заявление на получение разрешения на домашнее обучение;
- мнение психолого-педагогического консультационного центра;
- заявление, в котором указано, что родитель предоставляет ребенку условия, которые позволят ему реализовать основной учебный план;
- обязательство, что ребенок будет сдавать ежегодные экзамены.

На основании ежегодных квалификационных экзаменов, объем которых определяется директором, выдавшим разрешение на домашнее обучение, ребенок получает сертификат об окончании данного класса. Также он может участвовать в дополнительных образовательных мероприятиях в школе. Проведение данных мероприятий определяется директором школы.

В Польше для детей с нарушениями интеллектуального развития применяется программа «Школа жизни», которая адаптирует и дополняет общеобразовательную программу. Данная программа позволяет обучающимся не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и стимулировать их познавательную активность. Для этого применяются различные формы работы, например, наблюдение за изучаемыми объектами.

Содержание программы включает компоненты, которые направлены на широкое участие детей в различных сферах жизни. В структуре занятий представлена доступная практическая часть и деятельность, стимулирующая коммуникацию между одноклассниками [354]. Технология работы учителя в классе с гетерогенным составом учащихся аналогична работе в малокомплектной школе. Обучающиеся внутри класса разбиваются на группы в соответствии с их образовательными возможностями, с каждой из которых учитель попеременно ведет занятия: объясняет новый материал, проверяет правильность его понимания, оказывает индивидуальную помощь. Другие учащиеся в это время повторяют пройденный материал и самостоятельно выполняют задания.

Таким образом, именно в Польше индивидуальные образовательные программы получили распространение, рассматриваясь, как всецело соответствующие курсу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями в адаптированных для каждого условиях. Индивидуальный образовательный план для ребенка разрабатывается командой специалистов, в которую входят педагоги общей и специальной системы образования, психолог, дефектолог и другие. В плане определяются

персонифицированные цели обучения, в том числе отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей и потребностей ученика.

По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие учебных достижений ребенка поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития. Если цели, зафиксированные в индивидуальном плане, не были достигнуты, пересматриваются пути их достижения – выбираются более эффективные для ученика педагогические технологии и средства. Достижение ребенком более высоких результатов, по сравнению с предполагаемыми, также свидетельствует о необходимости обновить стратегию его обучения в направлении обогащения и усложнения учебного материала.

### **Пределы инклюзии**

Инклюзивное образование в Польше имеет свои возрастные ограничения. До достижения учеником 18 лет он может обучаться в начальной школе, до 21 года в гимназии, до 23 лет в средней или профессиональной школе. Сложности организации инклюзивного образования наблюдаются в реализации программ профессионального и дополнительного образования, что связано со сложным содержанием образовательных программ и недостаточной подготовкой кадров для работы в условиях инклюзивности.

Таким образом, историческая ретроспектива эволюции инклюзивного образования поучительна опытом спонтанной инклюзии (1945-1970 гг.), завершившейся переходом на «медицинскую» модель обучения детей, демонстрирующих особенности в развитии. Кроме того, программы общеобразовательных школ в контексте инклюзии ориентированы на стимулирование коммуникации между детьми. Формы и методы работы учителя в классе с разноуровневым составом учащихся приближена к работе в малокомплектной школе.

### **Румыния**

В Румынии история образования, в том числе относительно рассматриваемого вопроса, интерпретируется как часть истории государства. Ion Heliade Rădulescu – реформатор образования Румынии в XIX веке объявил образование правом каждого гражданина. В период коммунистического периода (1948-1989) румынская система специального образования была отделена от общеобразовательной системы, т.е. доминировала "медицинская модель" образования для детей с особенностями в развитии.

После революции 15-22 декабря 1989 г. система образования и образовательная политика Румынии начали развиваться в направлении моделей более развитых стран. Образовательная и социальная политика стала сосредоточена на сообществе, семье и ребенке, а не на самом учреждении, как это было раньше. Хотя принцип нормализации рассматривался для применения к людям с ограниченными возможностями (Westling and Fox 2000), начиная с начала 1970-х годов, концепции «нормализации» (уровня жизни людей с ограниченными возможностями) и «интеграции» были представлены румынским специалистам в качестве основных принципов специального образования в 1991 году, когда в Бухаресте состоялся симпозиум с международным участием под названием «Образование и инвалидность». Принцип нормализации предусматривает доступ к образцам и условиям повседневной жизни, «наиболее приближенным к нормам и моделям основного общества» (Nirje 1969, 181) и представляет собой прочную идеологическую основу для интеграции [346].

Экспертами Всемирного экономического форума (ВЭФ) в Давосе в ходе доклада «Инклюзивный рост и глобальное формирование в 2017 году» было отмечено, что в рейтинге инклюзивного роста стран мира Румыния занимает 10 место. Образование выступает первым фактором инклюзивного роста [147].

Необходимость инклюзивного образования для всех обучающихся Румынии продиктовано следующими обстоятельствами: 19% детей прекращают посещать школу, не завершив обучение; 18% подростков и молодежи находятся вне системы образования, обучения или трудоустройства; 25% учащихся ромов обучаются в сегрегированных классах; многие дети с ограниченными возможностями не ходят в школу.

Дети из бедных семей, сельской местности, общин ромов и с ограниченными возможностями в большей степени подвержены риску не получить основное общее образование.

Инклюзивное образование ставит перед собой цель обучить каждого ребенка. Для этого он должен как можно раньше поступить в школу, чтобы в полной мере изучить свои возможности, быть успешным на рынке труда и активным гражданином.

Инклюзия в образовании направлена на повышение качества образования, а также на обучение всех категорий детей, особенно уязвимых. Инклюзия целенаправленно воздействует на уровне семьи, школы и сообщества. Она ориентирована на ликвидацию неграмотности и отсутствия школьного образования, прогулов, отсева из школ и раннего прерывание обучения. Действие инклюзии также направлено на повышение результатов обучения и приобретенных навыков. В образовательной системе Румынии ЮНИСЕФ

разработан Пакет инклюзивного качественного образования (Pachetul Educatie Incluziva de Calitate), в который входит ряд образовательных услуг. Комплект учитывает равенство слаботзащищенных категорий детей и наиболее уязвимых школ (универсален), и воспользоваться им могут все обучающиеся, которые в этом нуждаются [59].

В Пакете качественного образования предусмотрены следующие принципы инклюзии: (1) принцип социальной справедливости; (2) принцип равных возможностей; (3) принцип реального выбора и принятия решений; (4) принцип неклассификации; (5) принцип несегрегации; (6) принцип нормализации; (7) принцип деинституционализации; (8) принцип интеграции; (9) принцип включения.

Румынское инклюзивное образование ставит перед собой следующие задачи:

- расширение компетенций руководства школы и учителей в области оказания индивидуальной поддержки обучающимся в соответствии с их потребностями;
- совершенствование методов и инструментов обучения; установление партнерских отношений с семьями учеников и формирование родительских компетенций;
- мобилизация сообществ с целью поддержки образования; совершенствование некогнитивных компетенций и мотивации детей;
- поощрение разнообразия среди учеников, независимо от пола, этнической принадлежности, религии, ограниченных возможностей (инвалидности) и социально-экономического статуса.

**Формы реализации инклюзивного образования с позиций согласованности действий на законодательном, национальном и муниципальном уровнях.**

Инклюзия подразделяется на три уровня: полная, частичная и домашнее образование. Так же, как в Финляндии и в Польше, в Румынии организованы центры поддержки инклюзивного образования. В каждом уезде есть муниципальный психолого-педагогический центр. Такие центры выдают рекомендацию по уровню инклюзии для конкретного школьника.

На сегодняшний день в Румынии разработана образовательная система, которая максимально эффективно использует существующие местные ресурсы. Это стало возможным благодаря сотрудничеству НПО, центральных, окружных и местных властей с ЮНИСЕФ и активному продвижению идей инклюзивного образования.

Министерство образования Румынии в педагогической практике использует модели, основанные на автономном классе и адаптации передвижной модели. Автономный класс переводится из специальной школы в обычную по большинству классов, за исключением предметов профессионально технического воспитания и физического воспитания, при этом

изучаются специальные учебные программы с учителями специального образования. Этот процесс называется «физической и социальной интеграцией». Адаптация передвижной модели называется «школа и социальная интеграция», что означает помещение одного или нескольких учащихся с легкими нарушениями в обычный класс и школу, посещающих обычную учебную программу. Основным недостатком последней румынской модели является то, что она не предоставляет учащимся каких-либо специальных услуг, т.е. у него нет поддержки учителей специального образования или специальных ресурсов, соответствующих его инвалидности. По этим причинам некоторые из этих учащихся, имеющие очень хорошие шансы получить диплом специальной школы, бросают школу, не получив образования.

Результатом таких усилий является: а) подготовка директоров школ и учителей для качественной помощи и поддержки каждого обучающегося; б) обеспечение внедрения в образовательный процесс эффективных и разнообразных методов обучения, совершенствование профессиональных компетенций педагогов; в) поддержание выполнения родительских обязательств; г) повышение популярности образования среди детей и формирование познавательной активности к образовательному процессу; д) улучшение общения между родителями и педагогами; усиление общественной поддержки образования.

Практика Румынии в инклюзивном образовании интересна и полезна тем, что демонстрирует положительный опыт взаимодействия семьи, школы и сообщества. Внедрение готового решения в образовательную систему целой страны в виде Пакета инклюзивного качественного образования (ЮНИСЕФ) доказывает эффективность и системность подобного рода действий.

Обобщенная информация об опыте и практике инклюзивного образования в Финляндии, Польше и Румынии представлена в таблице 1.

#### **Пределы инклюзии в Румынии.**

Согласно нормативным документам страны, право на дифференцированное образование и образовательный плюрализм возможно для лиц с особенностями в развитии не старше 26 лет.

Отметим трудности, с которыми сталкиваются румынские педагоги: нехватка средств, стандартов, инструментов и методологий для качественного обучения всех категорий детей; отсутствие постоянной подготовки педагогических кадров и администрации школ; неграмотность родителей, которые не понимают преимуществ образования; отсутствие общения и партнерства между родителями и педагогами, а также

некомпетентность педагогов в этом направлении; сокращение участия родителей и опекунов в воспитании детей; дискриминация ромов, детей-инвалидов и девочек; насилие в отношении детей, терпимость к насильственным дисциплинарным методам.

Несмотря на наличие трудностей, в Румынии намечены пути решения и возможные перспективы инклюзивного образования.

Например, формируются местные бюджеты, которые финансируют конкретные инфраструктурные проекты. При этом существует локализованное финансирование школ, которое позволяет реализовывать свои собственные проекты.

Общие выводы развития инклюзивного образования в Румынии позволяют констатировать то, что внедрение Пакета инклюзивного качественного образования (ЮНИСЕФ) обеспечило системность и последовательность действий в области инклюзивного образования как в области подготовки педагогических кадров, так и в области работы с гражданским обществом по созданию доброжелательного мнения к идее инклюзивного образования среди населения.

**Таблица 1.1. Обобщенная информация об опыте и практике инклюзивного образования в Финляндии, Польше и Румынии**

Статистика по доле обучающихся с ООП в стране	Формы ИО	Центры поддержки ИО	Уровни ИО	Проблемы и решения
<b>Финляндия</b>				
<p>Доля учащихся, признанных имевшими ООП в 2010 году (в любой образовательной среде), составила 6,01-10,0%. Доля учащихся с ООП, обучающихся отдельно составила 2,01-4,0%.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Интеграция детей с ОВР в обычные классы;</li> <li>- Обучение в смешанных классах, количество учеников в таком классе может достигать 25 человек;</li> <li>- Оказание специальной поддержки в виде обучения как в малых группах с частичным отрывом от класса, так и без отрыва от него;</li> <li>- Специальное обучение в специальных классах.</li> <li>- В стране есть несколько специальных школ для учащихся с серьезными отклонениями в поведении и умственном развитии</li> </ul>	<p>Система государственных образовательно-консультативных центров для сопровождения и поддержки обучающихся с ОВР, их родителей и педагогов. Проводятся курсы в самих центрах и на базе обычных школ, а также мастер-классы по обучению детей с ОВР. Педагогов обучают работе с детьми с разными проблемами. Таких центров в Финляндии – 7</p>	<p>Учебное заведение предоставляет помощь трех степеней:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Общая помощь. Помощь осуществляет учитель, если у ребенка проблемы с обучением.</li> <li>2. Активная помощь 2-ой степени оказывается, если помощи 1-ой степени явно недостаточно. Решение о применении помощи 2-ой степени принимается мультидисциплинарной командой школы.</li> <li>2. Специализированная помощь (3-я степень). Для того чтобы перейти в данную степень, ученик обязан пройти особое медицинское и психическое исследование, которое проводится на особом заседании Комитета по образованию</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Недостаточная разработанность методического сопровождения инклюзивных практик обучения.</li> <li>- Недостаточная профессиональная готовность кадров.</li> <li>- Поздняя диагностика</li> </ul>

<b>Польша</b>				
<p>Доля детей с ООП в 2010 году составила 2,01-4,0%. Доля учащихся с ООП, обучающихся отдельно составила 1,01-2,0%</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Интеграция детей с ОВР в обычные классы;</li> <li>- Дифференцированное специальное обучение в специальных классах.</li> <li>- Специальные школы</li> </ul>	<p>В Польше 16 районов – воеводств, в каждом есть муниципальный психолого-педагогический центр. Такие центры выдают рекомендацию по уровню инклюзии для конкретного школьника</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Полная инклюзия</li> <li>- Частичная инклюзия</li> <li>- Домашнее образование.</li> </ul> <p>Уровень инклюзии определяется муниципальной комиссией, исходя из принципа, что каждый ребенок от 6 до 18 лет должен учиться. Директор детского сада или школы может согласиться с тем, что ребенок может учиться дома полностью или частично. Ребенок, который учится дома, может участвовать в дополнительных образовательных мероприятиях в школе</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- В качестве дополняющей и адаптирующей общеобразовательной программы используется программа «Школа жизни», предназначенная для детей с нарушениями интеллектуального развития.</li> </ul>



## Румыния

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 19% школьников демонстрируют раннее прерывание обучения.</li> <li>- 18% подростков и молодежи находятся вне системы образования.</li> <li>- 25% учащихся ромов обучаются в сегрегированных классах.</li> <li>- Многие дети с ограниченными возможностями не ходят в школу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Интеграция детей с ОВР в обычные классы;</li> <li>- Дифференцированное специальное обучение в специальных классах;</li> <li>- Специальные школы</li> </ul>	<p>В каждом уезде есть муниципальный психолого-педагогический центр. Такие центры выдают рекомендацию по уровню инклюзии для конкретного школьника</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Полная инклюзия</li> <li>- Частичная инклюзия</li> <li>- Домашнее образование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нехватка средств, стандартов, инструментов или методологий;</li> <li>- отсутствие системной подготовки учителей и директоров школ;</li> <li>- родители, которые не понимают преимуществ образования;</li> <li>- общение и партнерство между родителями и учителями;</li> <li>- сокращение участия родителей и опекунов в воспитании детей;</li> <li>- дискриминация ромов, детей-инвалидов и девочек;</li> <li>- насилие в отношении детей, терпимость к насильственным дисциплинарным методам.</li> </ul>
---	---	--	---	---

Проведенный анализ опыта инклюзивного образования Финляндии, Польши и Румынии позволяет отметить, что образовательные системы всех описанных стран эволюционировали от медицинской модели, через концепцию нормализации в социальную модель, предполагающую образование детей с особенностями в развитии посредством инклюзивного образования (Рис.1.2).



Рис. 1.2. Этапы эволюции моделей инклюзивного образования в разных странах

Страны с инклюзивной образовательной системой предполагают формирование у педагогических работников универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

### 1.3. Развитие инклюзивного образования в Республике Молдова. Общие взгляды и подходы

Республика Молдова, как и большинство стран, прокладывала свой путь к инклюзивному образованию с учетом исторических и образовательных реалий государственного развития.

Рассматривая путь инклюзивного образования Республики Молдова, логично начать анализ данного вопроса с 1940 года, а именно с момента установления Советской власти на всей территории Молдовы. Не вдаваясь в подробности исторического контекста, следует отметить, что с 1940 года системы общего и специального (коррекционного) образования в Молдове существовали параллельно друг с другом вплоть до 1990 года (Декларация о

суверенитете Советской Социалистической Республики Молдова принята Верховным Советом ССР Молдовы 23 июня 1990 года).

В нашей стране, в советский период функционировали мощные государственные структуры, которые обеспечивали доступ к образованию и защищали права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Начиная с детских садов и специализированных школ и вплоть до университетов и научно-исследовательских институтов, благодаря усилиям опытных специалистов в области специального (коррекционного образования) колоссальное количество детей и молодежи получили возможность полноценно жить и работать. В 1971 году была начата подготовка специальных психопедагогов на факультете специальной психопедагогики Кишиневского педагогического университета «Ион Крянгэ».

Вследствии реформ, специализированные образовательные учреждения для детей с различными нарушениями были закрыты, и начался масштабный процесс их институциональной интеграции. Это привело к созданию инклюзивных школ и формированию дружественной образовательной среды для всех детей, включая тех, кто имеет особенности в развитии. Многие высококвалифицированные профессионалы, обладающие глубокими знаниями в области психологии, педагогики и физиологии специального образования, сменили профиль своей деятельности, чтобы создать реальные условия для вовлечения детей, молодежи и взрослых с ОВЗ в образовательный процесс.

Медицинская модель, которая характеризует обучение детей с особенностями в развитии в специальных образовательных организациях, где все приспособлено к «зоне комфорта» ребенка с особенностями, существовавшая полвека, выступает фактором, который следует принимать во внимание, рассматривая современные подходы и тенденции к организации инклюзивного образовательного процесса в Республике Молдова.

На Рис. 1.3 можно проследить сравнительную динамику эволюционирования моделей инклюзивного образования в разных странах, включая Молдову. На представленном рисунке заметна лангетюдная продолжительность медицинской модели в нашей стране по сравнению с другими странами.



**Рис. 1.3. Этапы эволюции моделей инклюзивного образования в разных странах, включая Молдову**

Концепция нормализации или интеграция детей с особенностями в развитии в систему общего образования активно внедряется в систему общего образования в начале 90-х годов прошлого века. Так, в 1992 году специалистами Института педагогических и психологических наук разрабатывается концепция специального образования РМ (Н. Букун, А. Даний, Н. Андронаке, Л. Спрынчану, Т. Бырсану, В. Стратан, Е. Йова, В. Ликий), в которой находят отражение основные направления интеграции специального образования в общее.

В 1994 году Парламент республики принял Конституцию Республики Молдова, в которой провозглашено право на образование для всех граждан, без ограничений и дискриминаций.

Национальная конференция «Образование для всех» (2001) определяет приоритеты Республики Молдова в направлении совершенствования образования для всех категорий граждан. Одно из направлений – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему не на принципах интеграции, а на условиях инклюзии. Таким образом, в начале 2000 годов Республика Молдова начинает переход к социальной модели образования детей с особенностями в развитии.

## **Законодательные акты в области инклюзивного образования, в том числе стратегии и концепции реализации**

Целесообразно начать логику изложения нормативно-правового контекста развития инклюзивного образования в Республике Молдова с международных актов, регламентирующих право на образование, в том числе и инклюзивное образование.

В 1948 году Организацией Объединенных Наций принимается Всеобщая декларация прав человека, согласно которой каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть гарантировано; по крайней мере, начальное и общее. Начальное образование является обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть доступно для всех, а высшее образование также должно быть открытым для всех на основе полного равноправия. Государства должны развивать системы образования, которые смогли бы охватить всех детей, вне зависимости от их физических возможностей, интеллектуального и финансового участия.

Утвержденная ООН в 1960 году Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования предусматривает обязанность государств устанавливать, развивать и применять национальную политику, предназначенную для содействия через адаптированные обстоятельства и национальным обычаям методы, равные возможностям в области образования. Спустя шесть лет Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах устанавливает, что каждый человек имеет право на образование. Образование должно преследовать цель полного развития человеческой личности и чувства собственного достоинства, уважение основных прав и обязанностей [130].

Равенство шансов, исключая дискриминацию в отношении права на образование, предусмотрено в Конвенции о правах ребенка, утвержденной в 1989 году. Утвержденная в 1990 году Всемирная декларация об образовании для всех (Джомтьен) рекомендует государствам мира создать у себя системы национального образования, исходя из права каждого ребенка на полное образование и гармоничное формирование, реализуемые на основе педагогики, ориентированной на ребенка, которая индивидуальные различия считает вызовом, а не препятствием. Особое внимание уделяется формированию педагогических кадров, межотраслевому и целостному подходу к образованию. Равные возможности для инвалидов закреплены в Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов в 1993 году. Этот документ предусматривает ответственность руководящих органов в области общего образования за образование лиц с ограниченными возможностями в интегрированных контекстах. Образование лиц с ограниченными

возможностями должно быть неотъемлемой частью национальной системы планирования образования, куррикулярного развития и школьной организации.

Важнейшим этапом, предопределившим инклюзивное образование как мейнстрим для большинства стран, стала утвержденная в 1994 году Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. В соответствии с ней пересмотрены принципы, политика и практика в области образования, при этом подчеркивается, что каждый ребенок имеет право на базовое образование, и ему должны быть обеспечены шансы на достижение и поддержание приемлемого уровня образования. Каждый ребенок имеет свои особенности, интересы, способности и потребности в индивидуальном образовании, а системы образования должны проектироваться таким образом, чтобы учитывать особенности ребенка. Дети с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ и зачисляться в общеобразовательные школы. Копенгагенская декларация о социальном развитии (1995) предлагает решение следить за реализацией всеобщего и равноправного доступа к качественному образованию. Решающие факторы должны обеспечить равные образовательные шансы на всех уровнях для детей и молодежи с ограниченными возможностями в интегрированных контекстах, принимая в полной мере различия и индивидуальные особенности обучаемых [77].

Дакарские рамки действий «Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств» (2000) также указывают на необходимость включения в образование детей с ограниченными возможностями, представителей этнических меньшинств, мигрантов, населения из отдаленных и изолированных зон и городских периферий. В документе отмечено, что особые образовательные потребности лиц с ограниченными возможностями требуют особого внимания, поэтому необходимо предпринять меры для обеспечения доступа к образованию каждой категории лиц с ограниченными возможностями.

В 2006 году ООН утверждает Конвенцию о правах инвалидов, в которой не только признает право на образование лиц с ограниченными возможностями и необходимость обеспечения системы инклюзивного образования на всех уровнях образования, но и гарантирует лицам с ограниченными возможностями доступ к высшему и профессиональному образованию, образованию для взрослых и непрерывному образованию, исключая дискриминацию.

В 2007 году международным сообществом на 48-й сессии Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее» утверждается

факт того, что принимающие решения в области образования должны признать, что инклюзивное образование является процессом в стадии развития, направленным на обеспечение качественного образования для всех. Образовательная политика должна продвигать культуру и дружественную школьную среду, которая обеспечит эффективное и содержательное обучение всех детей.

Опора на фундамент международных правовых и декларативных документов позволяет нормативному полю Республики Молдова выстроить правовой контекст в области инклюзивного образования национального, муниципального и институционального уровней.

Кодекс об образовании Республики Молдова в статье 3 указывает, что инклюзивное образование – образовательный процесс, учитывающий разнообразие детей и индивидуальные потребности развития, дающий равные возможности и шансы пользоваться фундаментальными правами человека на формирование и качественное образование в общей среде обучения [210].

Национальный уровень законодательных документов в области инклюзивного образования начинает оформляться с 1998 года, когда с целью внедрения Конвенции о правах ребенка в РМ был создан Государственный Консилиум по защите прав ребенка, основными задачами которого является обеспечение и мониторинг соблюдения прав ребенка. Ключевыми законодательными актами, которые предусматривают защиту таких категорий детей, как сироты, оставшиеся без попечения родителей, из многодетных семей, с ООП выступают Закон «О социальной защите инвалидов» (24.12.1991); Решение Правительства РМ № 198 от 16.04.1993 «О защите детей и их малообеспеченных семей»; Закон «Об изменении и дополнении некоторых законодательных актов об усыновлении детей-сирот» (10.06.1993); Закон «Об изменениях и дополнениях «Кодекса Семьи» (04.04.1995); Закон «О государственной компенсации некоторым категориям граждан» (14.07.1999).

Решение Коллегии Министерства науки и образования от 28 мая 1992 года «О логопедической службе в массовых школах» предусматривает создание логопедических кабинетов с целью профилактики и предупреждения речевых нарушений у детей и пропаганды логопедических знаний среди учителей и родителей.

В соответствии с решением Коллегии Министерства науки и образования и Приказом № 429 от 30 декабря 1993 года «О внедрении Регламентов некоторых специальных воспитательно-образовательных учреждений» в учреждениях для детей с задержкой умственного развития, с нарушением слуха, опорно-двигательного аппарата,

зрения, нарушением речи, а также в вспомогательных школах для детей с неврологическими нарушениями, с нарушением речи, умственной отсталостью, глухонемых разработаны Регламенты, декларирующие следующие цели: воспитание, лечение, реабилитация и формирование нарушенных функций у детей и их подготовка к интеграции в общество.

С целью своевременного выявления детей с ООП и создания условий для их обучения было принято Решение № 42 от 24 января 1994 года «О создании Республиканской (городской, районной) Медико-Психолого-Педагогической Комиссии».

В соответствии с Законом «Об образовании» (1995) и Решением Консилиума Министерства образования, молодежи и спорта «В целях реализации программы реформы специального образования» от 3 июня 1997 года специальные образовательные учреждения ориентированы на реализацию следующих задач: гуманизация, демократизация, индивидуализация образовательного процесса детей с ООП и формирование у них умений и компетенций профессиональной ориентации и адаптации их к современным условиям.

Инклюзивное образование как приоритет государственной политики Молдовы предусмотрен в Государственной Программе развития образования на период 2000-2005 годов и в Национальной программе социальной защиты и интеграции инвалидов на 2000-2005 годы (утверждена Постановлением Правительства № 1153 от 16 ноября 2000 года).

В 2002 году утверждаются два важных документа для продвижения идей инклюзивного образования в Республике Молдова: пилотная программа «Дети с ограниченными возможностями» и Национальная концепция о защите прав ребенка и семьи.

Постановлением Правительства РМ № 410 от 4 апреля 2003 года утверждается Национальная стратегия «Образование для всех», разработанная в рамках Программы ООН в Молдове на 2004-2015 годы. В 2004 году был разработан национальный план осуществления Стратегии «Образование для всех» (постановление Правительства № 527 от 21 мая 2004 года), где предусматриваются мероприятия, многие из которых продвигались и внедрялись через национальные и международные проекты на протяжении многих лет деятельности [138, 176, 206].

Программа развития образования на 2011-2020 годы, реализованная в Республике Молдова в период 2011-2019 гг., содержит отдельное направление относительно инклюзивного образования. Следует отметить и отчет об оценке данной программы, представленный ЮНИСЕФ Министерству образования Молдовы 25 сентября 2019 и подготовленный группой экспертов: Гремальски А., Кожокару В., Лонеан И., Симона Веля,



Мэдалина Лефтер, Страт В. ЮНИСЕФ является агентом, который координирует Глобальное партнерство в области образования в Республике Молдова. В этом контексте деятельность ЮНИСЕФ в период 2013-2017 годов была направлена на поддержку Правительства и гражданского общества для обеспечения социальной интеграции детей и их семей. Представленный отчет ЮНИСЕФ отмечает общую положительную тенденцию в области внедрения инклюзивного образования [176].

Ряд международных неправительственных организаций оказал поддержку и помощь не только для разработки нормативных и методических документов по инклюзивному образованию в Республике Молдова, но и в текущий момент продолжает работу по внедрению международного опыта в практику образовательных учреждений.

Еще в 2004 году в Молдове был открыт офис Keystone Human Services International Moldova (Кейстоун Молдова), который направил свои усилия на содействие социальной поддержки уязвимых групп, включая людей с ограниченными возможностями здоровья. С целью реализации своей миссии Keystone Moldova ставил перед собой следующие задачи:

- содействие совершенствованию нормативно-правовой базы системы социальной защиты уязвимых групп, в том числе инвалидов;
- содействие в осуществлении реформы системы ухода и социальной помощи для людей с ОВЗ, способствуя их деинституционализации и включению в семьи и общественные службы;
- содействие развитию служб поддержки и ухода для людей с ограниченными возможностями здоровья и других лиц, находящихся в затруднительном положении;
- содействие обучению лиц с ОВЗ для их более активного участия в политической и общественной жизни Республики Молдова;
- расширение возможностей для доступа людей, находящихся в затруднительном положении, в том числе с ограниченными возможностями, основным услугам жизни общества, включая образовательные, медицинские и социальные учреждения;
- оказание помощи в снижении количества нуждающихся семей, в том числе людей с ограниченными возможностями, посредством поощрения и поддержки их вовлечения в работу;
- пропагандирование изменения отношения общества к людям, находящимся в сложных жизненных условиях, в том числе и с ограниченными возможностями, в целях содействия созданию инклюзивной среды и равных возможностей для развития каждого человека в обществе вне зависимости от национальной принадлежности, языка, инвалидности, пола, возраста и прочих факторов.

В 2006 году исполнительный директор Lumos Georgette Mulheir выступила с докладом о деинституционализации для молдавских специалистов. Данный шаг стал основой для долгосрочного и продуктивного сотрудничества между благотворительным обществом и Молдовой, где большое количество детей является воспитанниками интернатных организаций.

Проект Lumos, наряду с другими организациями, оказал помощь Правительству Республики Молдова в реализации Национальной стратегии и Плана действий по реформированию системы интернатного ухода за детьми на 2007-2012 годы. Эта реформа привела к сокращению числа детей, помещенных в спецучреждения, на 62% в период с 2007 по 2012 годы (порядка 8000 детей), в результате чего на начало 2014 года количество детей в данных учреждениях снизилось до 3900. Путем проведения обучения и консультирования команда Lumos Moldova смогла предоставить доступ к образованию детям с ОВЗ и значительно улучшить качество оказываемых им социальных услуг [139].

Значительный вклад в формирование инклюзивной образовательной среды в РМ внесла реализация таких программ, как «Школа, дружественная ребенку», «Школа – среда без насилия», «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции» и ряд др.

Программа «Школа, дружественная ребенку», поддержанная представительством ЮНИСЕФ в Молдове, преследует цель улучшения ситуации в системе среднего образования посредством создания в школе здоровой инклюзивной среды для детей, повышения педагогического мастерства преподавателей в использовании методов и подходов, ориентированных на ребенка.

Проект «Школа – среда без насилия», также поддержанный представительством ЮНИСЕФ в Молдове, ориентирован на формирование у детей, преподавателей и родителей компетенций ассертивного общения и ненасильственного разрешения конфликтов.

Проект «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове, своей задачей провозглашает создание условий для большей защищенности детей-мигрантов от социальных трудностей.

Проект «Дети координируют осуществление собственных прав», осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове, определяет целью своей деятельности ускорение процесса внедрения Конвенции по правам ребенка в Республике Молдова посредством облечения детей полномочиями координировать осуществление и защиту собственных прав.

Также следует упомянуть такие проекты, как: проект «Молдинклюд», занимающийся подготовкой кадров в области инклюзивного образования; проект «Социальные услуги в партнерстве с общественными организациями и правительством», «Улучшение процесса инклюзивного образования в Республике Молдова», «Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена» в Бельцком государственном Университете им. А. Руссо и др.

С учетом международных и национальных научных достижений и реалий сегодняшнего дня в РМ были разработаны и внедрены следующие документы.

- Национальный план действий по осуществлению Национальной стратегии «Образование для всех» (2004-2008);
- Программа по модернизации системы образования на 2005-2009 годы;
- Стратегия и Национальный план действий сообщества по поддержке детей, находящихся в трудном положении на 2007-2009 годы;
- Стратегия и Национальный план действий по осуществлению резиденциальной реформы по уходу за ребенком на 2007-2012 годы;
- Национальный План развития страны на период 2008-2011 годов (именно в отдельном разделе – «Социальная интеграция»).
- Legea pentru aprobarea Strategiei de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013) nr. 169 din 09.07.2010
- Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, din 30 martie 2011 → Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului 2011 - 2015, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 849 din 29.11.2010
- Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 - 2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011.
- Regulamentul cadru cu privire la organizarea și funcționarea serviciului social „Asistent personal” și Standarde minime de calitate → Ordinul Ministerului Educației cu privire la organizarea procesului educațional (nr. 867 din 25.08.2010)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la pilotarea educației incluzive în instituțiile de învățământ din municipiul Chișinău, raioanele Florești și Cahul (nr. 866 din 09.12.2011)
- Modelul de implementare a practicilor incluzive în instituțiile generale de învățământ, aplicat de către Centrul „Speranța”, pentru incluziunea copiilor cu CES (Anexa 1 la Ordinul Ministerului Educației nr. 866 din 09.12.2011)

- Metodologia procesului de evaluare complexă și continuă a copiilor cu CES (Anexa 6 la Ordinul Ministerului Educației nr. 866 din 09.12.2011)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aprobarea structurii-model și Ghidului privind elaborarea Planului Educațional Individualizat (nr. 952 din 06.12.2011)
- Planul Educațional Individualizat, structură - model, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 952 din 06.12.2011
- Planul Educațional Individualizat, Ghid de aplicare și realizare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 952 din 06.12.2011
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aprobarea deciziei Consiliului Național pentru Curriculum din 09.02.2012
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la aplicarea Ghidului Metodologic privind adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive (nr. 139 din 15.03.2012)
- Ordinul Ministerului Educației cu privire la evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale incluse în învățământul general obligatoriu (nr. 245 din 24.04.2012)
- Regulamentul privind modul de redirecționare a resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale.

2019-2020 годы являются периодом, который представляет собой реализацию нескольких важных международных и национальных документов в сфере прав человека. Одним из них выступает Программа развития инклюзивного образования на 2011-2020 годы, которая способствовала достижению приоритетной миссии образования по обеспечению равных возможностей и доступа к качественному образованию для каждого ребенка, молодежи, взрослого на всех уровнях и ступенях системы образования путем достижения ряда общих и конкретных целей. За 10 лет реализации Программа создала нормативную базу, обеспечивающую соответствующие условия для создания дружественной и доступной, отзывчивой образовательной среды для всех детей. Кроме того, Программа установила обязанности центральных и местных органов власти и образовательных учреждений в содействии инклюзивности.

В отчете ЮНИСЕФ за 2019 год о внедрении инклюзивного образования отмечается, что в республике имеет место постоянная потребность в интенсификации подготовки педагогических кадров и менеджеров школ, в разработке методологий и инструментов, касающихся интеграции детей в общее образовательное пространство. [257].

## **Подготовка педагогических кадров и научно-методическое сопровождение инклюзивных практик.**

Возвращаясь к нормативной базе инклюзивного образования, следует отметить, что анализ стандартов профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров общего среднего образования Республики Молдова показал, что среди дескрипторов, определяющих уровень компетенций педагогов, многие указывают на набор компетенций в конкретных областях деятельности, тесно связанных с компетентностью организовывать образовательный процесс, при котором нет сегрегации учеников по способностям к учебной деятельности (la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016) [157, 288].

В приказе Министерства образования №739 от 5 августа 2016 года о результатах оценки внедрения инклюзивного образования отмечается необходимость поддержки курса по развитию компетенций инклюзивного образования на разных уровнях подготовки педагогических кадров. Данный нормативный документ утверждает рекомендации для повышения эффективности обучения в области инклюзивного образования на уровне высшего образования Республики Молдова. Так, интегральная реализация психолого-педагогического модуля по инклюзивному образованию должна быть в 14 программах по специальностям в области подготовки педагогических работников. Кроме того, должны быть расширены перечни программ повышения квалификации в контексте инклюзивного образования, в том числе в части развития инклюзивного общества и необходимости изменения отношения общества к процессу школьной и социальной интеграции людей с особыми потребностями.

Пунктами 12 и 13 вышеназванного приказа указывается на необходимость организации обмена опытом, учебных визитов, инициирование на институциональном уровне программ непрерывного обучения преподавателей университетов и менеджеров в целях формирования соответствующих компетенций по созданию среды, поддерживающей инклюзивное образование.

В 2023-24 учебном году функционировало 1201 учреждение для образования детей школьного возраста, в том числе 7 школ для детей с особенностями в развитии. Зачислено в 2023-24 учебном году 11000 учащихся с особыми образовательными потребностями, большинство из которых были зачислены в общеобразовательные учреждения (95,1) и 4,9% – в школы для детей с особенностями в развитии [4].

*Таким образом, можно считать отрезок с 2000 года по 2020 год периодом перехода от существовавшей в советский период в Молдове «медицинской модели» к образовательной модели «концепция нормализации», характеризующим сближение систем общего и специального образования в Молдове и задающим фундамент инклюзивному образованию.*

Теоретико-научную и методическую поддержку развития идей инклюзивного образования в Республике Молдова оказали труды о современных направлениях в теории образования (Cristea S.); о дидактическом общении (С. Cuceş, L. Şoitu,); о коммуникативных компетенциях (N. Mitrofan; Ă. Macovei, V. Goraş-Postică); о технологиях участия ( G. Rudici, N. Matei, N. Patraşcu, D. Patraşcu).

Рассматривая наиболее близкий к настоящему времени исторический контекст становления и развития инклюзивного образования, Cristea S. отмечает, что образовательная эволюция 1970-х годов фиксирует замену концепции образовательной аномалии концепцией школьной дезадаптации. Осознание проблем, находящихся на границе специального образования – нормального/ обычного образования, привело к появлению концепции коррекционного образования. В период 1970-1990 годов, когда реформы всеобщего образования доминировали в мировом масштабе, наметилась тенденция сближения специальных и общеобразовательных школ. Философско-политическая основа этого направления основана на уважении к правам человека.

Педагогическая, теоретическая и методологическая основа закреплена на уровне действующей концепции интеграции специального образования в общее образование в контексте нормализации существования ребенка/ учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с 1978 г., запускается действующая концепция специальных образовательных требований. Ее расширение и углубление будет достигнуто после 1990 г., который приводит к возникновению новой педагогической концепции инклюзивного образования. Инклюзивное образование в Молдове находится в центре внимания исследований, проводимых специальной педагогикой после 1990 года [17].

Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования по инклюзивному образованию в Республике Молдова указывает, что инклюзия означает не только интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду, но и, прежде всего, понимание феномена человеческого разнообразия и соответствующую организацию образовательного процесса согласно концепции инклюзивного образования [286].

Зорило Л. отмечает, что инклюзивным (включающим) образованием в РМ называют в настоящее время возможность детей с особыми образовательными потребностями обучаться вместе с обычными детьми в школе, детском саду, вузе. По ее мнению, концепт «инклюзивное образование» в РМ понимается как одна из форм воспитания, благодаря которой ребенок с ООП посещает ту же школу, что и его здоровые сверстники, учится в том же классе, как и другие дети того же возраста. Инклюзия в общество означает выход из изолированной системы и «освобождение» людей, которые по разным причинам были исключены из общества и системы его отношений [195].

Toма S. отмечает, что на процесс психосоциальной адаптации деинституционализированных детей, получивших образование в условиях семьи в общеобразовательных учреждениях детей, влияют внутренние и внешние факторы. Психологические и педагогические механизмы способны облегчить этот процесс оптимальным психологическим климатом и благоприятной образовательной средой для всех учащихся [68].

Ciornei V. отмечает, что в обществе всегда есть стремление к гомогенизации и к тому, что похоже на них самих. Они придерживаются средних стандартов и отвергают или отводят на задворки все то, что выделяется своей аномальностью, отклонением или исключительностью. Возможно, такое отношение основано на животном атавизме, который подразумевает некую форму естественного отбора путем отбраковки особей с генетической информацией, не соответствующей установленным нормам. Но, вместе с тем, общество остается человеческим именно потому, что оно отменяет законы стаи, которые разделяют животных на высший и низший классы. В западных обществах демократия означает не только принцип «живи и позволяй другим жить», но и развитие этого принципа на все более высокой нравственной ступени – они создают специальные условия для проживания тех, кто отличается, тех, кто является «другим». Эти условия максимально минимизируют их аномальность и отличие [12].

Cristea S. обращает внимание на то, что внедрение инклюзивного образования определяет новую линию школьной политики, признанную в мировом масштабе, которая требует, чтобы общее образование адаптировалось к конкретным требованиям детей с ограниченными возможностями. Эта новая ориентация фиксирует нынешний этап развития области педагогики, сосредоточенной на проблеме специального образования. История проблемы отмечена противостоянием двух крайних тенденций, предлагающих принципиально противоположные решения: сегрегированное образование – интегрированное образование [17].

Sojocar V., Jalbă T., представляя обзор практик инклюзивного образования в разных странах, указывают, что некоторые страны добились важного прогресса в продвижении инклюзивного образования с точки зрения национального законодательства: Канада, Кипр, Дания, Индия, Люксембург, Мальта, Норвегия, Южная Африка, Испания, Швеция, Уганда, Великобритания и США. Приводя результаты сравнительного исследования опыта достижения интегрированного образования в странах мира, они определяют общие аспекты, среди которых:

- В большинстве случаев интеграция детей с особыми образовательными потребностями (СОП) в обычные школы осуществлялась посредством программ/проектов, реализуемых в партнерстве школа-сообщество;
- Интеграционные проекты или программы не охватывали одновременно всех детей с особыми потребностями в обществе. Принятая стратегия предусматривает внедрение ограниченного числа детей во избежание определенных дисфункций в системе образования (невозможности нормальной учебной деятельности, отсутствия интереса или отказа учителей работать в условиях интегрированного образования).
- Гражданское общество через свои структуры (особенно неправительственные организации, ассоциации родителей, организации, близкие к церкви) берет на себя полную ответственность и инициирует в партнерстве с другими общественными институтами проекты по поддержке людей с особыми потребностями и их интеграции в обычные школы.

В некоторых странах мира уже достигнуты серьезные изменения в сфере интегрированного образования. В них каждый год уровень развития инклюзивного образования повышается до определенного этапа [14].

Относительно педагогических компетенций в инклюзивном образовании хочется отметить мысли в контексте рассматриваемой проблемы. Соловей Р. в методологическом гиде для учреждений общего начального и среднего образования по реализации и внедрению инклюзивного образования (2014 г) отмечает, что педагог должен обладать компетенциями для организации процесса преподавания, оценивания и мониторинга в инклюзивном образовании.

Зорило Л. констатирует факт стремления образовательных учреждений соответствовать общеевропейским тенденциям и нормам, что привело к характерным изменениям в содержании и организации национальной образовательной системы



(менеджмент, финансирование, куррикулумы, учебники, дидактические материалы, оценивание и контроль) [195].

Перетятку М. в работе «Менеджмент инклюзивного образования» отмечает, что образовательные политики и национальное законодательство обеспечивают нормативную основу для продвижения инклюзивного образования на республиканском, муниципальном и институциональном уровнях [264].

Rusnac S. решает проблемы определения Я-концепции при работе с людьми с особенностями в развитии. В рамках ряда демографическо-статистических расчетов - переписей, опросов, систем административного учета в контексте социокультурных и экономических реалий, устанавливающих содержание феномена «инвалидность», «дефицит», было установлено, что процент людей, находящихся в неблагоприятном положении из-за физической или умственной инвалидности, колеблется от 2% до 20% от общей численности населения. Автор отмечает, что физические недостатки вызывают компенсаторные усилия как биологического характера, так и социального. В случае социальных усилий происходит переоценка самооценки, посредством которой пересматриваются самопознание и самооценка [65].

Таким образом, проблема инклюзивного образования является одной из важных проблем модернизации современной системы образования в Республике Молдова. Главные ценности инклюзивного образования отражены в большинстве международных и национальных документов о правах человека, а компетенции педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образовательного пространства выступают ключевым условием открытости и готовности образовательной среды к предоставлению равного доступа всех детей к образованию [348].

#### **Формы реализации инклюзивного образования с позиций согласованности действий на законодательном, национальном и муниципальном уровнях**

На государственном уровне управление инклюзивным образованием осуществляется в соответствии с действующим законодательством. Министерство образования разрабатывает стратегию в области образования, осуществляет контроль за её реализацией, включая инклюзивное образование. Республиканский центр психопедагогической помощи координирует деятельность районных служб, которые проводят исследования, анализируют практику инклюзии и формируют методическую базу по этому вопросу.

В управлении образованием на местном уровне обеспечивается координация, мониторинг и оценка инклюзивного образования. Психолого-педагогическая служба (ППС) осуществляет комплексную и междисциплинарную оценку детей, раннее выявление их потребностей, и предоставление помощи детям с особыми потребностями.

В школе управление инклюзивным образованием включает в себя выполнение целого ряда действий: учреждение координационно-информационной группы по инклюзивному образованию, разработка плана деятельности учебного заведения с учетом потребностей инклюзивного образования, организация работы школьных структур и их адаптация к индивидуальным потребностям учеников, создание инклюзивного образовательного пространства [348].

### **Проблемы инклюзивного образования в Молдове.**

Отчет ЮНИСЕФ отмечает, что в долгосрочной перспективе для обеспечения результатов необходимо обеспечить непрерывность образовательного процесса после окончания детьми с ООП школы. Инклюзия в системе профессионального образования представляет собой сложный процесс ввиду специфики освоения программ устойчивости достигнутых и неготовности педагогических кадров к адаптации профессионального образовательного пространства к особым образовательным потребностям обучающегося.

В последнее время были выявлены проблемы, мешающие полноценному вовлечению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Среди причин можно выделить недостаток финансирования образовательных изменений, негибкое отношение педагогов и родителей к изменениям. Педагогические работники часто не готовы предоставить необходимую поддержку для детей с особыми потребностями, не создают нужные условия для их обучения и воспитания. В школах отсутствуют специалисты, такие как социальные работники, психологи, логопеды, что также затрудняет успешную интеграцию указанной категории детей.

Сам процесс инклюзивного образования в общеобразовательных школах протекает медленно. Чувствуется сильное сопротивление интеграции и инклюзивному образованию детей с ООП со стороны многих родителей, а также педагогических кадров. Часть общества также не поддерживает идею инклюзивного образования.

Изменения, происходящие в политическом плане, начиная с 1990 года, создали необходимые условия для выявления и осознания проблемы детей с ООП. Однако большинство принятых мер являлось спонтанным, принятым под влиянием экономического кризиса, роста бедности и инфляции. Кроме этого, хронологический

анализ моделей обучения детей с особенностями в развитии показал, что медицинская модель, существовавшая на территории Молдовы 50 лет (1940-1990 гг.), заложила инерционные процессы, которые последующее время продолжали оказывать тормозящее влияние в последующий период этапа нормализации. Но этап нормализации, существовавший 10 лет, не смог обеспечить качественное принятие менталитетом населения, в том числе педагогами и родителями сути инклюзивного образования. При переходе в 2000 годах на социальную модель можно отметить недостаточную мобилизацию общества для поддержки процесса инклюзивного образования.

В условиях кадрового и финансового дефицита было бы уместно рассмотрение теоретических основ инклюзивного образования, определяющих логику выполнимого соотношения количества детей с особенностями и с типичным развитием в конкретном классе общеобразовательной школы. Это позволило бы упорядочить принятие педагогами идеи инклюзивного образовательного процесса. Усложняет ситуацию тот факт, что на текущий момент нет нормативного документа, указывающего четкие параметры соотношения количественного состава детей с типичным развитием и с особенностями в развитии в одном учебном коллективе одновозрастных учеников общеобразовательной школы.

На наш взгляд, в условиях кадровой и финансовой недостаточности количество детей в классах с инклюзивной практикой должно быть не менее 12 и не более 15 детей с типичным развитием на 1 ребенка с особенностями в развитии. Наше предложение построено на основе концепции Выготского Л. [156] о развивающем обучении и на основе четырехлетнего практического опыта инклюзивного образования в частной школе «School «Развитие»».

Императивно утверждение, что школа обязана обеспечивать всем детям развивающее пространство. Детей с типичным развитием условно можно разделить на детей с высоким, средним и низким уровнем развития. У каждой группы своя зона ближайшего развития (далее – ЗБР). В условиях, когда педагог при подборе учебного материала для урока ориентируется не на «среднего» ученика, а на зону ближайшего развития каждого школьника. Поэтому образовательный процесс в классе с инклюзивным образованием должен быть построен на дидактических принципах: развивающего обучения, предполагающего высокий уровень знаний, достаточный объем самостоятельной работы и динамичный темп изучения материала.

Система развивающего обучения в условиях инклюзивного образования выступает содержательной основой инклюзивного образовательного пространства. Ребенок с особыми образовательными потребностями в условиях развивающего пространства с одной стороны, и дружественной коммуникационной и безбарьерной средой с другой стороны в ходе учебной деятельности подтягивает свою зону актуального развития в пределы зоны ближайшего развития детей с типичным развитием. Именно этот фактор выступает условием эффективного развития ребенка.

Ограничивание количества школьников в классе до 15 человек обусловлено тем, что это средняя наполняемость детей в специальном образовании. Педагог, работающий в классе, императивно обязан обеспечить всех обучающихся равными условиями развития. Практика показывает, что когда соотношение детей более, чем 15:1, то зона ближайшего развития детей с ООП не ориентирована на ЗБР детей с типичным развитием, поскольку дети с ООП ориентируются друг на друга, а педагог вынужден преодолевать сопротивление зоны комфорта детей с ООП. Если соотношение выполняется, то сопротивление изменениям со стороны школьника с ООП носит временный характер. Поэтому при наличии у педагогических работников универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования развивающее пространство эффективно интегрирует школьников с особенностями в развитии в единую образовательную среду.

Если в классе двое и более учеников с особенностями в развитии, то их ЗБР синхронизируются друг с другом, что приводит к удвоенному сопротивлению действиям педагога. Дети с типичным развитием и низким уровнем развития интеллекта присоединяются к ЗБР детей с ООП, что вызывает максимальное сопротивление развивающим действиям учителя. Тем самым нарушается принцип справедливости по отношению к развитию всех детей. Дополнительным травмирующим социальным последствием нарушения соотношения 15:1 выступают профессиональное выгорание педагогических сотрудников.

Ограничение по количеству детей до 15 человек в классе позволит повысить статус привлекательности обучения детей с типичным развитием именно в классах с инклюзивным образованием, поскольку позволяет максимально учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Более того, небольшое количество детей в классе с инклюзивным образованием позволит преодолеть предвзятость к инклюзивному образованию как к явлению со стороны родителей, а педагогу отдавать предпочтение работе именно в классе с ИО.

#### 1.4. Выводы по 1 главе

1. Ребенок с особенностями в развитии проходит те же этапы онтогенеза, что и обычный ребенок такого же возраста. Однако способы развития и темп будут отличаться, и результаты не будут точно такими же, как у других детей. Важно стремиться к тому, чтобы каждый этап развития был как можно ближе к норме. В то же время нетипичное развитие имеет свои закономерности и особенности, которые связаны с различными неблагоприятными условиями. Эти обстоятельства определяют необходимость универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образования. Педагог должен обладать различными методами обучения, способными содействовать развитию детей с разными типами развития.
2. Исторический контекст инклюзивного образования показал, что эволюция образования для детей с особенностями в развитии прошла через ряд этапов, в процессе которых педагогические системы исследовали различные методы поддержки детей с ограниченными способностями и учащихся, сталкивающихся с трудностями в учёбе. Обучение детей с особенностями в развитии может быть организовано по *медицинской или сегрегационной модели*, согласно которой дети с особенностями в развитии направляются в специализированные учебные заведения, где получают поддержку и заботу, учитывающие их индивидуальные особенности развития, при этом они изолированы от общества. Этот подход получил название сегрегационной модели. *Модель нормализации* (Nirje) предполагает образование детей с особенностями в развитии в виде интеграции в массовую школу, но не на принципах включения в общую среду, а на условиях формирования отдельных классов для детей с особенностями в массовой школе. Интеграция может быть полной, неполной, частичной, временной или эпизодической. **Социальная модель** возлагает ответственность за ограничение возможностей ребенка на социум, сообщество специалистов, способных брать на себя ответственность за процессы, связанные с особенностями развития конкретных учеников и создавать необходимые условия для решения любых их проблем. В основе этой модели реализуется идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике.

3. В разных странах путь к инклюзивному образованию происходил с учетом исторических и образовательных реалий государственного развития. Принципиальными по оказанию влияния на эффективность внедрения идей инклюзивного образования в том или ином государстве, на наш взгляд, является: длительность периода медицинской модели (параллельное функционирование систем общего и специального образования). Продолжительная медицинская модель приводит к длительности инерционных процессов в этапе нормализации (интеграция детей с особенностями в развитии в систему общего образования). (Инерция – это явление сохранения скорости при отсутствии действия на него других тел. Первый закон Ньютона). Качество этапа нормализации обеспечивает эффективность принятия менталитетом населения, в том числе педагогами, идеи инклюзивного образования. В ином случае, на этапе внедрения возникнет необходимость дополнительного расхода временных, финансовых и иных ресурсов на преодоление сопротивления идеям совместного обучения детей с типичным развитием и с особенностями в развитии.

Хорошим доказательством этого выступает образовательная практика **Финляндии, где медицинская модель образования детей с ООП просуществовала 15 лет, этап нормализации - 50 лет, а социальная модель, где инклюзивность принята всем населением страны 14 лет.** Переход к инклюзивному образованию в Финляндии осуществлялся на основании модели Фулана-Харгривза, и принципиальным отличием подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивности выступает развитие исследовательских компетенций, это позволяет учителю идентифицировать особенности в развитии для подбора качественных образовательных инструментов для развития детей.

Анализ движения к инклюзивному образованию в Польше интересен тем, что эта страна обладает опытом интегрированного обучения детей до внедрения медицинской модели. Этот опыт показал, что неподготовленная система общего образования к интеграции детей с ООП в общее образовательное пространство приводит к неудовлетворительным результатам всех участников образовательного процесса. Итак, в Польше в середине XX века (1945 г.) наступает **этап нормализации или «вынужденной интеграции детей с ООП в общее образование, который длится 25 лет,** и, ввиду неудовлетворительности результатов, на смену интегрированному обучению приходит медицинская модель, которая продолжается 20 лет (до 1990 года), вслед за которой наступает этап

нормализации, продолжающийся 25 лет (до 2015 года). На этапе нормализации ведется подготовка материально-технической базы и обучение педагогов. Все это позволило перейти к социальной модели, которая продолжается до настоящего момента.

В Румынии **медицинская модель просуществовала 40 лет, а этап нормализации – 10 лет.** В образовательную систему Румынии ЮНИСЕФ внедрил Пакет инклюзивного качественного образования (Pachetul Educatie Incluziva de Calitate), который позволил осуществить переход к социальной модели, которая продолжается до настоящего времени. В педагогической практике Румынии используются модели, основанные на дифференцированном обучении ребенка с ООП в автономном классе (класс выравнивания) и адаптации передвижной модели (помещение одного или нескольких учащихся с легкими нарушениями в обычный класс).

4. В Республике Молдова с первой трети XX века (1924 г.) устанавливается медицинская модель образования детей с особенностями в развитии, предполагающая существование специального образования как отдельной системы. Названная модель существовала до 1990 года или 66 лет, что обусловило закрепление в менталитете населения, в первую очередь, педагогов фактов существования как отдельных образовательных систем специального и общего образования. После 1990 года наступил этап нормализации, который длился 10 лет. Но существенная инерция медицинской модели оказала и продолжает оказывать влияние на признание населением необходимости инклюзивного образования. С одной стороны, в Республике подготовлена фундаментальная нормативно-правовая основа инклюзивного образования, организовано взаимодействие в работе управления образованием на национальном, муниципальном и локальном уровнях, созданы ресурсные центры во многих школах, но педагоги не в полной мере владеют инструментами по идентификации особенностей развития ребенка, созданию инклюзивного образовательного пространства для всех детей с учетом идентификации. Не обозначены теоретические обоснования соотношения по количеству детей с типичным развитием и детей с ООП в одном классе. Эти факторы приводят к формальному отношению педагогов по организации инклюзивного образовательного процесса, профессиональному выгоранию педагогических работников и последующей текучке кадров.

Анализ различных подходов к организации инклюзивного образования позволил обосновать центральную идею исследования, направленную на обоснование актуальности проблемы формирования универсальных компетенций педагогических работников по созданию инклюзивного образовательного пространства в общеобразовательных школах Республики Молдова, поскольку инклюзивное образование должно рассматриваться как единый образовательный процесс, в котором педагогические работники должны быть способны идентифицировать особенности в развитии ребенка, оказывать качественные образовательные услуги для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это, в свою очередь, предъявляет новые требования к компетенциям педагогов и менеджеров образования, в том числе к организации условий (архитектурной среде) инклюзивного образовательного пространства.



## **2. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

### **2.1. Сущность и специфика универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства**

В 1982 году Бояцис Р. в работе «Компетентный менеджер: модель эффективной работы» описал компетенцию как основополагающую персональную характеристику, связанную с эффективным или превосходным выполнением работы. Позже словарь компетенций был включен в книгу Спенсера Л. и Спенсера С. «Компетенция на работе. Модели максимальной эффективности». Изучив сотни исследований в области компетенции, авторами была выделена 21 компетенция, которыми владеют лучшие исполнители на должностях среднего и высшего уровня [287].

В немецком языке в этот же период времени входит в обиход такое понятие, как «Kompetenzmanagement» – управление компетенциями. Данное понятие обозначает управление деятельностью, которая ориентируется на знания и выходит за рамки традиционного образования и повышения квалификации через интеграцию обучения и самоорганизации.

Макклелланд описал основные характеристики компетенций. По его мнению, компетенции, во-первых, должны быть измеримыми, во-вторых, должны отличать лучших работников от средних и худших.

По Спенсеру Л. и Спенсеру С. компетенции имеют следующее определение: это базовые качества индивида, которые влияют на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности. Базовые качества делятся на пять типов [287]:

- 1) мотивы, которые «нацеливают, направляют и выбирают» поведение человека, его направленность на достижение определенных целей;
- 2) психофизиологические особенности, отражающие особенности реакции индивида на ситуации и информацию;
- 3) Я- концепция (установки, ценности, образ-Я человека);
- 4) знания (информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях);

- 5) компетенции как способность выполнять определенные физические или умственные задачи.

Изучение современных исследований в различных областях знаний позволило сделать вывод о большом количестве вариаций определения компетенций:

- Хуторской А.В. под компетенцией понимает «...некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика» [353];
- Тесленко В.И. под компетенциями понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определенному кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [291].

При всем многообразии существующих интерпретаций подробное их рассмотрение позволяет сделать вывод о том, что наиболее часто встречающиеся в них элементы (знания, отношения, мотивы, качества личности, умения, способности) подобны тем, которые описаны в теории Спенсеров [287].

Национальный куррикулум Молдовы дает следующее определение «компетенции» – это интегрированная система знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработанных посредством обучения, которая позволяет выявлять и решать различные проблемы в различных контекстах и жизненных ситуациях [239].

Это понятие соответствует характеристикам, сформулированным Henry J. и Cormier V., с точки зрения которых каждая компетенция:

- 1) является сложной, так как объединяет в себе знания, возможности, способности, отношения в единый процесс проявления. Способна периодически и многократно мобилизоваться в новые пути решения и требует одновременного участия всех своих компонентов;
- 2) является относительной: она способна к трансформации, так как является образовательным продуктом с перспективой развития в течение всей жизни;
- 3) является потенциальной, поскольку ее сложно загнать в измерительные рамки, в отличие от достижений. Компетенция может развиваться и быть оценена в ходе решения поставленных задач, а также в процессе самостоятельного обучения;
- 4) проявляется в определенной ситуации: развивается последовательно путем изменения образовательных ситуаций;
- 5) переносима: может работать в новых условиях и применяться в новых ситуациях с возможной сменой средств или улучшением способов и методов реализации;

б) является осознанной и ассоциируется с потребностями и намерениями: это инструмент достижения цели, и она управляется ее обладателем, продвигаясь в метапознании (сократовское самопознание) [167].

Компетенция может рассматриваться как задача – то, что учитель планирует реализовать в процессе преподавания; и/или как конечная цель – то, чего должен достичь ученик в процессе обучения; в качестве инструмента оценивания – результат того, что действительно достиг ученик.

С точки зрения психологического подхода, компетенция представляет собой приобретение в поведении. В этом смысле компетенция является сложной неделимой структурой. Компетенция меньшей степени сложности может рассматриваться как дескриптор компетенции высшей степени сложности, которая, в свою очередь, характеризуется собственными дескрипторами.

Структура компетенции может быть установлена в соответствии с тем или иным определением/ подходом к этому явлению, степенью сложности и формами проявления. Если рассматривать компетенцию как интеграцию знаний, способностей и отношений, то получим триадическую структуру компетенции: знания, способности/умения, отношения/ ценности как единое целое.

В 1996 году в Берне в рамках программы Совета Европы был поставлен вопрос о роли «ключевых компетенций» (keycompetence), которыми должен обладать обучающийся с целью продолжения обучения и повышения качества жизни [284].

В 2001 году был создан европейский проект TUNING, направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса. В рамках проекта была создана методология, в основу которой легли результаты обучения и компетенции, посредством которых обеспечивается прозрачность европейской системы образования. В проекте TUNING результаты обучения – это ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить какую-либо задачу по завершении учебного процесса.

В контексте реализации проекта TUNING была доказана необходимость существования в образовательной практике двух основных групп компетенций: предметно-специализированных и общих (ключевых). Первая группа отражает знания и способности, непосредственно связанные с осваиваемой обучающимся сферой профессиональной деятельности, вторая – потенциал умения учиться и необходимые для эффективного взаимодействия социальные навыки, без которых человек не может быть по-настоящему компетентным.

Таким образом, «ключевые компетенции» предполагают следующие характеристики:

- не относятся к определенной дисциплине или профессиональному сектору (например, к профессиональным умениям/ компетенциям), то есть являются общими;
- представляют компетенции, которые могут быть частью или целью обучения;
- представляют собой метанавыки, которые позволят личности развить в себе новые умения и, как следствие, способность к действию в различных областях в течение всей жизни.

Идея выделения ключевых компетенций присутствует и в американской системе дифференциации профессиональных компетенций на soft-skills (мягкие навыки) и hard-skills (жесткие навыки). Долгое время лидирующую позицию занимали hard-skills, именно на них ориентировалась система высшего профессионального образования. Многие современные исследования утверждают, что профессиональному успеху способствуют именно soft-skills как набор личностных характеристик. По этой причине система западного высшего образования в течение последних 20 лет перестраивает свою работу на формирование «мягких», а затем профессиональных компетенций.

В большинстве публикаций последних лет, касающихся профессиональной компетентности (Бобиенко О.М., Никитина Г.В., Тряпицына А.П. и др.), содержится та или иная трактовка ее структуры и состава ключевых компетентностей или компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется много внимания, вместе с тем, процесс формирования педагогических компетенций в области организации инклюзивного образовательного процесса изучался в гораздо меньшей степени. Хафизуллина И.Н. в работе «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» отмечает, что инклюзивная компетентность педагога – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения.

При более детальном рассмотрении ключевых компетенций педагогов в контексте инклюзивного образования хочется отметить, что педагогу необходим набор компетенций для организации эффективной образовательной деятельности при одновременном обучении детей с типичным и нетипичным развитием.

Сахнова И.А. отмечает, что успех обучения и воспитания в инклюзивной образовательной организации детерминирован профессионализмом субъектов образовательного процесса. От психолого-педагогической готовности педагогов инклюзивных организаций работать индивидуально с каждым ребенком, их рефлексивно-фасилитационной направленности зависит психологическое состояние не только обучающихся, но и их родителей и членов семей. Опираясь на исследования Адольфа В.А., Ахметовой Д.З., Кузьминой Н.В., Хитрюк В.В., она уточняет понятие «психолого-педагогические компетенции педагогов» как компетенции, включающие в себя сформированность целого комплекса качеств, основывающихся на высоком уровне знаний, умений владеть собой, навыков фасилитации, мотивированности на деятельность в системе инклюзивного образования и проявляющихся в процессе осуществления эффективных коммуникаций с учащимися с особенностями в развитии и без особенностей [277].

Paslaru VI. в работе «Introducerea teoriei educației literar-artistice» отмечает, что компетенции имеют различную ценность в человеческом познании и обучении. К универсальным компетенциям он относит компетенции, которые можно применять в любой сфере деятельности и которые, как общая величина, распространяются на все или почти все сферы общественных отношений в рамках Европейского союза. [60].

На наш взгляд, есть необходимость определить данную способность в виде перечня конкретных универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Это позволит определить их сущность и описать дескрипторы к ним для содержательной стороны программ повышения квалификации и диагностической части исследования [321].

Несмотря на значительное количество научно-методических публикаций на тему компетенций, связанных с деятельностью педагогов в условиях инклюзивного образования, большинство из них носят обобщённый характер. В этой связи, хочется отметить, что мы убеждены, что ***универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования построены на содержательной основе, представленной объединением педагогических компетенций общего и специального образования.*** В контексте нашего исследования именно этот аспект рассматривается как условие, позволяющее педагогу одновременно осуществлять образовательный процесс для детей с типичным и нетипичным развитием.

Для доказательства необходимости формирования содержательной основы компетенций педагогических работников в условиях инклюзивного образования, позволим себе привести выборку профессиональных компетенций педагогов начальной школы, работающих с детьми с типичным развитием в системе общего образования и профессиональные компетенции учителя начальных классов в системе специального

(коррекционного) образования (Таблица 2.1.). Так, следует отметить, что названные педагогические компетенции существенно отличаются друг от друга. Позволим себе отметить, что приведенные в таблице компетенции указаны в соответствующих основных образовательных программах высшего профессионального образования.

**Таблица 2.1. Выборка профессиональных компетенций педагогов начальной школы, работающих с детьми с типичным развитием в системе общего образования и профессиональные компетенции учителя начальных классов в системе специального (коррекционного) образования**

Профессиональные компетенции педагогов начальной школы специального (коррекционного) образования	Профессиональные компетенции педагогов начальной школы общего образования
<p>Готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23);</p> <p>Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПК-24);</p> <p>Способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПК-26);</p> <p>Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: - способностью организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушений развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными способностями (ПК-33);</p> <p>Готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-34);</p> <p>Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и</p>	<p>Готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);</p> <p>Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);</p> <p>Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);</p> <p>Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);</p> <p>Способность осуществлять педагогическое сопровождение</p>

<p>заболевания детей с ОВЗ (ПК-35);</p> <p>Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми с ООП и их родителями (законными представителями) (ПК-36);</p> <p>Способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с различными типами нарушенного развития (ПК-37);</p> <p>Способность собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации (ПК-39).</p>	<p>социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);</p> <p>Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);</p> <p>Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7).</p>
---	---

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

Набор универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования должен обеспечивать качественную организацию и планирование педагогического процесса, поддержку развивающей и доброжелательной среды, развитие коммуникативных компетенций обучающихся, организацию пространственной доступности образовательной среды, индивидуализацию и интеграцию образовательных программ.

Логика универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования прослеживается в общей структуре профессиональных педагогических компетенций (Рисунок 2.1.).

Говоря о необходимости универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, считаем важным отметить, что стандарты профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров общего среднего образования Республики Молдова указывают на набор компетенций в конкретных областях деятельности. Так, относительно инклюзивного образования на профессиональные стандарты педагогов в области компетентности «Дидактическое планирование» по показателю 1.1. «Планирование учебного процесса в соответствии с правилами

куррикулярной базы предмета» указывает дескриптор 1.1.4. «Выбор и распределение куррикулярного содержания и учебной стратегии в соответствии со знаниями и индивидуальными особенностями учащихся». Показатель 1.2. «Планирование оценивания образовательного процесса и школьного результата» реализуется в виде дескриптора 1.2.2. «Определяет цели оценивания, составляет задания по оцениванию с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся». В области «Учебная среда» профессиональный стандарт педагога задает показатель 2.1. «Создание климата доверительного, солидарного, уважительного взаимодействия, основанный на принципах равенства и толерантности», где дескриптором выступает ряд показателей. В контексте нашего исследования важен показатель 2.1.3. «Предотвращает и разрешает конфликты, продвигая толерантное отношение и принятие различных точек зрения». По показателю стандарта 2.3. по организации и рациональному использованию физического пространства дескриптор 2.3.1. указывает на то, что он «Организует физическое пространство согласно требованиям эргономики, а также в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучения и развития учащихся». В третьей области «Образовательный процесс» профессионального стандарта педагога по показателю 3.1. «Управление образовательным процессом» действует дескриптор 3.1.3., которым предусмотрено дифференцированно применять куррикулум для учащихся с особыми образовательными потребностями согласно рекомендациям Службы психологической помощи. Показатель 3.2. «Демонстрирует успешное дидактическое взаимодействие» этой же области компетентности определяет следующий дескриптор – формирование коммуникативных компетенций учащихся для их социальной интеграции. «Обеспечивает оценивание и обратную связь ввиду повышения достижений» обязывает педагога обладать следующими дескрипторами инклюзивного образовательного процесса: 3.5.2. «Индивидуальное и дифференцированное использование стратегий оценивания и самооценивания, начиная с индивидуальных и возрастных особенностей учащихся», 3.5.4. «Обеспечивает непрерывный анализ достижений субъекта, наблюдая за его образовательным прогрессом» [288].

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





Рис. 2.1. Логика универсальных педагогических компетенций ИО в общей структуре педагогических компетенций

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования основаны на научно-методических подходах, описанных в параграфе 1.1 первой главы настоящего исследования.

1. Так, с позиций *теории императивной ценности* универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования выступают этические основы взаимодействия педагога с обучающимися, независимо от возможностей. К ним относятся уважительное отношение к ученику, доброжелательность в общении, тактичность, корректность, внимание к проблемам ребенка, желание помочь ему реализовать свои способности, компетентность по устранению конфликтных ситуаций. Принятие ценности и понимание значимости совместного обучения и воспитания детей с ООП и их нормотипичных сверстников – одно из важнейших направлений работы по формированию инклюзивной культуры в образовательной организации, в реализации которого ведущая роль отводится педагогическим работникам [363].

Важнейшей в инклюзивном образовании универсальной педагогической компетенцией инклюзивного образования выступает компетенция по спокойному реагированию на внезапную негативную реакцию ребенка с ООП на учебную ситуацию. Позволим отметить, что дети с ООП далеко не однородная группа. Они различаются по когнитивным навыкам, по специфике функционирования сенсорных, эмоционально-волевых систем, по психофизиологическим возможностям и по социальным навыкам. В контексте нашего исследования хочется остановиться на универсальности педагогических компетенций инклюзивного образования, связанных с работой в классе при проявлениях нестандартного поведения ребенка. Дети с особенностями в развитии могут демонстрировать проявления **вызывающего поведения**. Если педагог воспринимает нарушение поведения как агрессию, то он считает, что такого ребенка надо изолировать от других детей. Если же педагогический работник понимает, что такая реакция ребенка объясняется тем, что он не выдерживает учебной ситуации, то тогда он заботится о том, как ему помочь, а не наказывать. Важно понимать, что за «агрессивным» поведением ребенка с ООП стоит внутренняя нужда, и такое поведение – это проявление стресса и перегрузки.

Многие обучающиеся с особенностями в развитии демонстрируют отсутствующие познавательные потребности, но испытывают и демонстрируют потребность в поддержке работоспособности через соблюдение дозировок всех видов нагрузки, усилении двигательной активности. Опираясь на императивный постулат о том, что школа обязана обеспечить всех обучающихся развивающей средой, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования выражаются в структурировании и дозировании

объема «порций» информации; в точных, четких инструкциях (высказываниях) педагогов, родителей; в обеспечении доступности наглядной и текстовой информации; в опоре на имеющийся опыт обучающихся; в поддержке переноса опыта учебно-познавательной деятельности в иные учебные ситуации; в систематическом контроле, усилении педагогического руководства учебно-познавательной деятельностью.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования в контексте этических норм речи педагога способствуют мягкому преодолению трудностей при составлении предложений, пропуске слов, неправильном порядке слов в предложении, допущении детьми ошибок в употреблении грамматических конструкций, произношении слов в неестественном порядке, с длинными паузами и т.п.

**2. Концепция ведущей роли обучения в развитии ребенка**, согласно которой обучение как процесс должно подтягивать развитие всех детей, а для детей с ООП включать компенсаторные возможности для развития потенциала.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования в части организации единого процесса развивающего обучения должны включать:

- Педагогические компетенции по отбору учебного материала с опорой на зону ближайшего развития личности обучающегося, или, иными словами, педагог должен строить образовательную программу так, чтобы способствовать развитию активного мышления у учащихся с разными возможностями (уметь усложнять простое или упрощать сложное).
- Стимулирование детей к активному приобретению знаний, поиску истины на основе дидактического подхода (применять систему поощрений, похвалы в зависимости от уровня представленности интеллектуальных способностей: чем ниже уровень, тем больше поощрений).
- Основное внимание уделяется формированию навыков мышления, а не механическому запоминанию набора фактов (компетентность по применению алгоритмов мнемотехники, использованию шаблонов).

Развивающее обучение и воспитание направлены на развитие самостоятельности и независимости школьников, на их взаимодействие с естественной средой обитания. В это взаимодействие включены все элементы деятельности: планирование, целеполагание, организация, реализация, оценка итогов.

В развивающем обучении цель состоит в исследовании влияния образовательного и воспитательного воздействия на формирование психики обучаемого, а именно – определение внутренних опор, источников и принципов этого процесса. Именно такой

подход лежит в основе подбора индивидуальных инструментов для развития личности детей, независимо от возможностей.

Так, развитие самостоятельности и независимости мыслительных действий нормотипичных детей и детей с ООП формируются посредством универсальной педагогической компетенции инклюзивного образования по отбору учебного материала с опорой на зону ближайшего развития личности обучающегося. Для определения зоны актуального развития школьника с особенностями педагог должен владеть знаниями об особенностях интеллектуального развития детей неслышащих, с расстройствами аутистического спектра, комплексными нарушениями, детским церебральным параличом и др. Только вслед за этим есть возможность диагностировать спектр учебных задач, находящихся в зоне актуального развития конкретного ребенка, что позволяет педагогу изменять учебные задания и приближать их к возможностям ученика. Аналогичная картина с универсальной педагогической компетенцией инклюзивного образования по применению системы поощрений, похвалы в зависимости от уровня представленности интеллектуальных способностей: чем ниже уровень, тем больше поощрений учителя.

Универсальные методические компетенции инклюзивного образования представлены диагностическими и исследовательскими компетенциями не только по определению уровня актуального развития и определению зон ближайшего развития школьников, по решению проблем, возникающих при социально-коммуникативных взаимодействиях в образовательной среде, по уровню развития речевых навыков и эмоциональной компетентности, но и компетенциями по решению проблем сниженной работоспособности в области переработки и понимания информации, замедленного темпа деятельности.

**3. Социально-педагогическая парадигма** признает своеобразие социальных процессов, ответственных за социализацию и формирование активной личности, что имеет особую значимость в контексте педагогики инклюзии. Поскольку в инклюзивном образовании мы наблюдаем значительную роль социального аспекта, нам интересен взгляд на проблему с позиции социального научения. КрэйнУ. в книге «Теории развития» отмечал, что в социальных ситуациях люди обучаются значительно быстрее, просто наблюдая за поведением других (Bandura, 1977).

Одна из ключевых теорий, объясняющих просоциальное поведение, – это теория социального обучения (Bandura, 1977). Согласно этой теории, дети учатся просоциальному поведению, наблюдая за другими людьми и моделируя их действия. Если дети видят, что кто-то помогает другому человеку или проявляет заботу о нем, то они могут повторить это

поведение. Кроме того, исследования показали, что просоциальное поведение может быть стимулировано и поощрено через похвалу и награды. Например, когда детям предлагают помочь другим, а затем их хвалят и вознаграждают за помощь, они склонны повторять это поведение.

Также важную роль в формировании просоциального поведения играют родители и их модели поведения. Исследования показали, что дети, у которых родители сами проявляют просоциальное поведение и обсуждают его значимость, более склонны к просоциальным действиям.

Эти факторы влияют на формирование норм и ценностей, которые определяют отношение людей к другим и их готовность помогать и поддерживать других [129].

Компетентность педагогов в области инклюзивного образования определяет широкий спектр вопросов социализации детей, в том числе с особенностями в развитии. Начало социализации представлено качеством адаптационных процессов. Компетенции педагогов в инклюзивном образовании по адаптации детей представлены формированием у детей потребности в расширении образовательного пространства за пределами учреждения образования и за пределами семьи, потребности в формировании коммуникативных умений с использованием средств вербального и невербального общения (мимики, пантомимики), потребности в позитивных переживаниях и в благоприятном социальном статусе [78].

Говоря о социализации личности детей в условиях инклюзивного образования, целесообразно рассмотреть педагогические компетенции с позиций адаптационных возможностей к обучению детей. Адаптационный потенциал личности (Маклаков А.Г.) нормотипичных детей и детей с особенностями в развитии существенно неоднороден [235].

Под личностными адаптационными возможностями ребенка с ООП мы подразумеваем «совокупность актуальных возможностей, умений и навыков детей, таких как: уровень познавательного развития; уровень речевого развития; уровень социально-коммуникативного развития; уровень эмоционального развития; параметры готовности поступления ребенка в дошкольное образовательное учреждение»

В контексте инклюзии концепция «адаптации» может быть понята как двусторонний процесс, включающий изменения окружающей среды в соответствии с потребностями человека и внутренние трансформации самого человека, направленные на адаптацию. Такой подход соответствует принципам совместного обучения и вхождения данных детей в общеобразовательное учреждение. Именно в широком контексте школы дети с

особенностями развития вовлекаются в процесс, который затрагивает их внутренний мир и сопровождается изменениями в самой школе.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования в контексте социального подхода представлены коммуникационными компетенциями педагога инклюзивного образовательного пространства школы, которые призваны противодействовать отсутствию у детей с ООП потребности взаимодействовать с другими людьми, смягчать их ограничение в пространственной ориентировке и в общении, преодолевать демонстрацию упрямства.

**4. Концепция компетентностного подхода** сосредоточена на достижении инклюзивной практики посредством личностных и профессиональных качеств работников образования, актуализированных в инклюзивном образовательном пространстве. Универсальными компетенциями инклюзивного образования выступает готовность работников школы к преодолению барьеров в обучении детей с нарушениями речи, использованию жестов и знаков вместо слов, к ведению учебного процесса для детей, словарный запас которых ниже соответствующего возрасту или у которых отмечено неправильное произношение звуков, слов. Трудности вызывает неправильное восприятие ребенком с ООП просьб учителя или других детей. Часто возникает необходимость решения эмоциональных проблем (слезы, истерики, вызывающее поведение), вопросов по неучастию в беседе в классе/группе. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по созданию дружественного образовательного пространства позволяют всем участникам учебного процесса решать вопросы, связанные с возникающими трудностями, обогащая опыт инклюзивной культуры поведения. Именно такие практики выступают основой формирования компетенций у детей по толерантному отношению к людям с особенностями в развитии.

**5. Системно-деятельностный подход** рассматривает семью и школу как открытые системы, которые позволяют создавать единое воспитательное пространство. С позиции деятельностного подхода компетентность рассматривается как некая система, предполагающая взаимодействие компонентов, обеспечивающих ее существование и осуществление цели (функции). Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования в контексте деятельностного подхода призваны обеспечить способность каждого ребенка переводить внешнюю предметную деятельность во внутреннюю психическую путем последовательных преобразований, и, наоборот, внутренние новообразования обеспечивают новые внешние действия [87].

Принимая во внимание факт того, что способность переводить внешние действия во внутренние (экстериоризация и интериоризация) у каждого школьника зависит от уровня сформированности высших психических функций (восприятия, ощущений, памяти, мышления, воображения, речи), к моменту поступления в школу нормотипичные школьники и дети с особенностями в развитии демонстрируют широкий спектр вопросов, при которых педагог должен уметь подбирать и применять в один и тот же промежуток времени (урок) универсальные педагогические методы, приемы и техники. Эти инструменты призваны обеспечивать развитие высших психических функций детей с ООП с учетом значительной разницы между интеллектуальными способностями детей, демонстрацией трудностей в использовании образовательных стратегий, которыми нормотипичные сверстники пользуются с легкостью, в связи с трудностями в навыках чтения и письма, математических расчетах и решении задач, с трудностями в пространственном ориентировании, в общении и социальных отношениях, которые негативно влияют на обучение.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации образовательных программ и интеграции их в общее образовательное пространство обеспечивают уровень общей мотивации школьников к учебной деятельности, что выступает основой развития высших психических функций в школьном возрасте.

На рисунке 2.2 «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования» отмечается, что каждый из предложенных научно-методологических подходов применим как к системе общего, так и специального образования, вместе с тем в условиях инклюзивного образования педагог должен обладать компетенциями каждого подхода для одновременного обучения детей с типичным и нетипичным развитием. Именно это положение легло в основу понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования».

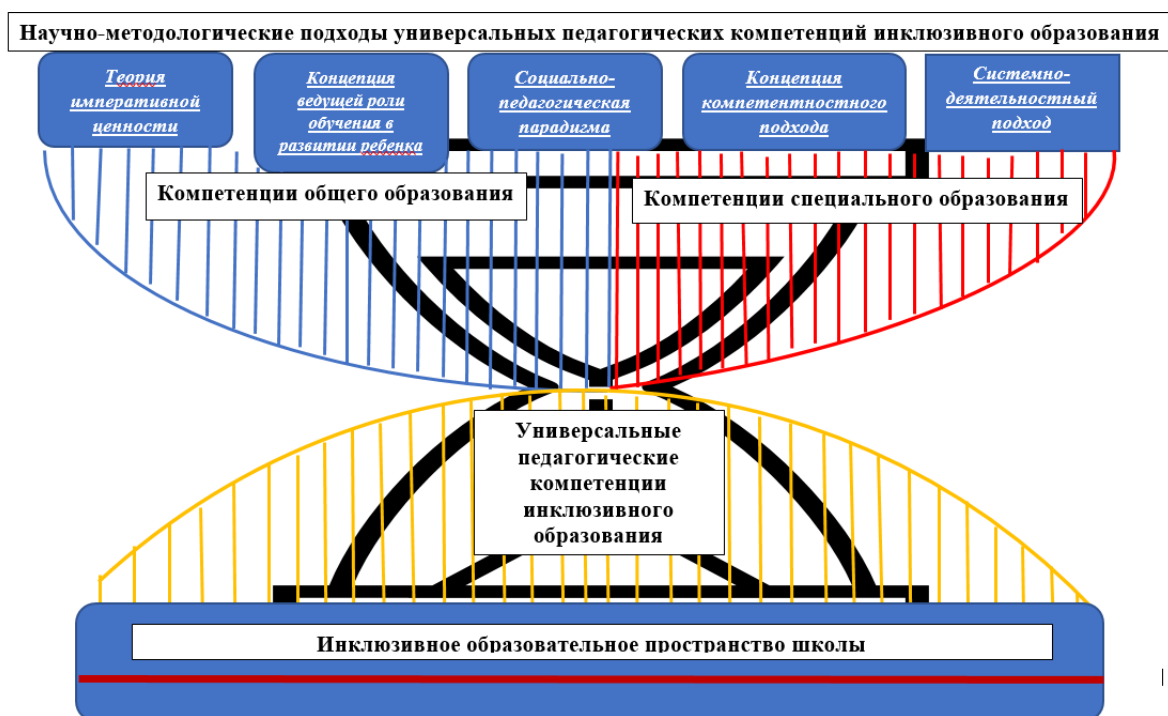
Говоря об универсальности педагогических действий в инклюзивном образовании, считаем важным отметить, что *универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны обеспечить педагогическим работникам готовность осуществлять образовательный процесс для всех детей, в том числе для 16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

рисками для детей, которые растут в неблагоприятной среде, принадлежат к группам этнических меньшинств. К категории отклоняющегося поведения относятся группы: «дети улицы», дети, больные СПИДом, и дети с поведенческими нарушениями.

Под универсальными компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией в образовательном процессе при работе в интегрированной группе детей с типичным и нетипичным развитием, а при нехватке знаний – уметь выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения ситуации. [73, 74, 75, 76].

Исходя из требований профессиональных стандартов и научных обоснований понятий «компетенция», «инклюзивное образовательное пространство», мы составили перечень универсальных компетенций инклюзивного образования, который был создан с опорой на труды МС Conckey R. [49], составившего «золотые» правила инклюзивного образования.

На рисунке 2.2 представлена интеграция компетенций общего и специального (коррекционного) образования в универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования.



**Рис. 2.2. Интеграция компетенций общего и специального (коррекционного) образования в универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования**



Предложенный нами перечень «универсальных компетенций» квалифицированного педагога в области инклюзивного образования условно разделен на четыре блока: общедидактический, коммуникативный, блок по организации пространственной среды, блок компетенций по индивидуализации и интеграции развития. Для каждой компетенции указаны дескрипторы, которые педагог демонстрирует в инклюзивном образовательном процессе.

1. *Универсальные педагогические метод.компетенции инклюзивного образования* – это компетенции по организации и планированию уроков и занятий в условиях разноуровневого обучения. Речь идет о деятельности педагога по диагностике зон актуального и ближайшего развития школьников с типичным и нетипичным развитием и компетенции по дальнейшему выстраиванию образовательной траектории.

Инклюзивный образовательный процесс предполагает создание учебной ситуации, при которой сами обучающиеся определяют, как сотрудничать со своими одноклассниками. Трудности детей могут быть преодолены с помощью специальных материалов. Учителя часто используют листы для уроков чтения, плакаты, рисунки, потому что они полезны для обучения детей. К их изготовлению могут привлекаться ученики. В инклюзивном обучении важна педагогическая интуиция, которая позволяет выбрать подходящий способ успокоить ученика или предложить лучший способ мотивации для дальнейшей работы. В число дескрипторов этого блока можно отнести: относиться ко всем детям одинаково, независимо от возможностей и особенностей, не подчеркивать особенности ребёнка с ООП, обращаться к ребёнку с ООП так же, как к другим.

Универсальная общедидактическая компетенция инклюзивного образования «Не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий» предполагает следующие дескрипторы: предусмотрение возможности письменных ответов для некоторых школьников вместо устных, спокойное реагирование на медлительность школьника.

В этом же блоке универсальная компетенция инклюзивного образования «Закреплять теорию практикой» может быть продемонстрирована учителем через постановку задачи связи теории с практикой на каждом занятии.

Универсальная методическая компетенция инклюзивного образования по поддержке рабочего шума в группе, классе представлена следующими дескрипторами педагога: «Считает нормальным чтение заданий (задач) школьниками на уроке вполголоса», «Организует работу в парах и группах» и «Предоставляет возможности для индивидуальной работы с гаджетом по материалу занятия».

Универсальная методическая компетенция инклюзивного образования по поощрению всех творческих занятий детей представлена тем, что педагог: поощряет даже незначительные продвижения в развитии ребенка; обучает школьников навыкам положительной оценки другого человека; поощряет в детях желание помочь другому.

В этом же блоке универсальная педагогическая компетенция инклюзивного образования «Педагогическая интуиция» представлена дескрипторами по предвидению возможных ситуаций, когда может потребоваться дополнительная помощь, когда необходимо наблюдение за тем, чтобы не было гиперучастия педагога при работе обучающихся (что делает детей с ООП несамостоятельными, а равное товарищеское отношение, наоборот, активными). Более того, учитель не берет на себя роль «особого» педагога, «доброе» по отношению к ребенку.

Универсальная методическая компетенция инклюзивного образования «Работа в команде с детьми и педагогами» представлена избеганием ситуаций, когда центром процесса обучения становится педагог, а не ребенок. Также эта компетенция обеспечивает баланс: педагог – режиссер развития, а ребенок – главный герой.

*2. Второй блок – универсальные компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке.*

Общение имеет большое значение в образовании. Учителя должны использовать понятный и ясный язык для коммуникации с обучающимися. Общаясь с неслышащим или слабослышащим ребенком, нужно говорить лицом к лицу, очень четко, но не нужно кричать, также нельзя забывать дублировать сказанное записями, особенно если дело касается чего-то важного: правил, инструкций и т.п. Учитель должен уметь визуализировать информацию для визуалов и аудировать для аудиалов.

В этом блоке универсальная педагогическая компетенция инклюзивного образования учителя «Говорить четко, конкретно и немногословно» представлена дескрипторами: «Говорит спокойно», «В речи нет дефектов произношения», «В речи можно определить конец предложения», «Одна фраза – одна мысль», «Понятное интонирование речи» и «В речи нет слов паразитов».

Следующая универсальная компетенция инклюзивного образования по организации общения педагога – «Создание и поддержка в классе позитивной атмосферы». Она представлена тем, что учитель улыбается при входе в школу и в класс, здоровается со школьниками, поощряет помощь учеников другим.

Универсальная компетенция инклюзивного образования по организации общения «Предоставлять ребенку выбор отвечать устно или письменно» предусматривает

возможность не вызывать к доске тех школьников, которым спокойнее дать письменный ответ, и применять педагогический контроль для выяснения сферы затруднений школьников, а не для карательной функции.

Универсальная компетенция инклюзивного образования по организации на занятиях работы в парах, группах в числе дескрипторов предполагает быстрое реагирование учителя на необходимость перестройки занятия для работы в парах, группах, индивидуально, умение весело делить учащихся на группы и пары, редкое применение фронтальных форм педагогического взаимодействия.

Компетенция данного блока по умению сосредоточить свои усилия на развитии коммуникативных компетенций детей представлена тем, что учитель следит за тем, чтобы на уроке из 45 минут – 30-35 минут работали школьники (они должны говорить, или писать), а также умением организовывать коммуникации на уроке на уровне школьник-школьник и разрешением конфликтных ситуаций конструктивным способом путем создания ситуации обсуждения проблемных вопросов и дискуссий.

Универсальная педагогическая компетенция инклюзивного образования по разработке с родителями и детьми кодекса эффективного общения в группе, классе предполагает разработку Кодекса для родителей, в котором от 3 до 5 правил касаются эффективного общения.

*3. Третий блок компетенций учителя инклюзивной школы – универсальные компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды.*

Данный блок педагогических компетенций представлен интеграцией личного и онлайн взаимодействия с учеником, трансформацией учебного пространства с учетом активностей школьников, а также применением на постоянной основе интерактивных методов обучения, ментальных карт, мнемотехники, пиктограмм. Кроме того, педагог применяет на постоянной основе гибридные технологии обучения (применяет на уроке модели смешанного обучения (офлайн+онлайн), в том числе применяет возможности информационной среды для изучения нового материала, закрепления новых знаний, контроля, умеет изменять учебное пространство с учетом активностей школьников, при подготовке к занятию использует конструкторы современного урока.

На уроке присутствуют материалы, которые разработаны школьниками для закрепления изученного материала. Педагог организует пространство в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами. Остальные посадочные места расположены симметрично «лицом» друг к другу, чтобы была возможность организовать работу детей в группах. Учитель организует пространство так, чтобы рядом с

детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально стабильная нервная система.

*4. Четвертый блок универсальных педагогических компетенций – это компетенции по индивидуализации и интеграции учебных программ в единый образовательный процесс.*

Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивном образовании является фундаментом успешной интеграции детей в общую образовательную среду. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в постоянной помощи и поддержке, и поэтому их обучение может пройти на более высоком уровне, если процесс преподавания, обучения и оценки будет специально адаптирован под их индивидуальные требования. В четвертый блок включены компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержки обучающегося. Учитель демонстрирует то, что он умеет изменять учебные задания и приближать их к возможностям ребенка, применяет адаптационную шкалу семи уровней по упрощению учебных заданий (Приложение 3). Организует на уроке дифференцированное обучение, в том числе умеет наладить взаимообучение и организует групповую работу с учениками разного уровня обученности. Данный блок компетенций предполагает, что педагог создает ситуацию успеха каждому ученику. В обучении опирается на сильные стороны обучающегося. Обеспечивает количество поощрений и похвалы для детей по формуле 3 к 1, а для детей с ООП – 10 к 1. Первое число – количество поощрений, второе – количество замечаний. Чем сложнее вид нарушений развития, тем выше показатели первого числа. Обеспечивает детям физический и эмоциональный контакт: рукопожатие, аплодисменты и пр. Важно, что учитель обладает компетентностью, выраженной тем, что он составляет и реализует индивидуальный учебный план (ИУП). Педагог умеет составлять и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты. Умеет объединять индивидуальные траектории развития отдельных школьников в общий учебный план. Данный блок представлен компетенциями учителя, выраженными в том, что педагог оценивает достижения ребенка относительно его собственного развития, не сравнивает детей друг с другом, помогает родителям и школьникам вести «Дневник роста» учащегося, в котором отмечаются все достижения ребенка. Кроме этого, он эффективно реагирует на детские капризы и демонстрирует спокойное игнорирование манипуляций. Хорошо работает со вспомогательным педагогом в случае необходимости. Обучает одноклассников способам оказания помощи ребенку с особенностями.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования представляют собой четыре взаимосвязанных блока компетенций, составляющих цельную таксономию:

- *Универсальные общедидактические компетенции* учителя по организации и планированию уроков и занятий в инклюзивном образовательном пространстве;
- *Универсальные компетенции организации общения на уроке* в инклюзивном образовательном пространстве;
- *Универсальные компетенции по организации дружественной среды;*
- *Универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс* в инклюзивном образовательном пространстве.

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

## **2.2. Концепция формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства**

Процесс формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства основан на системных элементах:

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

Для определения содержания универсальных педагогических компетенций в инклюзивном образовании рассмотрим пространство, в котором педагогические работники осуществляют данный учебно-воспитательный процесс.

Позволим себе напомнить, с чем связан выбор понятия «инклюзивное образовательное пространство», а не понятия «инклюзивная образовательная среда».

Дефиниция «инклюзивная образовательная среда» предполагает пассивность учащихся с особыми образовательными потребностями, которые являются лишь потребителями. Они искусственно помещаются в подготовленные для них условия, не принимая участия в их создании. Более того, инклюзивная образовательная среда создается без их непосредственного участия.

Хитрюк В.В. и Симаева И.В. определяют инклюзивное образовательное пространство как «интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения» [350].

Ключевым условием инклюзивного образовательного пространства выступает не только доступность безбарьерной среды архитектуры здания, но и открытость к изменению содержания образовательных компонентов (программ, методов, технологий), а также равноправное включение в общий образовательный процесс всех субъектов пространства (учителей, специальных педагогов, учащихся с особыми образовательными потребностями, их типично развивающихся сверстников, родителей, общественных организаций)[ 132].

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

Универсальные компетенции педагога в условиях инклюзивного образования призваны отвечать следующим парадигмальным обстоятельствам:

- Наиболее важные элементы в процессе обучения для учащихся – организация, стиль преподавания, учебная программа и оценка достижений ребенка относительно личной динамики.
- Доступная архитектурная и развивающая коммуникативная среда. Уход от навешивания ярлыков и категоризации потребностей.

- Расширение определения того, какие группы детей должны рассматриваться в рамках образовательного процесса, обеспечивающего доступ к образовательным услугам. Дети с ограниченными возможностями здоровья — это отдельная группа лиц с особыми потребностями в рамках образовательного континуума индивидуальных потребностей.
- Профессиональное здоровье и непрерывное саморазвитие педагогического состава – важное условие становления и развития инклюзивного образовательного пространства школы.

На рисунке 2.3 «Компоненты инклюзивного образовательного пространства» представлена взаимосвязь и взаимодействие указанных структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства, а также указана их деятельностная специфика в контексте инклюзивной деятельности.



**Рис. 2.3. Компоненты инклюзивного образовательного пространства**

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

**Компонента «Ребенок»** Поскольку школьник является основным субъектом педагогических и социальных воздействий, то, с одной стороны, учет индивидуальных возможностей и особенностей обеспечивает развитие личности, ее способностей и потенциала, с другой стороны, процессы социализации призваны обеспечить полноценную

и эффективную жизнь в среде других людей. Учитывая тот факт, что в инклюзивном образовательном процессе педагогический работник оказывается в ситуации, когда необходимо учитывать индивидуальные особенности всех детей, включая детей с нетипичным развитием (нарушения слуха, зрения, поведения и т.п.), актуальными становятся универсальные компетенции по организации дифференцированного подхода к устным и письменным заданиям на одном и том же этапе урока для разных учащихся, по соблюдению управляемого рабочего шума, компетенции по индивидуальному подходу к уровню и объему заданий, по поощрению помощи тем, кто в этом нуждается. Важно уметь привлекать дополнительную помощь более сильных учащихся для повтора и закрепления учебного материала с детьми, которые испытывают затруднения. В инклюзивном пространстве важнейшими выступают компетенции, позволяющие организовать помощь и поддержку обучающегося, умения изменять учебные задания и приближать их к возможностям ребенка, применять адаптационную шкалу по упрощению учебных заданий. В этом компоненте важны компетенции по созданию ситуации успеха каждому ученику, опоре на сильные стороны обучающегося. Важно, чтобы учитель обладал универсальными компетенциями по составлению и реализации индивидуальных учебных планов с учетом разных особенностей в развитии.

В зависимости от уровня сложности учебной ситуации для ребенка с особенностями в развитии, инклюзивное образовательное пространство должно предполагать возможность полной инклюзии, частичной или домашнего обучения.

**Полная инклюзия** предполагает образовательный процесс для ребенка с особенностями, который по форме и содержанию фактически идентичен для всех обучающихся. Отличия заключаются в меньшем объеме, более медленном темпе и упрощенном подходе к содержанию заданий.

**Частичная инклюзия** предполагает сочетание обучения на дому с посещением школы. В рамках частичной инклюзии все ученики класса, независимо от их уровня развития, регулярно объединяются для проведения совместных мероприятий со своими сверстниками. Целью такого подхода является создание условий для овладения навыками общения. Таким образом, частичная инклюзия играет важную роль в подготовке учеников к возможности полной инклюзии в будущем.

**Домашнее обучение** показано детям с более глубоким интеллектуальным нарушением, с отягощенной умственной отсталостью либо имеющим выраженные расстройства поведения. Для данного вида инклюзии показано эпизодическое объединение с учениками на определенное время. Социальное взаимодействие обеспечивается: в лагерях



отдыха, походах, праздниках, конкурсах, при организации и проведении выставок детских работ, в кружках и др.

Совокупность действий по развитию высших психических функций школьников опирается на универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по диагностике и отбору учебного материала с учетом зоны ближайшего развития и личных достижений учеников в зоне актуального развития.

**Компонента «Среда»** Помимо безбарьерной архитектурной среды в инклюзивном образовательном пространстве пересекаются две учебные реальности: первая – это урок в классе, вторая – учебная реальность ученика, подключенного к уроку посредством on-line (технологии гибридного обучения). Это позволяет детям, находящимся дома, обучаться на системной основе. On-line формат имеет ряд своих преимуществ. С помощью платформы google дети, которые не могут посетить занятие, имеют возможность участвовать в работе на уроке on-line. Так что даже на больничном ребенок ничего не пропускает и активно вовлекается в учебный процесс. При помощи функции показ экрана педагог дает доступ ребенку к тому, что отображается на доске для всех учеников. Основой для процесса обучения и получения знаний выступает on-line платформа google classroom, к которой имеют доступ учителя, школьники и родители. В google classroom есть отдельная вкладка для каждого класса, которая делится на несколько разделов: все школьные предметы, а также учебники и рабочие тетради. Учителя выкладывают весь теоретический и практический материал по темам, которые будут изучаться, выставляют проверочные работы и домашние задания. Главный плюс – весь материал сохраняется, поэтому у всех есть доступ к нему круглосуточно. Также у школьников есть возможность выставлять в google classroom домашние задания в любом виде (фото, видео, текстовый файл, презентация). Все участники образовательного пространства имеют доступ к ленте, в которой отображаются оценки учащихся. Таким образом, данный формат положительно влияет на качество образования, делая учебный процесс более доступным, свободным, увлекательным и интерактивным.

Важнейшим условием для инклюзивного образовательного пространства является дружественная среда по отношению к ребенку, его потребностям и особенностям. В первую очередь это архитектурные особенности в части безбарьерной среды. Многие вопросы по организации дружественной среды решаются простыми вещами: так, школьники с особенностями сидят за первыми партами, остальные посадочные места желательно располагать так, чтобы ученики сидели «лицом» друг к другу для возможности организовать работу в группах. Несложно организовать пространство так, чтобы рядом с

детьми с особенностями сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по гибкому изменению образовательного пространства позволяют эффективно развиваться школьникам с особенностями в развитии всех видов инклюзии: полной частичной и/ или домашнем обучении.

**Компонента «Педагог»** Инклюзивное образовательное пространство школы начинается с готовности педагогических работников решать задачи образовательного процесса в высокой степени неопределенности. Неопределенность складывается из постоянно меняющегося поведения школьников, их реакций, мотивации к обучению, ожиданий родителей и многих других ежедневно возникающих факторов. Решать эффективно комплекс задач в условиях высокой неопределенности может только физически и психически уравновешенный и здоровый педагог. В этой связи важнейшей компетенцией инклюзивного образовательного пространства выступает компетенция по саморегуляции поведения.

Важной универсальной компетенцией инклюзивного образовательного пространства выступает речь и стиль общения педагога как образец коммуникативного и социального взаимодействия. Учителям стоит использовать ясный и понятный язык при общении с учащимися. В случае взаимодействия со слабослышащим или с расстройствами аутического спектра ребенком, необходимо общаться лицом к лицу, демонстрируя хорошую артикуляцию, ясность и четкость речи. Важно также дублировать сказанное записями, особенно если речь идет о чем-то значимом, правилах, инструкции и прочее.

Работая с детьми с особенностями в развитии, педагог должен быть компетентен с области развития компенсаторных возможностей детей. Данные возможности заключаются в том, что при поражении свойств одного полушария, его функции берет на себя другое. У детей с особенностями в развитии чаще всего наблюдается поражение функций левого полушария, что проявляется в недоразвитии речи, письма, несформированностью волевых качеств. Аналогичный дисбаланс деятельности полушарий наблюдается у нормальных детей при раннем начале обучения чтению, письму, математике [182].

Компенсаторные возможности существуют у детей младшего возраста как с типичным, так и нетипичным развитием. Именно по детям с типичным развитием этого возраста можно определять зону ближайшего развития ребенка с ООП, пользуясь гипотезой Выготского Л. о том, что законы развития таких детей одинаковы, только их развитие

протекает в разных условиях. Диалектика развития ребенка с особенностями в развитии заключается в том, что его развитие и воспитание совершаются не прямым, а обходным путем. Психические функции, зависящие от коллективного поведения ребенка, являются областью наибольших возможностей для воспитательного воздействия [157].

*Концепция инклюзивного образовательного пространства основана на принципах активности и развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса и принципа пространственной полифункциональности.*

Рассмотрим содержание принципов организации инклюзивного образовательного пространства, исходя из задач исследования.

1. Принцип развивающего обучения и активности основан на взглядах Выготского Л. об ориентации содержания образования на «зону ближайшего развития» (ЗБР) обучающегося [157]. Понятие ЗБР применяется для диагностики умственного развития детей и типичным и нетипичным развитием. В этой связи содержание образовательного процесса на курсах повышения квалификации по формированию универсальных методических компетенций инклюзивного образования ориентировано на то, чтобы слушатели курсов понимали и принимали тот факт, что при подборе учебного материала для работы в инклюзивном образовательном пространстве необходимо ориентироваться не на «среднего» ученика (традиционная модель обучения), а на «сильного» ученика (модель развивающего обучения), обладая при этом универсальной компетенцией инклюзивного образования по применению шкалы упрощения заданий. Это позволит не потерять темпы развития для детей с высоким уровнем познавательной активности и выступит подтягивающей средой для остальных школьников. Ушинский К. отмечал активность как ключевое условие эффективности образования. Активность участников образовательного процесса как в школе, так и на курсах повышения квалификации обеспечивается за счет уместного и целесообразного применения интерактивных форм организации учебной работы (теория «символического интеракционизма» Дж. Герберт Мид). Это позволяет формировать у педагогических работников универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по развитию дружественной коммуникативной среды в инклюзивном образовательном пространстве.

2. Принцип дифференциации и индивидуализации содержания образования. По утверждению Селевко Г., если принцип индивидуализации дает возможность принимать во внимание индивидуальность каждого учащегося, то принцип дифференциации учитывает обобщенную характеристику обучаемых, объединённых в группу (к примеру, группы,

дифференцированные по возрасту, уровню подготовки, способностям и т.д.) [278]. Содержание курсов повышения квалификации ориентировано на формирование универсальных компетенций инклюзивного образования по разработке, ведению и мониторингу индивидуальных учебных планов и программ. Вместе с тем педагог обучается методике работы в условиях разновозрастной группы школьников. Универсальные педагогические компетенции индивидуализации и интеграции программ транслируются в инклюзивное образовательное пространство через ориентацию педагога на сильные стороны личности обучающегося, на компетенции подчеркивать достижения, а не промахи. Мотивировать детей к конструктивной деятельности через похвалу, а не через наказание.

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

4. Принцип пространственной полифункциональности. Поникарова В. отмечает, что организация пространства инклюзивного образования играет решающую роль в создании условий, в которых образование приобретает индивидуальный смысл и становится ареной совместной культуры и сотрудничества, где дети с нормальным и отклоняющимся развитием могут достойно жить и функционировать в многообещающем и

динамично меняющемся мире [261]. Полифункциональность – от греч. *polu* – много и лат. *function* – исполнение, осуществление, деятельность.

Программами повышения квалификации предусмотрено формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации пространственной среды через знакомство с особенностями безбарьерной среды для людей с разными особенностями развития, техническими и иными приспособлениями для решения задач доступности образовательного пространства.

Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства не ограничена вышеназванными принципами, но именно они позволили сформулировать педагогическую модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Оценочным компонентом модели выступили дескрипторы универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, о которых пойдет речь дальше.

Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций (УПК) для реализации инклюзивного образования (ИО) составлена на основе анализа корреляции дескрипторов профессионального стандарта педагога в Молдове относительно компетенций в области реализации инклюзивного образовательного процесса, трансверсальных компетенций обучающихся, в том числе в области толерантного отношения к людям с особенностями и, главное, с учетом разнообразия категорий школьников с особенностями в развитии.

В педагогической модели УПК ИО понятие компетентность следует рассматривать как интеграцию системы знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработанных посредством обучения. Подобная интеграция способствует выявлению и решению различных проблем, в том числе в контексте жизненных ситуаций [321].

*Под универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связи между знанием и реальной учебной ситуацией при работе с детьми, в том числе с особенностями в развитии и осуществлять принятие верного образовательного направления, вырабатывать алгоритм действий по его реализации в новых условиях. Описанная способность является базой для формирования и/или развития других навыков/ умений/ компетенций, имеющих практико-ориентированное направление в инклюзивном образовательном пространстве [296, 298].*

Универсальные компетенции инклюзивного образования не относятся к определенной дисциплине, они представляют собой компетенции, которые можно описать как мета-навыки, позволяющие личности развивать в себе новые квалификации. Это дает возможность проявлять себя и свои способности/навыки/умения в различных областях в течение всей жизни.

Без компетентности решать сложные педагогические задачи, которые возникают в текущей педагогической деятельности, связанные с готовностью к управлению поведением школьников, учетом индивидуальных особенностей детей, в том числе с особыми образовательными потребностями, молодые педагоги тяжело осваиваются на работе в школе либо демонстрируют высокую профессиональную деформацию. Оба фактора не способствуют качественному образовательному процессу. Следовательно, для решения проблемы упор в ходе подготовки педагогических кадров необходимо делать на развитии у педагогов универсальных педагогических компетенций в инклюзивном образовательном пространстве, поскольку в большинстве классов в школе обязательно присутствуют дети, требующие учета индивидуальных особенностей.

В соответствии с классификацией ЮНИСЕФ (1995) рассматривают следующие особенности в развитии ребенка:

- эмоциональные и поведенческие нарушения;
- расстройства речи и общения;
- трудности в обучении;
- задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития;
- физические или нейромоторные нарушения;
- нарушения зрения;
- нарушения слуха.

Этот список дополняется другими потенциальными рисками для детей:

- дети, которые растут в неблагоприятной среде;
- дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств;
- “дети улицы”;
- дети, больные СПИДом;
- дети с поведенческими нарушениями.

В современной научной литературе можно встретить рекомендации по организации образовательного процесса с учетом конкретного отклонения, однако, на практике в инклюзивном образовании в одном классе присутствуют ученики с разными отклонениями.

Универсальность педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет педагогу и менеджеру образования быстро и эффективно принимать верные решения по педагогическому воздействию в условиях неопределенности, вызванной совокупностью факторов: особенностями двигательной активности и функционированием высшей нервной деятельности обучающихся (подвижность, инертность, возбудимость, тревожность и пр.), разностью возможностей здоровья, самооценки и развития обучающихся, культурных проявлений, восприимчивостью к эстетическим ценностям, а также разного уровня понимания экономической, политической, социальной экосистем [296, 298].

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования позволяют эффективно реализовывать стратегии поддержки и включения в образовательную среду всех детей, независимо от возможностей, благодаря правильной организации пространственно-физической среды, общения, методы по организации учебного процесса.

Отметим, что для разных категорий школьников с особенностями в развитии рекомендации по организации пространственной среды, общения, учебного процесса схожи. Это позволило нам сформулировать универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования (УПК ИО) и представить их в виде цельной таксономии, предопределившей педагогическую модель их формирования.



**Рис. 2.4. Педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования**

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

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

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

**3. Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды.** Данный блок компетенций представлен учетом архитектурных особенностей школы инклюзивного образования, интеграцией учителем личного и онлайн взаимодействия с учеником, трансформацией учебного пространства с учетом активности школьников, а также применением на постоянной основе интерактивных методов обучения, ментальных карт, мнемотехники, пиктограмм. Кроме того, данный вид компетенций предполагает умение организовать пространственную образовательную среду.

**4. Универсальные компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.** Индивидуализация образовательного процесса в ИО – это основа успешной интеграции детей в общее образовательное пространство. Дети с ООП нуждаются в помощи и поддержке, поэтому они будут обучаться лучше, если процесс преподавания - обучения – оценивания будет направлен на их конкретные потребности. В четвертый блок включены компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержки обучающегося.



Педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования с педагогической точки зрения позволяет обеспечить качественный образовательный процесс, интегрирующий обучение детей с типичным и нетипичным развитием за счет четкого очерчивания спектра компетенций. Именно этот факт позволяет составить содержание программ повышения квалификации максимально ориентированным на организацию инклюзивного образовательного процесса. С психологической точки зрения педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования ориентирована на учет психологических параметров зон актуального и ближайшего развития всех участников образовательного процесса. С дидактической точки зрения, педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования позволяет обеспечить как содержательный, так и деятельностный уровень инклюзивного образовательного пространства.

Формирование у педагогов школы универсальных компетенций организации инклюзивного образовательного пространства в условиях повышения квалификации будет успешным, если:

- сущность готовности педагога к ИО отражает специфику компетенций, обеспечивающих его эффективную профессиональную деятельность в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства;
- процесс повышения квалификации школьного педагога реализуется посредством программного сопровождения педагогической модели формирования у педагогов универсальных компетенций организации инклюзивного образовательного пространства, отражающих объединение общепедагогического и специального содержательного и организационного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и отражает реальный контекст профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии;
- уровень сформированности у педагогов универсальных компетенций структурных компонентов педагогической модели (инклюзивные методические компетенции; компетенции инклюзивного общения; умения по организации инклюзивного пространства; а также компетенции включения индивидуального плана в общее содержание образовательного процесса) становится основой конструирования содержания программ повышения квалификации педагога для работы в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Универсальные педагогические компетенции в ИО обеспечивают контекст особенностей профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и конгруэнтны компетентностному содержанию, потому что:

- универсальные методические педагогические компетенции инклюзивного образования представлены компетенциями педагогов по организации и планированию полисубъектной урочной деятельности, преодолению учебных затруднений учащихся с помощью специальных материалов, компетенции визуализации материала.
- универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке представлены размеренной артикуляцией педагога, поддержкой оптимального позитивного уровня эмоционального настроения межличностных коммуникаций, разработкой правил работы с родительским сообществом и интерактивностью образовательного процесса.
- универсальные педагогические организации инклюзивного образования по организации пространственной среды представлены способностью педагога трансформировать среду с учетом доступности для детей с ООП визуальной и аудиальной информации, организация пространства для работы в парах, группах.
- универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по включению индивидуального плана ребенка с ООП в общее содержание образовательного процесса представлены умениями проводить оценку детей относительно уровня их собственных достижений, построения индивидуальных траекторий развития и включения данных планов в общую логику образовательного процесса в группе школьников [296, 298].

Резюмируя системные элементы, формирующие универсальные педагогические компетенции инклюзивного образовательного пространства, представленные на рис. 2.5., считаем важным отметить, что комплексный подход позволяет объединить теоретические идеи инклюзивного образования с практическими подходами в реальном педагогическом процессе, которые будут изложены в параграфе «Практика функционирования инклюзивного образовательного пространства». Таким образом, теория взаимосвязи универсальных педагогических компетенций и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы посредством закономерностей развивающего, дифференцированного и индивидуализированного процесса обучения в открытом и пространственно - полифункциональном образовательном пространстве школы позволяет

учитывать как содержательные, так и организационные компоненты инклюзивного образования в школе.

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



**Рис.2.5. Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства**

Содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет нам определить дескрипторы для оценки уровня представленности компетенций каждого блока педагогической модели. [358, 360].

Таким образом, концептуальные основы организации инклюзивного образовательного пространства школы в контексте универсальных педагогических компетенций выступают фундаментом педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. На основании содержательного компонента универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в следующих параграфах приведено программное сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства и праксиологические рекомендации для работников образования по организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства.

### **2.3. Дескрипторы универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства**

Содержание дескрипторов универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования опирается, с одной стороны, на анализ «золотых» правил инклюзивного образования MC Conckey R. [49], а, с другой стороны, определено следующими парадигмальными гранями инклюзивного образовательного пространства:

- а) образовательное планирование, содержание образования и оценка достижений школьника с типичным и нетипичным развитием;
- б) архитектурная среда;
- в) коммуникационная среда;
- г) развитие и самосовершенствование педагогических кадров.

Так, у MC Conckey R. [334] мы находим подробные практические рекомендации педагогам по работе с каждой из категорий детей с особенностями в развитии. Нами были проанализированы и обобщены требуемые компетенции педагогов и менеджеров по реализации практических рекомендаций MC Conckey R. относительно разных категорий обучающихся с особенностями в развитии. Тем самым универсальность педагогических компетенций представлена возможностью эффективно организовывать образовательный процесс независимо от вида образовательных особенностей обучающегося.

На основании изученной научно-педагогической литературы нами была разработана анкета-опросник для работников образования, целью которой стало определение уровня представленности педагогических компетенций, способствующих эффективной инклюзии детей. Перечень вопросов в анкете состоял из компетенций, объединенных в четыре блока, каждый из которых представляет собой набор дескрипторов, высокий уровень которых необходим для эффективной организации и поддержки доброжелательной образовательной среды по отношению к детям [345].

Дескрипторы позволяют определить три уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: высокий, средний, низкий. Необходимость оценки уровня представленности педагогических компетенций считаем необходимым этапом исследования, поскольку, зная «реальный» набор и качество компетенций «универсального учителя», можно предвидеть результат его работы. Более того, понимая, какие из универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования нуждаются в дополнительном развитии, менеджеры образования могут корректировать методическую работу по развитию профессионального роста педагогических работников школы.

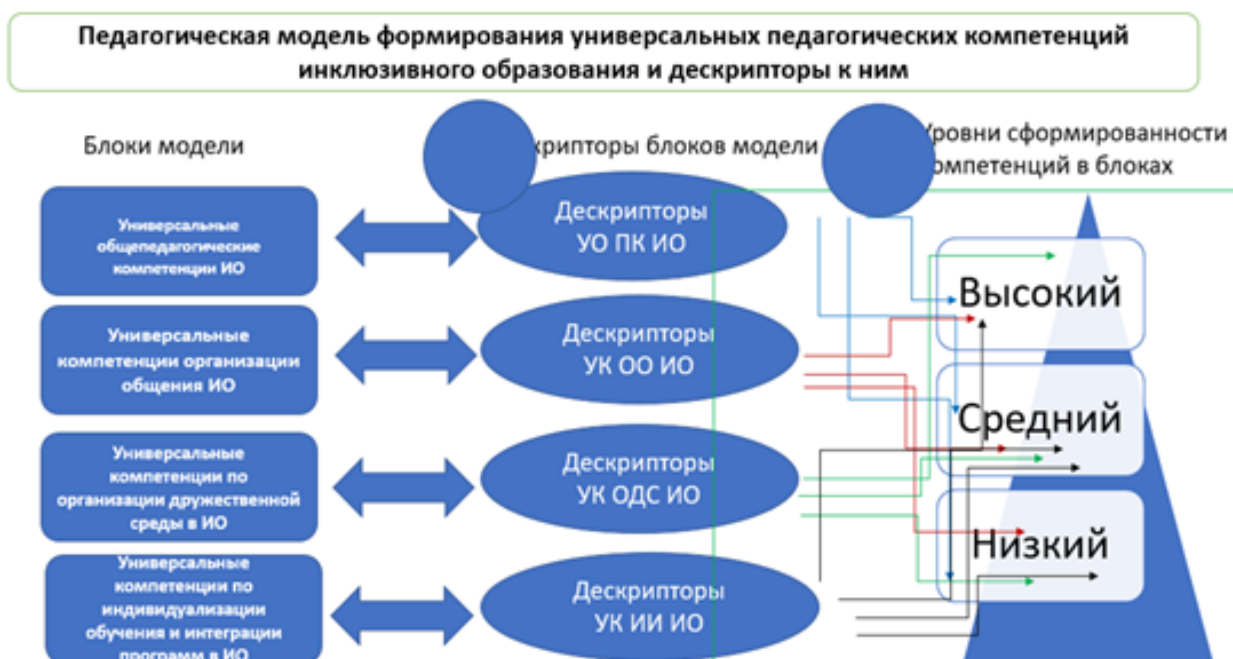
Компетентность – знания в какой-то области, способность умело применять свои знания и опыт в профессиональной деятельности для достижения разумных целей и решения профессионально важных задач в разнообразных ситуациях [93, 239].

Компетенция – круг профессиональных вопросов, в которых хорошо ориентируется работник, представляющий собой некий «знаниевый» багаж человека.

Профессиональный навык – автоматизированное действие в профессиональной области.

Оценка компетенций педагогического состава по компетенциям необходима для того, чтобы понимать, какие в образовании имеются человеческие ресурсы для предоставления полного доступа детей к услугам образования, как эффективно их использовать и какие необходимо привлечь дополнительно.

Суть оценки сводится к тому, чтобы определить набор качеств (дескрипторов), сравнить их с эталонным вариантом для конкретной деятельности и принять взвешенное управленческое решение, как приблизить сотрудника к «эталону» посредством повышения квалификации.



**Рис. 2.6. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования и дескрипторы по их оценке**

Предложенная таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного процесса условно разделена на четыре блока: общеметодический, коммуникативный, организации пространственной среды,

индивидуализации и интеграции развития. Для каждой компетенции указаны профессиональные навыки, которые можно наблюдать в образовательном процессе.

**Блок 1. Универсальные педагогические метод, компетенции инклюзивного образования**

Универсальные педагогические методы компетенции инклюзивного образования – это компетенции, которые представлены организацией и планированием уроков и занятий, представленностью педагогической этики в условиях инклюзивного образовательного процесса.

Нами был сконструирован диагностический инструмент - анкета для определения уровня сформированности универсальных педагогических методов компетенций педагогов. (Таблица 2.2.)

**Таблица 2.2. Анкета для определения уровня сформированности универсальных педагогических методов компетенций инклюзивного образования**

№п.п	Компетенции	Дескрипторы	Оценка: 0 – не умеет 1– иногда 2 – умеет и применяет
1.	<b>Выстраивает образовательный процесс с учетом ЗАР и ЗБР детей.</b>	Определяет ЗАР и ЗБР школьников.	
		Выстраивает образовательный процесс с учетом ЗАР и ЗБР школьников.	
		Знает и применяет методики диагностики ЗАР и ЗБР школьников.	
2.	<b>Применение соответствующих воздействий для компенсаторных возможностей ребенка.</b>	Знает соотношение дефектов и их компенсаторность.	
3.	<b>Относится ко всем детям одинаково независимо от возможностей.</b>	Не подчеркивает особенности ребенка.	
		Не обращает внимание на особенности ребенка.	
		Проводит занятия по ориентированию в школе.	
		Не проявляет повышенного внимания к ребенку с ООП.	
4.	<b>Не торопит детей с ответом.</b>	Не раздражается на медлительность школьников.	

<b>5.</b>	<b>Предоставляет дополнительное время для выполнения заданий</b>	Предусматривает возможность замены устных ответов на письменные.	
<b>6.</b>	<b>Закрепляет теорию практикой.</b>	На каждом этапе урока устанавливает связь с практикой.	
		Организует работу в парах и микрогруппах.	
		Предусматривает индивидуальную работу ученика с гаджетом.	
<b>7.</b>	<b>Поддерживает рабочий шум в классе.</b>	Считает нормальным чтение заданий детьми в полголоса.	
<b>8.</b>	<b>Поощряет творческие занятия детей.</b>	Обращает внимание на незначительную динамику развития ребенка.	
		Обучает школьников навыкам положительной оценки достижений.	
		Поощряет желание помочь другому.	
<b>9.</b>	<b>Обладает педагогической интуицией.</b>	Предвидит ситуации, когда может потребоваться дополнительная помощь.	
		Следит за тем, чтобы не было гиперучастия со стороны педагогов и родителей.	
<b>10.</b>	<b>Работает в команде с детьми, педагогами и родителями.</b>	Применяет приемы командообразования в детском коллективе.	

Высокий уровень представленности универсальных педагогических методов компетенций инклюзивного образования предполагает набор педагогическим работником от 19 до 38 баллов. Высокий уровень выражается в том, что педагог относится ко всем детям одинаково, независимо от возможностей и особенностей, но не подчеркивает особенности ребёнка. При обучении не обращает внимания на особые потребности или ярко выраженные недостатки. Избегает ситуаций, когда он, а не ребенок становится центром процесса обучения. Следит за балансом: педагог – режиссер развития, а ребенок – главный герой. Не берет на себя роль «особого» педагога, «доброе» по отношению к ребенку. Следит за тем, чтобы не было гиперучастия педагога. Предвидит возможные ситуации, когда может потребоваться дополнительная помощь. Поощряет даже незначительные продвижения в развитии ребенка. Обучает школьников навыкам положительной оценки другого человека. Поддерживает рабочий шум в группе, классе, не торопит детей с ответом,

а также предоставляет им дополнительное время для выполнения заданий, не раздражается на медлительность школьника.

Средний уровень универсальных педагогических методов компетенций инклюзивного образования предполагает набор педагогическим работником от 10 до 18 баллов. Средний уровень выражается в том, что педагог иногда относится ко всем детям одинаково, независимо от возможностей и особенностей, и не подчеркивает особенности ребёнка. При обучении иногда не обращает внимания на особые потребности или ярко выраженные недостатки. Не всегда следит за балансом: педагог – режиссер развития, а ребенок – главный герой. Умеет предвидеть возможные ситуации, когда может потребоваться дополнительная помощь. Не всегда поощряет незначительные продвижения в развитии ребенка. Иногда обучает школьников навыкам положительной оценки другого человека. Поддерживает рабочий шум в группе, классе, не торопит детей с ответом, а также предоставляет им дополнительное время для выполнения заданий.

Недостаточный уровень универсальных педагогических методов компетенций инклюзивного образования предполагает набор педагогическим работником менее 10 баллов. Недостаточный уровень выражается в том, что педагог не умеет относиться ко всем детям одинаково, независимо от возможностей и особенностей. Словами и поведением подчеркивает особенности ребёнка. При обучении обращает внимание на особые потребности или ярко выраженные недостатки. Не следит за балансом: педагог – режиссер развития, а ребенок – главный герой. Не предвидит возможные ситуации, когда может потребоваться дополнительная помощь. Не поощряет незначительные продвижения в развитии ребенка. Редко обучает школьников навыкам положительной оценки другого человека. Раздражается на рабочий шум в группе, классе, торопит детей с ответом, не предоставляет им дополнительное время для выполнения заданий.

Таким образом, определяемый уровень педагогических методов компетенций инклюзивного образования выраженности профессиональных компетенций, составляющих соответствующий набор компетенций, позволяет оперативно исследовать компетенцию, относиться ко всем детям одинаково, независимо от возможностей и особенностей, а также компетентность не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий и оптимально спроектировать процесс повышения квалификации по росту соответствующих профессиональных компетенций инклюзивного образования.



**Блок 2. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства.**

Педагоги должны применять доступный и понятный язык. При взаимодействии с ребенком, имеющим нарушения слуха или слабослышащим, рекомендуется вести беседу на уровне глаз, избегая крика. Также важно повторять важную информацию, например, правила и инструкции. Учителю следует уметь представлять информацию в визуальной форме для учащихся, которые лучше воспринимают информацию зрительно, а также обеспечивать аудиальное восприятие для тех, кто воспринимает информацию через слух.

Манеры речи педагога влияют на конструктивные модели поведения обучающихся в конфликтных ситуациях. Чуткость, эмоциональная окрашенность речи – важнейший компонент качественного восприятия учебной информации. В этом блоке универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования важно уметь распознавать и управлять манипуляциями детей. К типичным проявлениям манипулятивного общения школьников можно отнести истеричное поведение, плач, «ложные проявления заболевания» и т.п.

Для оценки уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения мы разработали анкету (таблица 2.3.).

**Таблица 2.3. Анкета для оценки уровня универсальных педагогических компетенций по организации общения в условиях инклюзивного образования**

№ п.п	Компетенции	Дескрипторы	Оценка: 0 – не умеет 1 – иногда 2 – умеет и делает
1.	Говорит четко, конкретно и немногословно.	Говорит спокойно.	
		В речи нет дефектов произношения.	
		В речи можно определить конец предложения.	
		Одна фраза – одна мысль.	
		Понятное интонирование речи.	
		Нет слов паразитов.	
		На уроке делает лаконичные выводы после каждой сложной части.	

		Разрабатывает с обучающимися план урока и резюмирует основную мысль каждого пункта плана.	
2.	<b>Создает и поддерживает в классе позитивную атмосферу.</b>	Улыбается при входе в школу и класс.	
		Здоровается со школьниками.	
		После 4-го класса обращается к школьникам на «Вы».	
		Поощряет помощь школьников другим.	
3.	<b>Предоставляет ребенку выбор отвечать устно или письменно.</b>	Предусматривает возможность не вызывать к доске тех школьников, которым спокойнее написать письменный ответ.	
		Применяет педагогический контроль для выяснения сферы затруднений школьников, а не для карательной функции.	
4.	<b>Организует на занятиях работу в парах, группах.</b>	Быстро реагирует на необходимость перестройки занятия для работы в парах, группах, индивидуально.	
		Умеет весело делить учащихся на группы и пары.	
		Не применяет фронтальные формы.	
5.	<b>Умеет сосредоточить свои усилия на развитии коммуникативных компетенций детей.</b>	Следит за тем, чтобы на уроке из 45 минут – 35 минут школьники должны говорить или писать.	
		Умеет организовывать коммуникации на уроке на уровне: школьник-школьник.	
		Разрешает конфликтные ситуации конструктивным способом при условии создания ситуации обсуждения проблемных вопросов и дискуссий.	
6.	<b>Разрабатывает с родителями и детьми кодекс эффективного общения в группе, классе.</b>	Первое родительское собрание должно предусматривать разработку Кодекса, в котором от 3 до 5 правил эффективного общения.	
7.	<b>Руководствуется правилом: глаза педагога на уровне глаз ребенка.</b>	Приседает, чтобы установить визуальный контакт с сидящим ребенком.	
		Организует косвенные (через одноклассников) ответы на возникшие затруднения школьника.	

Высокий уровень представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником от 23 до 46 баллов. Высокий уровень выражается в том, что речь педагога отличается четкостью и немногословностью. Учитель на постоянной основе создает и поддерживает в классе позитивную атмосферу, предоставляет ребенку выбор отвечать устно или письменно. Педагог активно организует на занятиях работу в парах, группах и умеет сосредоточить свои усилия на развитии коммуникативных компетенций детей. При индивидуальной организации обучения руководствуется правилом: глаза педагога на уровне глаз ребенка.

Средний уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником от 12 до 22 баллов. Средний уровень выражается в том, что в речи педагога наблюдаются незначительные дефекты речи, иногда проявляется многословность и не всегда четко прорезюмирована основная мысль. Учитель не всегда предоставляет ребенку выбор отвечать устно или письменно. Педагог иногда организует на занятиях работу в парах, группах. Не в полной мере умеет сосредоточить свои усилия на развитии коммуникативных компетенций детей. При индивидуальной организации обучения глаза педагога выше уровня глаз ребенка.

Недостаточный уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником менее 12 баллов. Недостаточный уровень выражается в том, что педагог не умеет относиться ко всем детям одинаково независимо от возможностей и особенностей. Словами и поведением подчеркивает особенности ребёнка. При обучении обращает внимание на особые потребности или ярко выраженные недостатки. Не следит за балансом: педагог – режиссер развития, а ребенок – главный герой. Не предвидит возможные ситуации, когда может потребоваться дополнительная помощь. Не поощряет незначительные продвижения в развитии ребенка. Редко обучает школьников компетенциям положительной оценки другого человека. Раздражается на рабочий шум в группе, классе, торопит детей с ответом, не предоставляет им дополнительное время для выполнения заданий.

Таким образом, выявляемый уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства позволяет педагогическому работнику оперативно исследовать компетенцию по развитию своих речевых компетенций, компетенции по

организации групповой и подгрупповой работы, повышать квалификацию в вопросах поддержки в классе позитивной атмосферы.

**Блок 3. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства.**

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды призваны интегрировать архитектурную среду школы, онлайн и офлайн взаимодействие в рамках образования в одном классе. Интерактивность методов, применяемых на уроках учителем, обеспечивает мотивационную и эмоциональную вовлеченность обучающихся в процесс обучения, что одинаково актуально как для детей с типичным, так и для детей с особенностями в развитии. Интерпретация невербального общения детей и родителей – важный компонент дружественного пространства школы. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по учету архитектурных особенностей школы инклюзивного образования, а также интеграции личного и онлайн взаимодействия ученика и педагога, трансформации учебного пространства с учетом активностей школьников, в том числе с применением интерактивных методов обучения также вошли в этот блок (таблица 2.4.).

**Таблица 2.4. Анкета для оценки уровня универсальных педагогических компетенций по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства**

№ п.п	Компетенции	Дескрипторы	Оценка: 0 – не умеет 1 – иногда 2 – умеет и делает
1.	<b>Применяет на постоянной основе гибридные технологии обучения.</b>	Применяет на уроке модели смешанного обучения (офлайн+онлайн).	
2.	<b>Умеет интерпретировать невербальное общение детей и родителей.</b>	Читает позы и жесты, опирается на интерпретацию невербального общения при выборе способа общения.	

3.	<b>Продуктивно умеет организовать личное и онлайн взаимодействие ученика и педагога.</b>	Применение на уроке возможностей информационной среды для изучения нового материала, закрепления новых знаний, контроля.	
4.	<b>Умеет изменять учебное пространство с учетом активностей школьников.</b>	<p>При подготовке к занятию использует конструкторы современного урока.</p> <p>Организует пространство в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами. Остальные посадочные места расположены симметрично, «лицом» друг к другу, таким образом, чтобы была возможность организовать работу детей в группах.</p> <p>Организует пространство так, чтобы рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система.</p>	
5.	<b>Применяет на постоянной основе интерактивные методы обучения, ментальные карты, мнемотехнику, пиктограммы.</b>	На уроке присутствуют материалы, которые разработаны школьниками для закрепления изученного материала.	

Высокий уровень представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником от 6 до 12 баллов. Высокий уровень выражается в том, что учитель применяет на постоянной основе гибридные технологии обучения (одновременно обучая учеников оффлайн+онлайн), применяет на уроке возможности информационной среды для изучения нового материала, закрепления новых знаний, контроля. Педагог следит за тем, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами, и чтобы при работе в парах рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания и эмоционально-стабильной нервной системой. Применяет на постоянной основе интерактивные методы обучения, ментальные карты, мнемотехнику, пиктограммы.

Средний уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником от 3 до 5 баллов. Средний уровень выражается в том, что учитель иногда применяет гибридные технологии обучения (одновременно обучая учеников оффлайн+онлайн), применяет на уроке возможности информационной среды только для одного из этапов урока. Педагог не обращает внимания на то, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами и чтобы при работе в парах рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания и эмоционально-стабильной нервной системой. Изредка применяет интерактивные методы обучения.

Недостаточный уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства предполагает набор педагогическим работником менее 3 баллов. Недостаточный уровень выражается в том, что педагог не применяет гибридные технологии обучения (одновременно обучая учеников оффлайн+онлайн), не применяет на уроке возможности информационной среды. Педагог не обращает внимания на то, где сидят дети с ООП. Не применяет интерактивные методы обучения.

Таким образом, выявляемый уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства позволяет оперативно исследовать компетенции по созданию педагогическим работником дружественной среды на уроке.

#### ***Блок 4. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.***

Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивном образовании представляет собой фундаментальный инструмент успешной интеграции детей в общее образовательное пространство. Детям с особыми образовательными потребностями (ООП) требуется помощь и поддержка, именно поэтому оказание им этой помощи и поддержки является неотъемлемой частью процесса обучения. Ориентация учебного процесса, методов преподавания и оценки на их конкретные потребности позволит этим детям достичь более высоких результатов обучения.

В четвертый блок опросника включены компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержки обучающегося.

Оценить данные компетенции можно с помощью таблицы 2.5.

**Таблица 2.5. Анкета для определения уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс**

<b>№ п.п</b>	<b>Компетенции</b>	<b>Дескрипторы</b>	<b>Оценка:</b> 0 – не умеет 1 – иногда 2 – умеет и делает
1.	<b>Умеет изменять учебные задания и приближать их к возможностям ребенка.</b>	Применяет адаптационную шкалу семи уровней по упрощению учебных заданий.	
2.	<b>Организует на уроке дифференцированное обучение.</b>	Умеет наладить взаимообучение. Организует групповую работу с учениками разного уровня обученности.	
3.	<b>Создает ситуацию успеха каждому</b>	В обучении опирается на сильные стороны обучающегося.	
	<b>ученику.</b>	Обеспечивает количество поощрений и похвалы для детей по формуле 3 к 1, а для детей ООП – 10 к 1. Первое число – количество поощрений, второе – количество замечаний. Чем сложнее вид нарушений развития, тем выше показатели первого числа.	
		Обеспечивает детям физический и эмоциональный контакт: рукопожатие, аплодисменты и пр.	
4.	<b>Составляет и реализует индивидуальный учебный план (ИУП).</b>	Умеет составлять и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты. Умеет объединять индивидуальные траектории развития отдельных школьников в общий учебный план.	
	<b>Оценивает достижения ребенка относительно его собственного развития.</b>	Не сравнивает детей друг с другом. Помогает родителям и школьникам вести «Дневник роста» школьника, в котором отмечаются все достижения школьника.	

	<b>Умеет интегрировать индивидуальные планы отдельных учеников в общую работу класса.</b>	Применяет на уроке модели гибридного обучения.	
7	<b>Эффективно реагирует на капризы ребенка.</b>	Спокойно игнорирует.	
		Хорошо работает с вспомогательным педагогом в случае необходимости.	
		Обучает одноклассников способам оказания помощи ребенку с особенностями.	

Высокий уровень представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс предполагает набор педагогическим работником от 14 до 28 баллов. Высокий уровень выражается в том, что учитель применяет на постоянной основе адаптационную шкалу семи уровней по упрощению учебных заданий. Активно и систематически организует на уроке дифференцированное обучение. Уверенно составляет и реализует индивидуальный учебный план (ИУП), оценивает достижения ребенка относительно его собственного развития, не сравнивает детей друг с другом, гармонично интегрирует индивидуальные планы отдельных учеников в общую работу класса, хорошо работает с вспомогательным педагогом, в случае необходимости спокойно реагирует на капризы ребенка.

Средний уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс предполагает набор педагогическим работником от 8 до 13 баллов. Средний уровень выражается в том, что педагог иногда применяет адаптационную шкалу семи уровней по упрощению учебных заданий. Изредка организует на уроке дифференцированное обучение, составляет и реализует индивидуальный учебный план (ИУП) с наставником, иногда сравнивает детей друг с другом, не всегда качественно интегрирует индивидуальные планы отдельных учеников в общую работу класса, не всегда спокойно реагирует на капризы ребенка.

Недостаточный уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс предполагает набор педагогическим работником менее 3 баллов.



Недостаточный уровень выражается в том, что педагог не применяет адаптационную шкалу семи уровней по упрощению учебных заданий. Не умеет организовать на уроке дифференцированное обучение, не владеет способами составлять и реализовывать индивидуальный учебный план (ИУП), сравнивает детей друг с другом, не владеет способами интегрировать индивидуальные планы отдельных учеников в общую работу класса, раздражительно реагирует на капризы ребенка.

Выявляемый данным образом уровень универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс позволяет менеджеру образования или психологу оперативно исследовать компетенцию по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.

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

#### **2.4. Выводы по 2 главе**

1. Профессиональные педагогические стандарты РМ задают необходимость универсальных компетенций инклюзивного образования педагогических работников для эффективной работы со всеми детьми, в том числе с особенностями в развитии. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны обеспечить педагогическим работникам готовность осуществлять образовательный процесс для всех детей, в том числе для детей разных видов (ЮНИСЕФ (1995)) отклоняющегося поведения. *Универсальность педагогических компетенций инклюзивного образования предполагает комплекс компетенций общего и специального (коррекционного) общего образования.* Под универсальными компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией в образовательном процессе при работе в интегрированной группе детей с типичным и нетипичным развитием, а при нехватке знаний - умение выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения ситуации.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования требуют интеграции ряда научных подходов, чтобы обеспечить максимальную доступность и эффективность обучения для всех учащихся:

- *теория императивной ценности (Кант И.)* подчеркивает необходимость построения моральных ориентиров в образовательной среде, что способствует формированию атмосферного доверия и уважения, необходимого для гармоничного взаимодействия в классе с разным уровнем развития;
  - *концепция ведущей роли обучения в развитии ребенка (Выготский Л.)* подразумевает, что педагог должен создавать условия, способствующие возникновению зоны ближайшего развития, что касается как детей с типичным, так и с нетипичным развитием. Это требует от учителя чуткости к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ученика, что немаловажно в инклюзивном контексте;
  - *социально-педагогическая парадигма (Бандура А.)* предлагает рассматривать образовательный процесс как взаимосвязанное целое, где семья и школа действуют в едином контексте. Это взаимодействие усиливает поддержку обучающего процесса и создает условия для всестороннего развития личности, что крайне важно в условиях инклюзии;
  - *концепция компетентного подхода (Хуторской А.В.)* представляющая собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.
  - *системно-деятельностный подход (Рубинштейн С.Л.)* предлагает рассматривать образовательный процесс как взаимосвязанное целое, где семья и школа действуют в едином контексте. Это взаимодействие усиливает поддержку обучающего процесса и создает условия для всестороннего развития личности, что крайне важно в условиях инклюзии.
2. Понятие «инклюзивное образовательное пространство» включает в себя дефиницию «инклюзивная образовательная среда» и представлено ценностно-смысловыми ориентирами педагогической профессии: **«Ребенок»** – главный приоритет и ценность педагогической деятельности, **«Среда»** – пространство для решения профессиональных задач, **«Педагог»** – ценность непрерывного воспроизводства

эффективного образовательного процесса. Инклюзивное образовательное пространство определено триадой: **Ребенок – Среда – Педагог**.

Принципами инклюзивного образовательного пространства выступили основы развивающего обучения и активности (Выготский Л.), принцип дифференциации и индивидуализации содержания образования (Селевко Г.) и открытости образовательного процесса (Бергсон А., Поппер К.), правила пространственной полифункциональности (Поникарова В.).

В рамках инклюзивного образовательного пространства важным аспектом является формирование активных и конструктивных взаимодействий между всеми участниками образовательного процесса. Это включает не только педагогов и учащихся, но и родителей и представителей общественных организаций, которые могут внести свой вклад в создание атмосферы взаимопомощи и поддержки. Обсуждение и согласование образовательных целей, подходов и практик позволяет каждому участнику чувствовать свою значимость и вовлеченность.

Инклюзивное образовательное пространство требует постоянного профессионального развития педагогов, способных адаптировать методы и технологии обучения к индивидуальным потребностям учащихся. Это подразумевает не только знание разнообразных педагогических технологий, но и умение мониторить и оценивать прогресс каждого ребенка, а также индивидуализировать подходы в соответствии с его особенностями. Таким образом, процесс инклюзии становится общественным проектом, где ключевыми ценностями выступают сотрудничество и понимание. Создание инклюзивного образовательного пространства — это путь к формированию сообщества, в котором каждый участник чувствует себя принятым и ценным, что, в свою очередь, способствует гармоничному и эффективному обучению для всех.

Теория взаимосвязи универсальных педагогических компетенций и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы основана на закономерностях развивающего, дифференцированного и индивидуализированного процесса обучения в открытом и пространственно - полифункциональном образовательном пространстве школы.

3. Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет целенаправленно проектировать, формировать и развивать универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования. Основанием для определения универсальных

компетенций педагогов и руководителей в части организации инклюзивного образовательного пространства стал текст «золотых» правил создания инклюзивного образовательного пространства МС Conckey R. [49]. Таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования представлена четырьмя взаимосвязанными блоками компетенций:

- *Универсальные педагогические методы компетенции инклюзивного образования по организации и планированию уроков и занятий в инклюзивном образовательном пространстве;*
- *Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке в инклюзивном образовательном пространстве;*
- *Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды;*
- *Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в инклюзивном образовательном пространстве.*

4. Deskriptорами для определения уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступили деятельностные реакции педагогического работника по установлению связей между знаниями и реальной ситуацией при обучении детей с типичным и нетипичным развитием. Deskriptоры позволяют определить три уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: высокий, средний, низкий. Диагностика уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет диагностировать и развивать те компетенции, которые демонстрируют средний и низкий уровни.

### **3. ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЧАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

#### **3.1. Методология и дизайн исследования**

Методология исследования сформирована на использовании научных знаний известных ученых в области педагогики и психологии, которые стали ориентиром построения исследовательского алгоритма по экспериментальному обоснованию теоретических и методических основ развития универсальных компетенций педагогов школы по организации инклюзивного образовательного пространства. Вопросы разработки теоретических оснований инклюзивного образования представлены в работах таких ученых, как Ainscow M. [2], Mittler P. [51], Danforth S. [21], Выготский Л.С. [156] и др.

Проблемы практической реализации инклюзивного образования освещены в работах таких педагогов, как Deno E. [22], Митчел Д. [240], Cole [15], Malcoci L., Sinchevici I.[48], MC Conckey R. [49].

Исследование направлено на долгосрочную методическую и практическую поддержку педагогов и менеджеров из организаций образования экспериментальной группы в контексте инклюзивной практики.

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

Основные задачи:

1. Провести входную оценку уровня владения педагогами и менеджерами контрольных и экспериментальных школ понятийным аппаратом в области инклюзивного образования в школах.
2. Внедрить программное сопровождение педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в процесс повышения квалификации педагогов и менеджеров экспериментальных школ.

3. Провести сравнительный анализ полученных результатов уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров из организаций образования экспериментальной группы путем сравнения уровней универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров из организаций контрольной группы после реализации в экспериментальной группе программного сопровождения педагогической модели формирования и развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Для оценки условий инклюзивного образования в экспериментальных школах был проведен:

- анализ нормативных документов по инклюзивному образованию в РМ;
- изучены подходы и модели организации инклюзивного образовательного процесса в таких европейских странах, как Финляндия, Польша, Румыния;
- проведен количественный анализ проблемы на основании опроса педагогов и руководителей организаций образования;
- проанализированы глубинные интервью с руководителями, родителями и представителями органов управления образования, а также протоколы фокус-групповых дискуссий.

Целью настоящего исследования является аналитическая оценка текущих условий внедрения инклюзивного образования в экспериментальных школах и определение наиболее приемлемых практик в условиях развития инклюзивного образования. Учёт международного опыта в области инклюзии, в том числе методологический, в ходе исследования позволит констатировать уровень созданных возможностей для равного доступа детей к образовательным услугам через обобщение информации результатов опроса, интервью и фокус-групп с педагогами, менеджерами, родителями и представителями органов власти.

Для решения поставленных задач нами была запланирована организация курсов повышения квалификации педагогов и менеджеров образования в экспериментальных школах. Наш выбор объясняется тем, что мы имели уже достаточный опыт в сфере повышения квалификации в целом и по инклюзивному образованию в частности. Предварительный этап, основное педагогическое исследование и эксперимент проводились с 2018 по 2021 годы в Образовательном центре «Про Дидактика» г. Кишинев и в

Образовательных центрах «Развитие» и «РОСТ» г. Тирасполь, школах с. Пухэчень Ново-Аненского района, г. Тирасполя, г. Дубоссары, с. Вадул-Рашков Шолданештского района.

В течение четырех лет исследования последовательно осуществлялись: изучение литературных источников; проведение различного характера наблюдений и педагогических экспериментов, в которых участвовали педагоги, менеджеры и родители школьников.

На первом организационно-исследовательском этапе осуществлялся поиск, изучение и анализ научно-методической, в том числе и специализированной литературы по теме и задачам исследования, что позволило иметь необходимое представление о мнениях и разработках ведущих ученых и практиков по организации и внедрению инклюзивной практики. Изучались также международные акты, регламентирующие право на образование, в том числе и инклюзивное образование, а также нормативно-правовая база инклюзивного образования Республики Молдова. Проводился анализ инклюзивных практик таких стран как Румыния, Польша, Финляндия, Молдова. При этом полученная аналитическая информация позволила сформулировать основные научные положения нашего исследования, обосновать цель, гипотезу, определить задачи, средства и методы экспериментального наблюдения, которые апробированы в предварительных научных экспериментах.

На втором организационно-исследовательском этапе, в констатирующем педагогическом эксперименте, были разработаны необходимые психолого-педагогические анкеты-опросники и материалы для работы фокус-групп по определению стартовых основ педагогических компетенций инклюзивного образования, обоснованы требования к архитектурной среде инклюзивного образования, универсальным педагогическим компетенциям инклюзивного образования. Разработка педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, а также определение инновационных средств и методов повышения квалификации педагогов и менеджеров позволили нам модернизировать Программу повышения квалификации для формирования и развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и разработать методические рекомендации к ним.

На третьем организационно-исследовательском (формирующем) этапе осуществлялась реализация основного педагогического эксперимента, для проведения которого были организованы две экспериментальные группы педагогов и менеджеров по исследованию эффективности педагогической модели инклюзивного образования. Этот

основной эксперимент проводился в течение 4-х лет для последующего обобщенного статистического анализа по их динамике и достоверности. По результатам всего проведенного педагогического эксперимента были сформулированы основные выводы и практические рекомендации.

На четвертом организационно-исследовательском (контрольном) этапе осуществлялось подведение экспериментальных итогов и оформление диссертации.

Изучение научных литературных источников, учебников и монографий имело следующую направленность:

- 1) изучение исторических и нормативно-правовых аспектов развития инклюзивного образования в практике школ по организации инклюзивного образования в Финляндии, Польше, Румынии и в Республике Молдова;
- 2) изучение современных тенденций развития компетенций педагогов по организации инклюзивного образовательного пространства;
- 3) изучение архитектурных, дидактических и содержательных закономерностей и особенностей инклюзивного образовательного пространства.

Интересующие нас публикации оформлялись в список библиографических источников, а необходимый материал анализировался, обобщался и с помощью информационных выдержек, ссылок и цитирования авторов находил свое отражение в настоящей диссертационной работе.

Проведение педагогического наблюдения позволило нам иметь конкретные представления о содержательном состоянии специализированных вопросов темы диссертационного исследования и осуществлялись по следующим направлениям:

- за уровнем сформированности универсальных компетенций педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образования в школах РМ;
- за процессом формирования универсальных компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров в системе повышения квалификации;
- за реализацией качественного процесса формирования универсальных компетенций педагогов и менеджеров по созданию инклюзивного образовательного пространства;
- за архитектурным, организационным и методическим обеспечением инклюзивного образовательного пространства в школах.



Полученные в ходе педагогических наблюдений данные обновили и систематизировали наши представления: о необходимых прикладных компетенциях педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образования; о направленности и особенностях архитектуры школы инклюзивного образования; о характере учебно-методического обеспечения процесса повышения квалификации по формированию универсальных компетенций педагогов и менеджеров инклюзивного образования.

Для оценки условий инклюзивного образования был проведен количественный анализ проблемы на основании опроса педагогов и руководителей организаций образования и проанализированы глубинные интервью с руководителями, родителями и представителями органов управления образования, а также протоколы фокус-групповых дискуссий.

Для сбора данных о текущей ситуации в инклюзивном образовании был применен смешанный подход, который включал количественные (анкеты) и качественные методы (интервью и фокус-групповые дискуссии).

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

Важный акцент в исследовании был сосредоточен на выявлении мнения педагогов и руководителей, участвующих в эксперименте. С этой целью были организованы обсуждения проблемы в двух фокус - группах по 12 человек в 2 школах (с. Пухэчень Ново-Аненского района, г. Тирасполя), а также проведено 8 глубинных интервью с руководителями школ, родителями и представителями властей в области образования.

При работе в фокус - группах интервью было охвачено 8 родителей четырех организаций образования, по 4 из школы контрольной группы и 4 родителя из школы экспериментальной группы, а также 4 представителя управления образованием. Тринадцать менеджеров из школ, участвующих в эксперименте, также приняли участие в работе фокус - групп.

Опираясь на труды MC Conkey R., который составил «золотые» правила инклюзивной среды, обобщив идеи теоретиков и практиков инклюзивного образования, мы составили перечень «универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования». Для определения уровня сформированности компетенций разработаны анкеты каждого блока педагогической модели универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования [49].

### **Методы математико-статистической обработки результатов экспериментов.**

В течение четырех этапов проводимого исследования осуществлялись: изучение литературных источников, нормативной документации; проведение различного характера наблюдений и педагогических экспериментов, в которых участвовали менеджеры и педагоги образования.

На первом организационно-исследовательском этапе осуществлялся поиск, изучение и анализ научно-методической литературы, связанной с педагогикой, психологией, общим и специальным (коррекционным) образованием. В том числе и специализированной литературы об инклюзивном образовании и нормативной базы разных стран по теме и задачам исследования. Работа на данном этапе позволила иметь необходимое представление о мнениях и разработках ведущих ученых по внедрению и реализации инклюзивного образования.

На втором и третьем этапе исследования подбирались методы и способы сбора информации. Определялась структура практического исследования и методы обработки предполагаемых результатов. Велась организационная работа по педагогическому эксперименту.

На четвертом этапе нами был проведен педагогический эксперимент с последующим сбором и обработкой полученных результатов, осуществлено подведение итогов, а также интерпретация и оформление результатов в удобную и наглядную форму с последующими выводами о проделанной работе.

Важный акцент в исследовании был сосредоточен на выявлении мнения педагогов и руководителей, участвующих в исследовании. С этой целью были организованы обсуждения проблемы в двух фокус - группах в школах (с. Пухэчень Ново-Аненского района, г. Тирасполя), а также проведено 8 глубинных интервью с руководителями пилотных школ, родителями и представителями властей в области образования.

Анкетирование – наиболее удобный метод получения количественных данных. Полевой этап анкетного опроса представляет собой распространение опросного листа с определенным количеством вопросов и ответов среди большого количества респондентов. Анкетирование может проводиться на улице, дома, в общественном или рабочем месте, в зависимости от способа выборки и проблематики исследования.

Массовый анкетный опрос – количественный метод, который дает возможность при правильном построении выборки говорить о всей генеральной совокупности с определенной долей статистической погрешности. Данные, полученные в ходе полевого

этапа исследования, отражают социальную действительность в том виде, в котором она воспринимается окружающими. Выбранный метод сбора данных отвечает решению поставленных целей и задач нашего исследования.

Мы остановили свой выбор именно на анкетировании, так как оно обладает следующими достоинствами:

- самостоятельное заполнение респондентами анкеты;
- высокая достоверность полученных данных;
- унифицированная структура вопросов;
- возможность статистической проверки гипотез исследования;
- возможность применения математико-статистических методов при анализе данных.

На основании изученной научно-педагогической литературы авторами работы была разработана анкета для работников образования, целью которой стало определение уровня представленности педагогических компетенций, способствующих эффективной инклюзии детей.

Принявшие участие в опросе работники образования – это менеджеры и педагоги. Для удобства педагогов и менеджеров анкеты были составлены на русском и молдавском языках.

В первой части было 5 вопросов. Первый вопрос был с открытым типом ответа, который педагог/ менеджер должен был вписать самостоятельно. Следующие три вопроса были с выбором ответа «Да, нет, не знаю». Пятый вопрос был с множественным выбором ответа, где педагоги/ менеджеры указали слабые места при организации инклюзивного образовательного процесса.

Данная часть анкетирования позволила собрать данные о понимании термина «инклюзивный образовательный процесс», выявить мнение педагогов о необходимости инклюзии в образовании и собрать информацию об организации инклюзивного образования. Результаты были подвергнуты количественной обработке и переведены для наглядности в диаграммы.

Вторая часть анкетирования состояла из вопросов четырех анкет, представленных в виде таблицы с тремя столбцами. В первом столбце была нумерация вопросов, во втором – содержание вопроса с описанием дескриптора компетенции, в третьем педагоги/менеджеры оценивали себя и прописывали соответствующий балл. Овладение описанной компетенцией оценивалось: 0 – не умеет, 1 – иногда делает, 2 – умеет и делает. Все вопросы с компетенциями, описанные в таблице, можно разделить на четыре блока: 1 блок –

универсальные методические компетенции инклюзивного образования, 2 блок – универсальные педагогические компетенции организации по организации общения в инклюзивном образовании, 3 блок – универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по созданию пространственной среды, 4 блок – универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуальному подходу и интеграции.

Так в блоке 1 «Универсальные методические компетенции инклюзивного образования» названы десять компетенций, в каждой из которых от 1 до 4 дескрипторов, каждый из которых может быть представлен высокого, среднего или низкого уровня. В блоке 2 «Универсальные педагогические компетенции организации по организации общения в инклюзивном образовании» семь компетенций, которые представлены в дескрипторах от 1 до 8 с возможностью определения высокого, среднего или низкого уровней, в блоке 3 «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по созданию пространственной среды» пять компетенций с дескрипторами от 1 до 3 для определения уровней и в 4 блоке «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции» семь компетенций от 1 до 3 дескрипторов в каждой.

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

В основе структурного анкетирования лежит концепция представленности всех содержательных компонентов дескрипторов блоков педагогической модели. Поскольку алгоритм диагностики универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования включает ветвление, то при каждом наборе исходных данных может быть выполнена последовательность, реализующая действия, которые предусматривает одна ветвь, а при втором - другая. Соответственно, для программы повышения квалификации будут возможно существовать индивидуальные образовательные маршруты развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, различающиеся выбранным при ветвлении вариантом (Рис.3.1).



**Рис. 3.1. Схема анализа структурного анкетирования педагогов для индивидуального образовательного маршрута формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования**

Результаты, полученные в ходе исследования, были подвергнуты математико-статистической обработке общеизвестными и корректными методами.

Нами были получены две выборки экспериментальных данных, они были зависимы, так как мы работали с одной и той же группой испытуемых. Исходя из поставленных задач исследования, нами был выбран L-критерий Пейджа, который позволяет обосновать достоверность существования определенной тенденции в изменении признака (ов) о выборке. При этом сравниваются не сами параметры, а их индивидуальные ранги.

Проверяемые гипотезы:

Н<sub>0</sub>: рост индивидуальных показателей при переходе от одного условия к другому является случайным.

Н<sub>1</sub>: рост индивидуальных показателей при переходе от одного условия к другому является неслучайным.

Для математико-статистической обработки данных результатов исследования применялись такие методы, как описательная статистика, корреляционный анализ, обработка экспертных оценок.

Описательная статистика позволила собрать и проанализировать первичные данные и сделать выводы для дальнейшей практической работы. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, который позволил изучить связи между результатами, полученными по различным шкалам: количественным, смешанным и

результатам, имеющим разнородные признаки. Данный метод был использован для обработки углубленных интервью и работы фокус - групп.

Автоматический расчет данных был произведен в программе MS Excel. Все расчеты были сгруппированы по данным их значениям. Графическое представление результатов исследования было также выполнено с помощью MS Excel. Это позволило сделать представление табличных данных более наглядными в виде диаграмм, гистограмм и графиков.

Экиниль Г.Е. в своей работе “Становление и формирование методов наблюдения в научно-педагогическом исследовании и диагностировании” указывает, что модель научного наблюдения представлена в работах Платона, Коменского и Песталоцци [277]. Наблюдение мы применяли как метод нашего исследования.

Следует отметить, что целью нашего научного наблюдения стало объективное определение уровня универсальных педагогических компетенций у работников в условиях инклюзивного образования. По мнению Ковровой А. [128], единица наблюдения – это проявление поведения, то в нашем случае единицей наблюдения выступили объективные проявления универсальных педагогических компетенций у педагогических работников контрольной и экспериментальной группы исследования.

Единицы анализа:

1. Универсальные методические компетенции инклюзивного образования;
2. Универсальные компетенции организации общения;
3. Универсальные компетенции организации дружественной среды в инклюзивном образовании;
4. Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в условиях инклюзивного образования.

Единицей счета объективного наблюдения выступили уровни сформированности (высокий, средний, низкий) универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по каждой единице анализа.

К задачам научного наблюдения исследования по формированию универсальных педагогических навыков инклюзивного образования мы отнесли:

- получение данных уровня представленности компетенций педагогов и менеджеров в условиях инклюзивного образования для планирования содержания повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования;

- создание графиков и диаграмм для сравнительного анализа результатов этапов педагогического эксперимента по повышению квалификации в области универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах;
- обработка полученной информации для доказательной базы экспериментальной работы.

Среди процедур научного наблюдения можно отметить метод анкетного самонаблюдения педагогических работников.

Фиксация данных научного наблюдения нашего исследования происходила в разработанных нами гугл – формах по каждой единице анализа. Содержание анкеты предполагает набор разработанных нами дескрипторов по представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Для анализа концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды был применен метод экспертных оценок [194].

В нашем случае, мы привлекли ряд экспертов в области повышения квалификации педагогов (доктор педагогики Безеде Р., доктор педагогики Крянгэ Е., doctor hab Ени В., канд. ист. наук Дарадур Н. для проведения экспертизы содержания повышения квалификации в области инклюзивного образования.

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

### **3.2. Оценка и анализ универсальных педагогических компетенций работников образования по организации инклюзивного образовательного процесса на констатирующем этапе эксперимента**

Исходя из наблюдений и нашего практического опыта по организации инклюзивной образовательной среды, мы составили перечень показателей качества (дескрипторов) универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования с точки зрения компетенций педагогического состава. Основанием для определения универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в части организации и поддержки инклюзивной образовательной среды стал текст «золотых» правил создания инклюзивной среды MC Conckey R. [49].

На основании изученной научно-педагогической литературы авторами исследования была разработана анкета-опросник для работников образования, цель которой стало определение уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Перечень вопросов в анкете состоял из компетенций, объединенных в четыре блока, каждый из которых представляет собой набор универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, необходимых для эффективной организации и поддержки доброжелательной образовательной среды по отношению к детям.

#### ***Блок 1. Универсальные методические компетенции инклюзивного образования.***

Многообразие людей в нашем обществе необходимо принимать и уважать. В инклюзии процесс образования предполагает создание условий, при которых учащиеся самостоятельно выбирают пути взаимодействия со своими товарищами. К данным знаниям мы причислили универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования педагогических работников по организации и планированию урочной деятельности, организационным общеметодическим действиям. Сложные периоды в поведении и обучении детей иногда могут преодолеваются при помощи определенных материалов. Педагоги зачастую применяют листы для уроков чтения, плакаты, изображения, поскольку они благотворно влияют на обучение детей. Периодически к их изготовлению привлекают обучающихся. В процессе инклюзивного обучения очень ценна интуиция педагога, позволяющая подобрать наиболее подходящий способ умиротворить ученика или предложить наилучший вариант мотивирования для дальнейшей работы.

***Блок 2. Универсальные коммуникативные педагогические компетенции инклюзивного образования.*** Коммуникации играют большую роль в образовании: педагоги общаются с детьми, а дети между собой и с учителями. Педагогам необходимо



использовать при общении понятный и ясный язык, а также уметь представить визуальную информацию визуалам и аудиально – для аудиалов.

**Блок 3. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды.** Вид учебных помещений может помочь организовать или затормозить образовательный процесс. Пространственное размещение детей с ООП должно помогать их включению в коллективную деятельность с другими учащимися.

**Блок 4. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ.** Обучающимся с ООП крайне необходима помощь и поддержка, именно поэтому процесс преподавания-обучения-оценивания будет особо результативным только в случае его направленности на их определенные потребности.

Для этого в течение 4-х календарных лет в центрах повышения квалификации в г. Кишиневе и г. Тирасполе мы провели основной педагогический эксперимент с двумя группами работников общеобразовательных школ из четырех школ. В ходе исследования было опрошено 224 работника образования Республики Молдова. Так, контрольная группа (Дубоссары, Пухэчень) (112 работников образования) занималась по традиционным программам повышения квалификации, имея постоянные разовые (по 2 часа), в недельном режиме занятия, а экспериментальная группа (Тирасполь, В-Рашков) занималась по спроектированной нами программе повышения квалификации. При этом на занятиях в этой группе проводилась теоретическая и практическая подготовка работников образования по формированию у них универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Более того, в начале и в конце каждого учебного года 4-х летнего педагогического эксперимента проводилось тестирование работников образования (педагогов и менеджеров), по результатам которых осуществлялся сравнительный анализ, с целью выявления эффективности воздействия спроектированных средств и методов их профессионального развития.

Для проведения сравнительного анализа уровня компетентности работников образования в области инклюзивного образования были применены методы:

1. Анкетирование работников образования;
2. Глубинные интервью с менеджерами, представителями власти и родителями;
3. Фокус - групповые дискуссии.

В целях удобства восприятия текста, приводим данные каждого метода в последовательности, указанной выше.

На констатирующем этапе были получены следующие результаты. Экспериментальная группа занималась по программам повышения квалификации, описанным в параграфе 4.2 настоящего исследования, при этом на занятиях проводилась теоретическая и практическая подготовка работников образования не только по традиционным для педагогов направлениям подготовки - основам педагогики, психологии и методики преподавания учебных предметов, но и по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. С целью выявления эффективности воздействия на участников экспериментальной группы спроектированных средств и методов профессионального развития в начале и в конце каждого учебного года 4-х летнего педагогического эксперимента нами проводилось тестирование педагогов и менеджеров, осуществлялся сравнительный анализ и проводилась соответствующая организационно-методическая работа в контрольной и экспериментальной группах.

Педагоги контрольной и экспериментальной групп, участвующие в исследовании, работали в классах, где наполняемость детей в классе составила до 15 человек, из числа которых не более двух детей были с особенностями в развитии.

Для проведения сравнительного анализа уровня компетентности работников образования были применены методы:

- 1) анкетирование работников образования;
- 2) глубинные интервью с менеджерами, представителями власти и родителями;
- 3) фокус - групповые дискуссии.

В целях лучшего восприятия текста, приводим данные каждого метода в последовательности, указанной выше.

На констатирующем этапе были получены следующие результаты.

Из опрошенных 224 педагогов 52% человека верно определили понятие «инклюзивное образование».

Рассматривают инклюзивное образование как обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе со всеми остальными детьми 22 человека (10%). Свою трактовку инклюзивного образования предложили 72 педагога (31%).

Результаты глубинного интервью в контексте понимания сути ИО показали следующее: менеджеры образования, представители власти (управлений образованием) и родители положительно настроены на процессы включения детей с особыми образовательными потребностями в единый процесс, что характеризует общее понимание необходимости и актуальности образовательной инклюзии. Ниже приведем некоторые цитаты из глубинного интервью, относительно понимания сути ИО. На вопрос: «Как Вы

понимаете и представляете процесс инклюзивного образования?» менеджер образования из г. Дубоссары ответил, что «это создание условий для реализации возможностей ребенка», а из с. Пухэчень, что «это процесс, который должен соответствовать ребенку, который иначе понимает те или иные явления окружающей среды. Ребенок, который начинает познавать этот мир, у него какие-то трудности или он по-особенному видит то, что его окружает».

На наш вопрос о сути и необходимости инклюзии представитель управления образованием дал следующий ответ: «ИО – это положительное явление в нашем образовании, с одной стороны. Нужно социализировать детей и граждан нашей страны, у которых особенные образовательные потребности. С другой стороны, все же уровень жизни у нас в республике не столь высок, как хотелось бы. Чтобы семья могла этим детям дать то, что нужно, и школа дополнить. Такой ребенок в семье – это очень тяжело, и кто-то из членов семьи должен быть постоянно рядом, помогать. Но мы работаем сегодня в тех условиях, которые есть. Некоторые ребята частично включены в учебный процесс, некоторые полностью. Но есть ребята, которые на домашнем обучении». Родители школьников пояснили по этому вопросу следующее: «Это образование для детей, которые имеют особые образовательные потребности» (Комрат). «Моему ребенку нужен социум, нужно общение, общее образование. В основном это общение. У нас нет базы детского сада и для нас важна социализация». (Пухэчень). «В том, чтобы ребенок мог социализироваться. И развиваться по мере своих возможностей. Должен быть индивидуальный подход» (Дубоссары)».

Из числа опрошенных педагогических работников 76% считают, что современному образованию нужна инклюзия. Категорически отрицают его необходимость 22 педагога (10%). Не определились с ответом о необходимости инклюзивного образования 28 человек (12%). Обладают опытом организации инклюзивной среды 55% опрошенных. Не представляют себе процесс инклюзивного образования 42%. До исследования принимали участие в обучающих мероприятиях по инклюзивному образованию 52%. Не проходили обучение 43%. Не могли ответить на данный вопрос 4 педагога (2%).

На вопрос, какая помощь наиболее востребована в части организации инклюзивного образовательного процесса, на первом месте у 68% опрошенных оказалась потребность в методиках работы учителя в условиях смешанного обучения.

Второе место в рейтинге затруднений в части реализации инклюзивного образования заняла проблема разработки содержания урока с учетом дифференциации: проблему отметили 53% опрошенных.

Третье место по педагогическим затруднениям вызывает оценка достижений ребенка относительно своего развития. Это затруднение отметили 45% опрошенных.

Испытывают затруднения в организации пространственной среды 36% педагогов.

Таким образом, можно констатировать, что наибольшую сложность у работников образования вызывают вопросы организации пространственной образовательной среды в условиях смешанной группы обучающихся.

Также в рейтинге сложности оказался вопрос оценивания достижений ребенка относительно его собственного развития. Принятая оценочная система, плотно укоренившаяся в педагогических действиях, существенно тормозит переформатирование компетенций оценки достижений ученика. При планировании обучающих мероприятий для педагогов и руководителей следует акцентировать внимание на смещение акцентов в сторону неформальных достижений. Именно они обеспечивают создание ситуации «успеха» на уроке.

В системе обучающих мероприятий следует обратить внимание на то, что у представителей власти и менеджеров образования особую тревогу вызывает проблема создания материально-технических условий для ИО, что предопределяет необходимость детального изучения вопроса об изучении особенностей архитектурной образовательной среды современных школ.

Определенные затруднения вызывает составление технологической карты урока в условиях инклюзивного образования. В связи с чем следует предусмотреть обучение работников таким педагогическим инструментам, которые не будут вызывать сложностей в применении, носить игровой характер и учитывать особенности смешанной группы учеников.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. Большинство опрошенных (79%) считают, что современному образованию нужно инклюзивное образование.
2. Только половина опрошенных педагогов могут верно трактовать смысл понятия «инклюзивное образование».
3. Более 40% опрошенных не обладают опытом инклюзивного образования.
4. Более половины опрошенных педагогов не обучались приемам работы в условиях инклюзивного образования.
5. Основные затруднения педагоги испытывают в вопросах методики обучения, разработки содержания уроков, организации пространственной среды и оценки учебных достижений учащихся относительно собственного развития [263, 352].

К универсальным педагогическим компетенциям ИО мы относим комплекс компетенций педагога, который позволяет эффективно организовать доброжелательный учебно-воспитательный процесс независимо от возможностей обучающихся. Универсальные педагогические компетенции ИО способны обеспечить психолого-педагогическую готовность учителя к преодолению трудностей, связанных с реализацией инклюзивного образовательного процесса.

Оценка педагогических компетенций работников образования предполагала определение педагогами посредством анкетирования уровня представленности своих универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

***Результаты проведенного опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования».***

Анализ анкет показал следующее. Испытывают проблемы в определении ЗАР и ЗБР школьников – 80%, умеют выстраивать образовательный процесс с учетом ЗАР и ЗБР школьников около 31% опрошенных. Знают соотношения дефектности и их компенсаторность 12%. Не уверены в своем умении относиться одинаково ко всем детям - 60%, не могут не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий - 52%, недостаточно сформирована компетенция задавать детям прямые вопросы и закреплять теорию практикой у 57%, не выносят рабочий шум в классе - 63%, забывают при планировании урока предусматривать динамические паузы - 61%, не могут устранить раздражающие и отвлекающие детей факторы на уроке - 77%, не считают важными делать не менее 4-х раз за урок акценты на основных идеях нового материала - 45%, не считают обязательным поощрение учителем всех творческих занятий детей- 27%.

Таким образом, более 60% работников образования демонстрируют потребность в жесткой дисциплине на уроке, что препятствует созданию среды, дружественной к ребенку, и не соответствует концепции работы в малых группах и парах. Следовательно, можно отметить необходимость развития на семинарах и курсах повышения квалификации универсальных педагогических компетенций общедидактического характера в виде следующих компетенций: умение относиться одинаково ко всем детям в классе; не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий; компетенция задавать детям прямые вопросы и закреплять теорию практикой; терпимо относиться к рабочему шуму в классе; при планировании урока предусматривать динамические паузы; устранять раздражающие и отвлекающие детей факторы на уроке; делать не менее 4-х раз за урок акценты на основных идеях нового материала; обязательное поощрение учителем всех творческих занятий детей.

*Результаты проведенного опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические компетенции по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства».*

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

Анализ полученных нами в ходе анкетирования ответов свидетельствует о необходимости улучшить компетенции педагогов экспериментальных школ проекта по следующим направлениям:

- навыки работы с родителями по созданию доброжелательной к ребенку образовательной среды;
- сосредоточить свои педагогические усилия на коммуникативных навыках детей;
- говорить четко, конкретно и немногословно;
- создание и поддержка в классе позитивной атмосферы;
- необходимо и важно уведомить ребенка о своих действиях, прежде чем совершить действие по отношению к нему;
- предоставлять выбор ребенку отвечать устно или письменно;
- организовать на занятиях работу в парах;
- глаза ребенка на уровне глаз педагога при обращении к ребенку с ООП;
- избегание резких движений в классе.

Ввиду очень низких показателей по навыку работы с родителями, следует обратить особое внимание на формирование навыка по разработке с родителями и детьми кодекса эффективного общения в группе.

***Результаты проведенного опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства».***

Результаты анкетирования по блоку компетенций педагога в части организации пространственной среды на уроке были получены следующие. Оценивают свои возможности по организации пространства в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами, с доступностью передвижения для колясочников и расположенные вблизи от окна для слабовидящих как недостаточные 64% педагогов, не умеют организовать пространство так, чтобы рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система - 60%, Не применяют на постоянной основе интерактивные методы обучения, ментальные карты, мнемотехнику, пиктограммы - 84%, не сформирован навык визуализации изучаемого материала у 72%, не используют методы работы с учениками по правилу и по образцу 44%.

Наиболее актуальный вопрос по развитию данных компетенций следует рассматривать в специальном обучении в части применения на постоянной основе интерактивных методов работы. Особое внимание следует уделить навыкам визуализации учебного материала.

***Результаты проведенного опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс».***

Компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержке во время образовательного процесса, представлены следующими результатами. Недостаточно сформирован навык создания ситуации успеха, умений замечать и поощрять даже незначительные успехи детей у 60,5%, не считают важным умение обеспечить детям физический и эмоциональный контакт: рукопожатие, аплодисменты и пр. у 40%, требует развития умения педагога в обучении опираться на сильные стороны обучающегося у 38% респондентов, испытывают трудности в оценке достижения ребенка относительно его собственного развития 45%, считают необходимым развивать умение составлять индивидуальный план работы 41%, вызывает затруднение организации работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников у 55%, не могут не сравнивать детей друг с другом 40,5%, считают необходимым

дополнительное формирование навыка спокойного реагирования на капризы ребенка 69,5%.

Констатируем: педагогические компетенции по разработке индивидуальных образовательных маршрутов и их интеграция в общий образовательный процесс сформированы на недостаточном уровне и требуют дальнейшего развития. Следует особо обратить внимание при планировании образовательных мероприятий участников проекта на следующие аспекты:

- обучение методикам создания ситуации успеха, умений замечать и поощрять даже незначительные успехи детей;
- организация работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников;
- формирование навыков психологического айкидо для спокойного реагирования на капризы ребенка через их игнорирование.

***Результаты анализа глубинных интервью с руководителями, представителями власти и родителями по вопросам управления изменениями при внедрении инклюзивного образования.***

Глубинные интервью проводились со следующими целевыми аудиториями: руководителями и заместителями руководителя организаций образования (с. Пухэчень Новоаненского района, с. Вадул-Рашков Шолданешского района, г. Дубоссары, г. Тирасполя). Было опрошено 8 менеджеров, по два в каждой организации образования, представителями власти в управлениях образования, по одному из городов Дубоссары, Тирасполь, Новые Анены и Шолданешты. Кроме этого, глубинные интервью были проведены в каждой организации образования, где были опрошены: один родитель ребенка с особенностями в развитии и родитель ребенка без особенностей в развитии. Основная цель интервью – получить представление о восприятии и готовности к организации инклюзивного образования всех участников образовательного процесса. Все интервью проводились на основе добровольного желания участников. Ключевыми задачами интервью выступали следующие:

1. Считают ли опрошенные инклюзивное образование полезным явлением для детей с ООП?
2. Может ли инклюзивное образование быть эффективно для детей с типичным формированием?
3. Что может препятствовать расширению инклюзивного образования?



4. Могут ли универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования повысить эффективность работы учителя в целом?
5. Какие изменения нужны образованию в части работы учителя, администрации и работы с родителями, чтобы инклюзивное образование стало реальной практикой?

Анализ ответов глубинного интервью по данному вопросу показал, что в той или иной степени опыт инклюзивного образования у педагогов контрольной и экспериментальной групп присутствует. Ниже приведем ответы менеджеров образования и представителей власти по вопросу «Есть ли опыт организации инклюзивного образовательного процесса?». *Менеджеры образования сообщили следующее:* «В вашей школе обучаются дети с особыми образовательными потребностями (ООП)?» - Да, 8 детей. Они обучаются по индивидуальным планам, но посещают обычные классы. И больше всего из них дети педагогически запущенные. В процессе обучения они могут перейти в среду обычных учеников» (Пухэчень). «У вас есть опыт организации инклюзивной образовательной среды? - Да, есть. У нас нет ресурсного центра, но мы работаем уже 3 года. С каждым годом мы глубже вникаем и понимаем суть этой работы. Хотелось бы иметь ресурсный центр в нашем лицее, работаем сейчас над этим» (В-Рашков). «Есть ли у Вас опыт организации инклюзивной образовательной среды? – Конечно» (Тирасполь). Представители власти пояснили этот вопрос следующим образом: «При управлении работает служба психологической помощи, которая регулярно обследует детей. И на сегодняшний день у них на учете 420 детей. Возможно, есть еще дети, которых нужно обследовать. Процесс постоянный». (Пухэчень) «Наблюдали ли вы такой опыт интеграции в Дубоссарской системе образования? Мы несколько лет предпринимаем попытки для работы в этом направлении. Это совместная работа центра для детей с ОВЗ с образовательными учреждениями. Хотя у нас уже был опыт. Когда в школе, ребенок тоже с ДЦП, он у нас чемпион в армреслинге. Он на дому занимался и пришел в школу уже взрослый парень, 10-11 класс. Он уже не смог сидеть в четырех стенах дома, у него до этого был только компьютер. Но ему необходима была социализация. И он сам на коляске приезжал в школу. Дети видели его и настолько спокойно к нему относились и его приняли, что мы были удивлены. Не все педагоги могли спокойно это сделать. И через детей педагоги уже успокоились. У нас много барьеров, мы боимся одного, другого...» (Дубоссары).

Следует отметить, что понимание инклюзивного образования руководители и представители власти рассматривают в большей части с точки зрения включения в общую среду детей с ограниченными возможностями здоровья, педагоги же рассматривают бенефициарами инклюзивного образования более широкую категорию детей

(педагогически запущенных, гиперактивных и другие категории). При планировании обучающих мероприятий следует уделить особое внимание вопросу о расширении понимания сути инклюзивного образования.

Мнения менеджеров образования о пользе ИО для детей с ООП выглядят следующим образом. «В последний год у нас было 2 ученика, которые имели статус учеников с инклюзивными потребностями. И когда они заканчивают 9 класс, то сдают другой вид экзамена. Т.е. они имеют возможность закончить образование и получить диплом. В дальнейшем получают профессию. У нас на протяжении трех последних лет по 2 ученика выпускаются. У них есть специальный диплом. Это мы знаем, что это диплом ученика с особенными потребностями. Такие ребята дальше обучались той специальности, которая позволила им развиваться дальше. Они получили такие профессии как повар и кондитер. И в обычной среде это обычные дети и обычные люди» (Пухэчень). «Эти дети социализируются. Мы их приглашаем на различные мероприятия, пытаемся помогать. К учебному процессу не все дети готовы. У нас есть полная и частичная инклюзия. И дети могут общаться со всеми» (В-Рашков). «Доступность образования, уменьшение стресса, реализация своих возможностей» (Дубоссары).

Мнение представителей власти по этому же вопросу: «Одна родительница, у которой ребенок с ООП, сказала, что она бы хотела, чтобы её ребенка научили читать и писать и для нее этого достаточно. Но у каждого свои требования и желания, свой запрос. Есть дети разные. Есть дети, у которых физические ограничения, но интеллект в норме. Есть и бакалавриаты, я лично выпустила такого ребенка. Он сейчас учится в университете, и он не один такой. Но есть дети, которым нужна социализация как результат, чтоб он смог научиться ухаживать за собой» (В-Рашков). «Это особые дети. У них особое восприятие. Но многие им стараются помочь и помогают. Если такие дети будут жить только в своем мирке, они не будут социализированы и у них будет потребительское отношение ко всему. И оно так быстро воспитывается. Социализируя их и сравнивая с детьми нормы, они уже сами на себя смотрят по-другому. Не требуют так много внимания и особого отношения. Они хотят быть такими же, как и все остальные» (Дубоссары). Родители высказали следующие соображения. «У моего ребенка будет нормальная траектория развития» (Пухэчень). «Это социализация. Чтобы ребенок не чувствовал себя особенным» (Тирасполь).

Все участники опроса считают, что для детей с особыми образовательными потребностями польза от инклюзивного образования не вызывает сомнения. Все указывают на необходимость социализации детей с ООП и создания условий для этого.

Мнения опрошенных о пользе ИО для детей с типичным формированием были высказаны следующие: *Менеджеры образования отмечают, что «Дети с типичным формированием обучаются толерантности и эмпатии. Учатся жить рядом с особенными людьми и воспринимать их нормально. Помогать им по мере своих возможностей. И плюсы от такого образования есть для обеих групп детей»* (В-Рашков). *«Они воспитывают в себе такие качества, как сопереживание, сочувствие, готовность помочь»* (Пухэчень). *«У них есть возможность развивать в себе и проявлять милосердие, сотрудничать с разными людьми, оказывать взаимопомощь, поддержку»* (Дубоссары). *Представители власти говорят, что «За свою педагогическую деятельность, когда еще не говорили об ИО, у нас были такие дети, с потребностями. Просто раньше это всё по-другому называли. Очень многое зависит от самого педагога. Если педагог построит работу таким образом, чтобы работать дружно и вместе, будет все хорошо. У нас была одна особенная девочка, так ей одноклассники помогали. И сумку носили, и пальто помогали одевать. Проявляли заботу и доброту. Мы выучили её до 9 класса. Но бывает и наоборот, к сожалению. От педагога зависит, как она настроит класс и родителей на совместную работу»* (В-Рашков). *«Для детей нормы ИО тоже нужна. И в воспитательных целях, для развития терпения, внимательности. Уход от эгоцентризма, наши дети заиклены на себе. Нужно увести их от этой концепции. Нашим детям нужно учиться общаться, они так это делают сейчас».* (Тирасполь). *Родители отметили, что детям с типичным формированием инклюзия поможет в том, что они «Будут знать, что люди бывают разные, им нужно помогать. Чтобы они становились добрее»* (Пухэчень). *«Мы надеемся на понимание, что дети бывают разные, и есть не такие, как все. У них сформируется чувство для защиты таких детей, помощи, станут добрее. Чтоб общество было не такое жестокое, т.к. таких детей сейчас много. Может совместное обучение приведет к смягчению»* (Дубоссары).

Опрошенные отмечают, что польза от инклюзивного образования будет для детей с типичным формированием (без особых образовательных потребностей) через формирование милосердия, навыков взаимопомощи, общения, что способно улучшить отношение ученика к миру в целом. При проведении обучающих мероприятий в пилотных школах следует сделать акцент на пользе ИО для детей с типичным формированием, особенно в части работы с родителями данной категории детей.

Несмотря на общее позитивное мнение о пользе ИО для детей с типичным формированием, в один из вопросов интервью мы включили готовность интервьюируемого к обучению собственного ребенка в школе с инклюзивным подходом. Все опрошенные выразили готовность к этому, за исключением директора гимназии Дубоссары. Данный

факт свидетельствует о формальной декларации к готовности реализовывать инклюзивное образование. Следует предусмотреть такие факты при решении кейсов на обучающих семинарах для пилотных школ.

Мнения менеджеров образования, представителей власти и родителей о том, что может помешать повсеместному внедрению, ИО выглядят следующим образом. Менеджеры образования утверждают, что «Среди этих детей, которые учатся уже в общеобразовательных школах, есть дети из интернатов, есть и тяжелые случаи, когда дети неуправляемы. Нужен педагог, который будет его ассистировать, будет рядом с ним и направлять его. Коллеги делились опытом, что у них обучались такие дети, которые могли во время урока вскакивать с места, кричать, кого-то ударить или на кого-то наброситься. Т.е. зависит от диагноза и степени его тяжести. Инклюзии может помешать отсутствие выбора у школы кого включать в инклюзивное образование, а кому нужна специальная медицинская помощь» (Пухэчень). «Первое – это нежелание принять такого ребенка. Педагоги не понимают, что это такое, и не хотят принять его» (В-Рашков). «Отсутствие штата в лицее. Т.е. он не должен ограничиваться только вспомогательным педагогом и психологом, это и логопед, и другие специалисты» (Дубоссары). Представители управлений образованием говорят, что «В этом деле есть и объективные причины и субъективные. К объективным причинам я отношу уровень жизни. К субъективным причинам больше, это и отношение общества, и профессионализм педагога, специалисты, которые должны с ними работать, и возможности семьи. Кто-то может уделить много внимания такому ребенку, кто-то меньше» (В-Рашков). «Это очень объемный вопрос. Начиная от материальных и бытовых условий, заканчивая отношением к этому вопросу общества» (Тирасполь). Родители затрудняются ответить на данный вопрос.

На вопрос «Что может помешать повсеместному внедрению ИО?» были высказаны следующие предположения: негативное отношение общества и недостаточная готовность педагога; отсутствие штата в школе для решения задач ИО; сложные случаи с агрессивными детьми.

Усугубляет ситуацию отсутствие полномочий у школы принимать решение о степени включения ребенка в инклюзивное образование. Значительным препятствием выступают родители, которые настроены против такого совместного обучения.

Таким образом, при обучении менеджеров и педагогов для реализации инклюзивного образования целесообразно развивать умения:

- применять командный подход (в решении проблем учащихся участвует весь школьный коллектив, а не только специальный педагог), особенно при составлении индивидуального плана (по аналогии с финской системой);
- использовать общие и специальные методы и приемы обучения в педагогическом процессе;
- предоставлять родителям выбор, в каком классе будет учиться ребенок.

При изучении мнения менеджеров образования, представителей власти и родителей о том, могут ли универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования улучшить педагогический процесс с обычными школьниками, была получена следующая информация. *Менеджеры образования отмечают, что «Могут, для индивидуализации учебного процесса» (В-Рашков), «Обязательно» (Тирасполь). Представители власти ответили, что «Не знаю. Будем думать» (Пухэчень). «Да, конечно. Если педагог будет иметь такой сложный для него опыт работы, он будет расти и будет профессионалом, сам будет меняться и применять новые формы работы. Но это сегодня уже есть необходимость, и мы это понимаем. Педагог будет меняться не только для ребенка с ОВЗ, но и для того, кто сидит рядом».* (Дубоссары). Родители затрудняются в ответе на данный вопрос.

Не все опрошенные единодушно уверены, что универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования могут улучшить педагогический процесс с обычными школьниками.

Следует обратить внимание на тот факт, что в обязательном порядке (при работе со СМИ, сообществом, родителями и работниками образования) необходимо подчеркивать, что формирование компетентности педагога (психолого-педагогическая составляющая, приемы интерактивной работы, гибкое планирование урока, использование дистанционных образовательных ресурсов) в значительной степени увеличивает уровень экспертности учителя.

При изучении мнения о том, что надо изменить в образовательной среде, чтобы инклюзивное образование стало практикой, были высказаны ряд интересных мыслей. Так, опрошенные отмечают, что в работе педагога должно измениться: «Мои коллеги говорят, что когда нужно делать дополнительные материалы и планирование, дополнительные пособия, то это должно дополнительно оплачиваться. И все давно знают, что любой труд должен оплачиваться. Бывают случаи, когда педагогу очень тяжело, когда таких детей 5-6 человек в классе. Когда 1-2 ученика это еще нормально. Но вот больше уже проблема для педагога, сложно переключать внимание на учеников разного образовательного уровня. Его тоже нужно обучать этой работе и уделять внимание его проблемам. Учителю нужны

дополнительные навыки для интеграции в обучение детей с особенностями и с типичным формированием. И нужен помощник, тьютор» (менеджер, Пухэчень). «Педагог должен расширять свои знания в психологии, как работать с детьми с ООП. Изучить методику проведения инклюзивных уроков» (менеджер, В-Рашков). «Создать условия для таких детей. Потом нужно сопровождение таких детей, специальные программы, помогающие ребенку и учителю при необходимости» (представитель власти, В-Рашков). «Наши педагоги молодцы, к детям относятся хорошо. Это нужно продолжать» (родитель, В-Рашков). «Учителю самому нужно меняться и перестроить свою работу таким образом, чтобы комфортно было всем. Принять это как данность. Менять нужно не только формы, методы и педагогические технологии в работе, но и наш внутренний мир, подключая своё чутье» (представитель власти, Дубоссары). «Уменьшить количество детей в классе, увеличить количество часов для качественной подготовки к занятиям, не только в рамках урока и инструкции, но и по необходимости детей» (менеджер, Дубоссары).

*В работе администрации должно измениться, по мнению опрошенных, следующее.*

«В этом направлении у нас работает заместитель директора. В каждом районе есть своя специальная комиссия. Также в школе должен быть ресурсный центр и в нем должен работать специально обученный человек. У нас раньше в таком кабинете работал учитель начальных классов, которая была уже на пенсии. У нее был опыт работы, не было знаний. Сейчас у нас в ресурсном центре работает наша бывшая ученица, которая прошла специализированное обучение. Завуч также посещает различные тренинги и конференции. У нее также уже есть опыт и знания по методикам работы с такими детьми. И им также нужно было бы увеличить доплаты. Поскольку завуч получает только 0,25 ставки, добавили бы еще хоть 0,15. Т.к. у них работы много и много документации. На курсах повышения квалификации для педагогов также нужен обучающий блок по инклюзии» (менеджер, Пухэчень). «Администрация сама должна понимать, что такое ИО и что для этого нужно. И должна быть сама заинтересована в этом, не формально, а реально» (менеджер, Пухэчень). «Многое зависит от менеджеров учреждения. Они должны проникнуться этой проблемой, знать ситуацию, с чем придется столкнуться и набирать специалистов для такой работы. Организовывать и руководить этим процессом» (В-Рашков). «Административный барьер имеет место быть. Самая большая сложность – это индивидуальные образовательные программы, которые нужно вписывать в общую систему. Непонимание как это сделать. Писать много планов и раньше нужно было, а теперь еще больше» (представитель власти, Тирасполь). «Нужно иметь отдельную аудиторию для таких детей» (менеджер, Дубоссары). «Созданием условий. В этой школе для нас есть все условия, даже

пандус, т.к. мы не ходим самостоятельно. Но всё зависит от потребностей самого ребенка. Исходя из этого, и нужно исходить» (родитель, Дубоссары).

Опрошенные отметили необходимость следующих изменений в поведении родителей детей с ООП. «Родители должны осознать и смириться с тем, что их ребенок особенный. Принять особенности любого направления. Для родителей это очень трудно. Ведь если он не даст согласие на запись ребенка в категории инклюзии, то ребенок останется в стороне. С ними нужно вести разъяснительные работы, какая польза будет ребенку от такого обучения. Они думают, если ребенок имеет статус инклюзии, что это навсегда и это плохо» (менеджер, Пухэчень). «Отношение родителей и детей с типичным формированием к особенным детям. Просветительская работа обязательно должна вестись. Такие дети тоже имеют право на обучение не в замкнутой системе, как в тюрьме, а со всеми детьми» (менеджер, В-Рашков). «Ребенок — это модель семьи, что и как там говорят. И часто дети выдают не свои мысли, а то, что слышали и им сказали, просто транслируют то общество, в котором они растут и находятся. Нужно воспитывать терпение в самих родителях. И у детей с ОВЗ и у детей нормы. У родителей большие запросы к школе и есть понятия только того, что должен кто-то. Но и они должны сделать свой родительский вклад. Речь идет не о финансах, а воспитании, понимании, работе с детьми дома. Потому, как это вторая часть работы. Надо воспитывать и родителей одних и вторых, обязательно» (представитель власти, Тирасполь). «Тем родителям, у которых есть такие детки, перестать стесняться. Больше выводить их в общество. Больше с ними работать, привлекать к этой работе учителей» (родитель, Дубоссары).

Опрошенные отметили необходимость изменений в поведении родителей детей с типичным формированием. «Да, с ними, конечно, тоже нужно работать. Также вести разъяснительные работы по инклюзии, что это и для чего нужно. Чтобы они приняли этих детей. Дети не будут жестокими, если они почувствуют немоту этого ребенка, что это не такой ребенок как все. Что нужно относиться ко всем детям, как к детям. Разъяснительные работы по инклюзии нужно начинать еще в детском саду. Т.к. сегодня инклюзия нашла себя только в школе. И родители школьников начинают ограждать своих детей от детей особенных. Это проблема больше городов. В селах люди проще, все друг друга знают, и эта проблема не так остро стоит. Люди толерантны друг другу» (менеджер, В-Рашков). «С родителями нужно вести работу в духовно-нравственном направлении. Что все мы люди и у всех есть свои особенности. Ведь возрастные люди вокруг – это тоже уже инклюзия. Тут сложная и комплексная работа со всех сторон. И работа должна быть со всех сторон, не только от школы, но и от общества и от СМИ» (представитель власти, Пухэчень). «Быть

терпимее, понимать» (родитель, В-Рашков). «СМИ подключаться активнее, вести просветительскую работу, доводить к общему сведению о значимости ИО. Это должно начинаться не в школе, а намного раньше» (менеджер, Тирасполь). «Родителям типичных детей надо рассказывать о том, что детки бывают разные, что им нужно помогать, не обижать» (родитель, Дубоссары).

Для полного понимания «стартовой основы» представленности профессиональных компетенций педработников по организации инклюзивного образования были проведены интервьюирование и фокус - дискуссионные панельные обсуждения, итоги которых представлены ниже.

В части реформирования в работе педагогов: стремление и готовность принять принципы и методы инклюзивного образования, умение обучать по индивидуальным программам и применять различные формы подачи обучающей информации, повышение профессиональных компетенций, обмен опытом через открытую образовательную среду.

В части изменений в работе школьного руководства: признание и осмысление необходимости инклюзивного обучения, гарантированность нормативного и материально-технического обеспечения, совершенствование документооборота и повышение компетентности всех педработников, реализующих программы инклюзивного образования.

Взаимодействие с родителями в образовательной организации должно формироваться с положительного отношения к сути инклюзивного обучения и людям с особыми потребностями. Крайне необходимо подбирать варианты форм и механизмов привлечения всех родителей в сам процесс образования. Требуется реформировать партнерство с родителями через ясность и открытость информации.

Ниже приведены главные изменения, которые, по мнению опрошенных, должны привести к тому, чтобы инклюзивное обучение стало практикоприменительным в образовательной сфере в среде образования:

В работе учителя

- Стремление и решимость принять принципы инклюзивного образования.
- Подготовленность к работе по индивидуальным программам.
- Умение применять различные формы изложения обучающего материала.
- Совершенствование компетенций через взаимодействие с коллегами в открытой образовательной среде.
- Конкретные нормативы по численности детей с ООП в классе с полной инклюзией. Четкие инструкции для малочисленных школ при превышении нормативных показателей.



- Сопровождение детей данной категории; специализированные службы, оказывающие помощь как ребенку, так и учителю.
- Педагогу необходимы определенные компетенции для интегрирования в обучение детей с особенностями и с обычным формированием.
- Учителю требуется обучиться принципам ведения инклюзивных уроков.

#### В работе администрации

- Признание и понимание целесообразности инклюзивного образования.
- Гарантированность нормативного и материально-технического обеспечения инклюзивного образовательного процесса.
- Улучшение качества документооборота.
- Повышение уровня компетентности всех педагогов, реализующих программы инклюзивного образования.
- Потребность наличия в каждой образовательной организации ресурсного центра со специалистом из области инклюзивного обучения.
- Активное участие руководства школы в процессе планирования и оценки ситуации по инклюзивному образованию не по формальному, а по фактическому признаку.
- Осознание системы по внедрению индивидуальных образовательных программ в общую систему.
- На всех обучающих мероприятиях для педагогов необходим обучающий блок по инклюзии.

#### В работе с родителями

- Формирование позитивного отношения к философии инклюзивного обучения и людям с особыми потребностями.
- Поиск наиболее эффективных методов привлечения всех родителей в процесс образования.
- Улучшение взаимодействия с родителями через ясность и открытость информации.
- Процесс деятельности в инклюзивном образовании должен быть многогранным, не только со стороны образовательных организаций, но и от социума, от СМИ по информированию общества о пользе для ребенка такого обучения. Обязательно проводить разъяснительную работу о значимости ИО. И начинать это нужно заблаговременно.
- Борьба со сложившимися у родителей стереотипами о том, что ребенок в статусе инклюзии – это крайне негативно и навсегда.
- Воспитание терпимости и выдержки у родителей при взаимодействии как с детьми с ООП, так и с детьми обычного развития.

### 3.3. Выводы по 3 главе

1. В процессе анализа и оценки динамики качественных и количественных характеристик универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в школе, характеризующих посредством оптимального выбора профессиональных компетенций, сформировался психолого-педагогический и методический инструментарий (система методов), релевантный задачам исследования в психологическом, педагогическом, экспериментальном и методическом плане. В процессе исследования была разработана система показателей, которая позволила проводить всестороннюю оценку уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Эти показатели включали не только количественные характеристики, такие как количество учебных часов, посвященных инклюзивной педагогике, но и качественные аспекты, которые отражали уровень восприятия и понимания педагогами принципов инклюзивного образования.

Для анализа данных, полученных в ходе анкетирования, был использован статистический софт, что обеспечило высокую степень надежности и валидности результатов. Качественные данные, полученные из интервью и фокус - групп, были обработаны с помощью контент-анализа, что позволило выявить основные темы и тенденции, а также глубже понять потребности педагогов в области повышения квалификации.

Результаты исследования стали основой для разработки рекомендаций по внедрению программы обучения, ориентированной на формирование необходимых компетенций. Это обеспечит создание эффективного инклюзивного образовательного пространства, способствующего социальной интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями. Выводы исследования подчеркивают важность междисциплинарного подхода в подготовке специалистов в области инклюзивного образования.

2. Общая организация и проведение исследования строились в соответствии с требованиями к педагогическому эксперименту, включающему этапы: констатирующий, формирующий и контрольный. Такой подход обеспечивает валидность полученных результатов и объективность выводов исследования.

Важно отметить, что предложенные анкеты-опросники по определению уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, служат основанием для определения уровня компетенций педагогов и менеджеров по

организации инклюзивного образовательного пространства. В первом блоке анкеты были собраны компетенции, связанные с пониманием особенностей развития детей с различными потребностями. Это включало такие вопросы, как осведомленность о специфических расстройствах, а также знание методов работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. Ожидалось, что наличие таких знаний у педагогов позволит создать более эффективные условия для инклюзии.

Второй блок фокусировался на коммуникативных компетенциях. Здесь рассматривались вопросы о гибкости общения, умении устанавливать доверительные отношения с детьми и их родителями. Коммуникация играет ключевую роль в создании инклюзивного пространства, где каждый ребенок чувствует себя важным и услышанным.

Третий блок анкеты был посвящен универсальным методическим компетенциям. Педагоги были опрошены о своих подходах к дифференцированному обучению, использованию адаптированных программ и материалов. Эффективные методы преподавания, ориентированные на индивидуальные потребности учеников, способствуют более глубокому пониманию и усвоению учебного материала.

Четвертый блок включал в себя вопросы о личных качествах преподавателя, таких как терпимость, эмпатия и готовность к саморазвитию для последующей интеграции и индивидуализации образовательного процесса. Эти компетенции способствуют созданию доброжелательной атмосферы, в которой каждый ребенок может максимально раскрыть свои способности и потенциал.

3. Представлялось важным для получения объективных данных начального и конечного этапов педагогического эксперимента выявить те конкретные педагогические компетенции, которые определяют динамику уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: методические компетенции ИО, универсальные компетенции организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства, универсальные компетенции по организации дружественной среды в условиях ИО, универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс. Анализ полученных изначальных данных позволяет утверждать, что данные компетенции присутствовали у педагогов в недостаточной степени, не были использованы оптимально и не обеспечивали ожидаемых результатов.

4. Анализ результатов фокус-групп, интервью с педагогами, родителями и менеджерами образования разных уровней, а также анализ нормативно-правовой и исторической ретроспективы инклюзивного образования Республики Молдова, ряда европейских стран, позволили заключить, что процесс внедрения инклюзивной практики в массовые школы возможен при наличии государственного, муниципального и институционального законодательства в области образования для детей, независимо от возможностей, знаний о возможностях трансформации архитектурных особенностей школ и специального процесса повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
5. Для получения объективных данных констатирующего эксперимента необходимо было изучить и установить уровень информированности педагогов и менеджеров школ о необходимости инклюзивного образования в массовой школе, провести оценку стартового уровня универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства. Стартовые показатели исследования подтвердили, что важным аспектом организации инклюзивного образования является подготовка педагогов к работе с учащимися с особыми потребностями. Участие в специализированных курсах повышения квалификации и мастер-классах поможет педагогам развить необходимые навыки и уверенность в своих силах, что даст возможность эффективно применять методики инклюзии. Кроме того, создание междисциплинарных команд, включающих различных специалистов, позволит комплексно подходить к каждому ребенку, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

Также стоит обратить внимание на роль ученических сообществ в инклюзивном образовании. Формирование дружеской и поддерживающей атмосферы среди учащихся поможет создавать пространство, свободное от предвзятости и стереотипов. Программы наставничества или групповых проектов могут стать прекрасным инструментом для развития навыков сотрудничества и взаимопомощи между обучающимися.

Не менее важен процесс мониторинга и оценки эффективности инклюзивного образования. Регулярные исследования и опросы среди участников образовательного процесса позволят выявлять проблемы и наилучшие практики, что создаст условия для постоянного совершенствования в данной области.

6. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования, выступают в нашем исследовании ядром инклюзивного образовательного пространства, что позволяет обосновать содержательную концепцию повышения квалификации педагогических работников.

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

Структурированное анкетирование, как основа диагностики, не только даст возможность оценить текущее состояние компетенций, но и повысит мотивацию педагогов к саморазвитию и профессиональному обучению. Педагоги смогут осознанно выбирать направления обучения и самосовершенствования, что существенно повлияет на качество образовательного процесса для всех участников. Таким образом, реализация данной модели не только соответствует современным требованиям инклюзивного образования, но и способствует созданию более комфортной и поддерживающей образовательной среды для обучающихся с особыми потребностями.

#### **4. СОДЕРЖАНИЕ И ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЧАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД.**

##### **4.1. Программное сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.**

Внедрение инклюзивного образования на уровне учебного заведения предполагает, наряду с другими комплексными процессами, отношение к ребенку как к субъекту обучения. Данный подход требует знания особенностей развития ребенка. Правильное и всестороннее понимание развития ребенка очень важно, так как позволяет в полном объеме оценить его эволюцию на различных возрастных этапах и в различных областях развития. Исходя из этого, программное сопровождение формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства представлено:

- Программами повышения квалификации по развитию универсальных педагогических компетенций для педагогов и менеджеров общеобразовательных школ, включающих концептуальные и методологические положения, составляющие основу организации инклюзивного образовательного процесса и конкретные технологии, которые могут быть применены специалистами, задействованными в соответствующем процессе.
- Практическими рекомендациями для педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образовательного пространства школы. В данные рекомендации вошли предложения по трансформации архитектурных особенностей, а также рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с детьми с комплексными образовательными особенностями в развитии.

**Программное сопровождение по повышению квалификации педагогов организаций образования по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.**

Формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования требует повышения уровня профессиональной подготовки кадров, способных осуществлять на высоком профессиональном уровне обучение детей с типичным развитием

и проводить коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. До недавнего времени неподготовленность педагогов организаций образования по отношению к детям, имеющим проблемы в развитии, была существенным препятствием в формировании системы инклюзивного образования.

Вливание обучающихся с особыми образовательными потребностями в школьную среду дает возможность данной категории детей, как получить образование, так и адаптироваться в обществе, развиваться и совершенствоваться. Как показали данные констатирующего этапа исследования, осуществляют данную работу педагоги школ, которые испытывают потребность в профессионально-личностном росте в части организации образовательного процесса в условиях инклюзии.

В сложившейся ситуации встает необходимость получения дополнительных компетенций работниками, которые в дальнейшем будут сопровождать, развивать, воспитывать и обучать детей с ОВЗ совместно с остальными школьниками.

В документах нормативно-правового характера по инклюзивному обучению определено, что необходимо проводить регулярную подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических работников, занимающихся реализацией инклюзивного образования. В связи с этим основной задачей, предлагаемой нами программы повышения квалификации, является обновление и расширение профессиональных знаний слушателей по наиболее актуальным вопросам инклюзивного обучения.

Предложенная нами программа содержит перечень разделов с указанием объемов времени, необходимого на усвоение, в том числе объемы времени, отводящиеся на обучение теории и практики, также предлагается рекомендуемый порядок изучения разделов и тем, указывается распределение учебных часов по темам.

Курс состоит из 3 разделов, рассчитан на 128 часов, или 3 зачетные единицы из которых 66 часов отводится на изучение теории и 40 часов на организацию практических занятий; на представление проектов и итоговую аттестацию в форме дискуссии предусмотрено 22 часа.

Программа предусматривает повышение квалификации в области развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Соответственно слушателями программы являются педагоги организаций образования.

Повышение квалификации по данной программе реализуется на базе высшего профессионального образования.

Форма обучения – очная и (или) дистанционная.

Целями реализации программы определено предоставление общетеоретических и практических подходов по развитию универсальных педагогических компетенций, необходимых для организации инклюзивного образовательного пространства. Предложенный перечень «универсальных» компетенций условно разделен на четыре блока: общеметодический, коммуникативный, организации пространственной среды, индивидуализации и интеграции развития.

Программа предполагает обучение педагогов по 3 разделам:

- 1) Теоретические основы инклюзивного образования.
- 2) Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования.
- 3) Подведение итогов усвоения программы (итоговая дискуссия).

Раздел программы «Теоретические основы инклюзивного образования» предполагает систематизацию знаний в понятийном аппарате инклюзивного образования. Определяются отличительные особенности ряда понятий: «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями». В том числе, предусмотрено знакомство слушателей курса с нормативно-правовыми основами ИО, историей развития ИО в странах Европы и на постсоветском пространстве. Рассматриваются виды и особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В разделе Программы «Универсальные педагогические компетенции» отрабатываются практические компетенции по универсальным общедидактическим компетенциям инклюзивного образования, универсальным компетенциям организации общения на уроках, универсальным компетенциям педагога по организации дружественной среды, универсальным компетенциям по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.

Заключительный раздел Программы определяет форму подведение итогов - семинар в виде итоговой дискуссии с проигрыванием и разбором всевозможных ситуаций.

Детализированное содержание программы, с указанием количества часов, отводимых на отдельные дидактические единицы, представлено нами в Приложении 3.

Исходя из заявленных целей, в ходе освоения программы слушатель курсов повышения квалификации *должен* усвоить теоретические основы инклюзивного образования и особенности педагогического взаимодействия в условиях инклюзивной модели образования, *должен* научиться: применять знания в области инклюзивного образования при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; видеть возможности роста персональных



педагогических компетенций; учитывать особенности инклюзивного образования при принятии педагогических решений.

Профессиональные компетенции, качественное изменение которых осуществляется в ходе повышения квалификации:

- способность успешно действовать на основе практического опыта, демонстрировать умения и знаний при решении профессиональных задач.
- квалифицированно использовать общераспространенные в профессиональной области средства инклюзивного образования при решении профессиональных задач там, где это необходимо;
- использовать специальные подходы к управлению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех субъектов образовательного процесса.

### **Модуль 1. Теоретические основы инклюзивного образования.**

Цель освоения модуля – определить (усвоить) ключевые характеристики инклюзивной модели образования.

В рамках модуля рассматриваются базовые понятия инклюзивного образования, в том числе отличительные особенности понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями», понятие «инклюзивное образовательное пространство». Модуль формирует компетенции анализа состояний и тенденций развития образования и модели управления людьми в организации, адаптированной к их параметрам. В модуле рассматриваются вопросы нормативно-правового сопровождения инклюзивного образования, исторический контекст развития проблемы.

### **Модуль 2. Универсальные педагогические компетенции ИО.**

Целью освоения второго модуля программы является изучение с теоретической и практической точек зрения набора «универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования»: методических, коммуникативных, а также компетенции организации пространственной среды, индивидуализации и интеграции развития.

*Универсальные методические компетенции ИО* представлены компетенциями по организации и планированию уроков и занятий, педагогической этикой. Программа предполагает рассмотрение вопросов теории и практики формирования данного вида педагогических компетенций с позиций здоровьесберегающего фактора педагога. Именно данный блок предполагает компетенции работы по работе с детской агрессией или неконтролируемым поведением.

*Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке* представлены компетенциями по развитию общения, поиска и обработки информации, а также визуализации учебного материала. Педагог должен уметь организовывать доброжелательную и спокойную коммуникативную среду. В этой связи практикумы предполагают формирование приемов по умению сосредоточить свои педагогические усилия на коммуникативных компетенциях детей. Важны тренинги по развитию речевых компетенций, позволяющих говорить четко, конкретно и немногословно.

*Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды* представлены компетенциями по учету возможностей информационно-образовательной деятельности, интеграции личного и онлайн взаимодействия ученика и педагога, трансформации учебного пространства с учетом активностей школьников, а также применения на постоянной основе интерактивных методов обучения, ментальных карт, мнемотехники, пиктограмм. Практикумы данного блока по повышению квалификации направлены на формирование универсальных компетенций, предусматривающих организацию пространства в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами, с доступностью передвижения для колясочников и расположенные подальше от окна для слабовидящих как недостаточные; компетенции по работе в формате гибридного обучения, визуализации изучаемого материала.

*Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции учебных программ в единый образовательный процесс* - это блок универсальных педагогических компетенций, который представлен компетенциями по трансформации учебных заданий к возможностям каждого ребенка, организации на уроке дифференцированного подхода к обучению, составлению индивидуального учебного плана и организации работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников. Практическая часть занятий предполагает решение кейсов по созданию ситуации успеха, умении замечать и поощрять даже незначительные успехи детей, мониторинга и реализации индивидуальных планов учеников;

В рамках освоения данного модуля слушателям предлагается провести самооценку уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

### **Модуль 3. Подведение итогов усвоения программы курсов.**

Подведение итогов усвоения программы проводится в форме итоговой дискуссии, круглого стола и итогового тестирования. Слушатели представляют свои проекты по работе в условиях инклюзивного образовательного пространства. Вопросы для итогового тестирования представлены в Приложении 3.

Отметим, что для реализации программы курса необходимо определенное материально-техническое оснащение. Для проведения занятий и тренингов необходим аудиторный фонд, оснащенный мебелью (столы, стулья), техническими средствами обучения (проектор, ноутбук, интерактивная доска, система голосования) и учебно-методическими материалами.

#### **Программное сопровождение по повышению квалификации менеджеров организаций образования по трансформации пространства в инклюзивном образовании.**

Внедрение инклюзивного образования в практику работы школы требует от менеджера высокого уровня знаний по трансформации пространственной среды школы к условиям и потребностям людей с особенными образовательными запросами. До недавнего времени, неподготовленность менеджеров образования к организации целостного воспитательного процесса для детей с особенностями в развитии была существенной преградой по созданию безбарьерной и доступной образовательной среды.

Профессиональные стандарты менеджера школы предполагают непрерывный процесс повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей с целью соответствия компетенций по организации современного и качественного процесса обучения.

В сложившейся ситуации возникает необходимость развития профессиональных компетенций, в связи с чем основной задачей предлагаемой программы повышения квалификации менеджеров является расширение знаний о нормативно-правовой базе инклюзивного образования, понимание сути инклюзивного образовательного пространства по включению в него активности всех участников образовательного процесса, инструментов для мониторинговых процедур определения уровня готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, принятие и расчет возможностей по трансформации архитектурной компоненты школы по созданию безбарьерной среды.

Разработанная программа содержит перечень разделов, в которых указан часовой эквивалент, в том числе с учетом теоретического и практического обучения.

Курс состоит из 4 разделов, рассчитан на 128 часа, из которых 66 часов отводится на общетеоретическую подготовку, 40 часов на практикумы и 22 часа отведено на представление проектов по трансформации среды и проведение итоговой аттестации менеджеров в виде дискуссионной площадки.

Программа повышения квалификации менеджеров образования в области инклюзии предусматривает нормативно-правовые основы инклюзивного образования, обзор международных практик в области инклюзивного образования, историю развития инклюзии в странах Европы, а также мониторинговые процедуры готовности педагогов к реализации инклюзии и возможности трансформации архитектурного пространства учреждения.

Слушателями данной программы повышения квалификации выступают менеджеры школ.

Повышение квалификации по данной программе реализуется на базе высшего профессионального образования.

Форма обучения – очная и (или) дистанционная.

Целями реализации программы определено предоставление общетеоретических, концептуальных подходов по трансформации образовательной среды в направлении инклюзии и формирование у участников образовательного процесса управленческих компетенций, связанных с организацией образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Программа предполагает обучение менеджеров по 4 разделам:

1. Теоретические основы инклюзивного образования.
2. Педагогическая готовность работников образовательной организации к созданию и поддержке инклюзивной пространственной среды.
3. Требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования.
4. Подведение итогов усвоения программы курсов (итоговая дискуссия).

Раздел программы “Теоретические основы инклюзивного образования” предполагает систематизацию знаний менеджеров о понятийном аппарате инклюзивного образования, знание отличительных особенностей понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями». Данный раздел предполагает актуализацию нормативно-правовых основ инклюзивного образования. Обзор международных практик в области инклюзивного образования и

историю развития инклюзии в странах Европы. Здесь же предполагается знакомство с видами и особенностями обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В разделе программы “Педагогическая готовность к реализации инклюзивного образования” менеджеры знакомятся с мониторинговыми процедурами готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, получают представления о дескрипторах универсальных общедидактических компетенций инклюзивного образования, а также о дескрипторах универсальных компетенций организации общения на уроке. Данным же разделом предполагается знакомство менеджеров с дескрипторами универсальных компетенций педагога по организации дружественной среды и дескрипторами универсальных компетенций по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.

В разделе программы “Требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования” менеджеры знакомятся с требованиями к оборудованию архитектурной среды инклюзивного образовательного пространства и предоставляют практические возможности трансформации архитектурной образовательной среды учреждения, в которых они осуществляют управленческую деятельность.

Заключительный раздел программы определяет форму подведения итогов, а именно - семинар в виде итоговой дискуссии с практической симуляцией возможных ситуаций в управленческой практике.

Подробное содержание программы, с указанием количества часов, отводимых на отдельные дидактические единицы, представлено нами в Приложении 3.

Исходя из заявленных целей в ходе освоения программы, менеджер должен усвоить нормативно-правовые основы инклюзивного образования, теоретические основы инклюзивного образования, требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования, требования к безбарьерной доступности среды в учебные помещения. Слушатель *должен* научиться применять знания в области инклюзивного образования при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; видеть возможности трансформации архитектурной образовательной среды учреждения; учитывать особенности инклюзивного образования при принятии управленческих решений.

Профессиональные компетенции, качественное изменение которых осуществляется в ходе повышения квалификации:

- способность успешно действовать на основе практического опыта, демонстрировать умения и знаний при решении профессиональных задач для создания и поддержки инклюзивного образовательного пространства.
- квалифицированно использовать общераспространенные в профессиональной области средства инклюзивного образования при решении профессиональных задач там, где это необходимо. Использовать специальные подходы к управлению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех субъектов образовательного процесса.

### **Модуль 1. Теоретические основы инклюзивного образования.**

Цель освоения модуля рассмотреть ключевые характеристики инклюзивной модели образования.

Рассматриваются базовые понятия инклюзивного образования, нормативно-правовые основы инклюзии, международные документы, регулирующие права детей на образование, успешные международные практики в области инклюзивного образования. Проводится анализ государственных документов, регулирующих права детей на образование.

Приобретенные компетенции помогут разработать локальную нормативную правовую базу инклюзивного образования в учреждении.

Для формирования управленческого кругозора рассматриваются вопросы международных практик в области инклюзивного образования, историю развития инклюзии в странах Европы. Менеджеры знакомятся с содержанием дефиниций «инклюзивное образовательное пространство», рассматривают отличительные особенности понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями».

Модуль формирует компетенции анализа состояний и тенденций развития образования и модели управления людьми в организации, адаптированной к их параметрам.

### **Модуль 2. Педагогическая готовность работников образования к созданию и поддержке инклюзивного образовательного пространства.**

Целью изучения данного модуля выступает рассмотрение инструментов мониторинговой диагностики готовности педагога к реализации инклюзивного образования. Модулем предусмотрено рассмотреть с теоретической и практической точек зрения набор «универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования»:

методические, коммуникативные компетенции, компетенции организации пространственной среды, индивидуализации и интеграции развития. Изучение дескрипторов универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и формирование на основе анализа уровня педагогических компетенций, перечня мероприятий по их развитию.

В результате освоения слушателями модуля получают свое формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, которые необходимы менеджерам для создания инклюзивного образовательного пространства школы.

### **Модуль 3. Требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования.**

Цель модуля: познакомить слушателей с набором требований к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования.

Слушатели знакомятся с обзором специальных приспособлений и устройств, дополняющих школьную архитектурную среду в контексте безбарьерной доступности. Рассматриваются вопросы архитектурных особенностей безбарьерной образовательной среды комплексного характера.

У слушателей формируются компетенции, необходимые для эффективного дополнения архитектурной образовательной среды инклюзивного образования в конкретных условиях своей организации.

В рамках реализации модуля слушатели выполняют коллективный проект дополнения имеющейся архитектурной среды в виртуальной организации образования (вход в здание и помещения общего пользования (рекреации, актовый и спортивный залы, столовая).

Каждый персонально разрабатывает проект дополнения архитектурной среды в конкретной организации образования (расположение объектов в классе и ресурсный центр).

Слушатели рассматривают внешние и внутренние ресурсы организации образования в контексте развития архитектурных условий инклюзивного образования

Подробно разбираются примеры из мировой практики, описывающие модели инклюзивного образования.

#### **Модуль 4. Подведение итогов усвоения программы курсов. Итоговая дискуссия.**

Подведение итогов усвоения программы проводится в форме итоговой дискуссии, круглого стола и итогового тестирования. Вопросы для итогового тестирования представлены в Приложении 3.

Отметим, что для реализации программы курса необходимо определенное материально-техническое оснащение. Для проведения занятий и тренингов необходим аудиторный фонд, оснащенный мебелью (столы, стулья), техническими средствами обучения (проектор, ноутбук, интерактивная доска, система голосования) и учебно-методическими материалами.

#### **4.2. Праксиологические аспекты организации инклюзивного образовательного пространства школы.**

Инклюзивная праксиология в области образования определяет действия, механизмы и формы управления системами и процессами по включению детей в единый образовательный процесс независимо от возможностей. Мы условно разделили инклюзивные праксиологические аспекты по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования на две группы. В первую группу вошли аспекты по созданию безбарьерной архитектурной среды. Вторая группа предполагает рекомендации по учету особенностей обучения детей в зависимости от ограничений здоровья.

##### ***4.2.1. Архитектурные особенности инклюзивной школы в условиях трансформации образовательной среды.***

Говоря об инклюзивном образовании в части требований к условиям, связанным с техническим оснащением, принято использовать термин «безбарьерная среда». Эти условия нами изучались благодаря Образовательному центру и частной школе «Развитие» (г. Тирасполя) и Образовательному центру «PRO Didactica» (г. Кишинев).

Говоря о «безбарьерной среде», мы исходим из того, что современная школа должна быть готова, а том числе в архитектурном отношении, обучать детей с разными функциональными возможностями: с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОПД), слабовидящих, слабослышащих и другими особенностями здоровья. Однако в действительности почти все школы малодоступны для людей, имеющих трудности в передвижении: они не оборудованы необходимыми для этого пандусами или лифтами,



отсутствует необходимое оборудование для работы с детьми с нарушением слуха, зрения, речи и т.д.

Практика многих стран показывает, что создание доступных школ и совместное обучение, которое еще называют «включенным» или «инклюзивным» образованием, будут способствовать социальной адаптации детей с особенностями в развитии. Также это способствует развитию самостоятельности таких детей, их независимости. И как следствие, меняется отношение к ним как к полноценным людям, дети нормы становятся толерантными и учатся уважать других людей.

Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» была принята 10 июня 1994 года на «Всемирной Конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество» в Саламанке (Испания). В этом документе звучит призыв к государствам создавать «школы для всех». Это такие школы, которые объединяют всех детей с учетом их индивидуальных различий, а учебный процесс соответствует индивидуальным потребностям.

Во втором пункте Декларации указано следующее: «Каждый ребенок имеет право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний», «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей» [362].

Рассмотрим терминологические понятия, раскрывающие особенности архитектурной среды инклюзивного образования. Архитектурная образовательная среда школы имеет следующее определение – это комплексная предметно-пространственная система, которая объединяет функциональные, градостроительные, объемно-планировочные и архитектурные параметры для эффективного образовательного процесса детей, независимо от их возможностей и способностей. Безбарьерная или доступная среда – это обычная среда, которая дооборудована с учетом потребностей людей, возникающих в связи с ограниченными возможностями здоровья. Такая среда позволяет людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни [232].

Технические средства информации общего пользования «безбарьерной среды» должны быть представлены с учетом различных особенностей людей: тактильными, световыми и звуковыми средствами информации.

Для людей с дефектами зрения и частично слуха необходимы тактильные средства информации. Тактильные средства информации – это носители информации, передаваемой и воспринимаемой путем прикосновения, они представлены фактурными поверхностями, рельефными указателями, табло со шрифтом Брайля.

На любой территории, особенно новой, световые средства информации позволяют человеку легче ориентироваться, а для людей с ограниченными возможностями они имеют особое значение. К световым средствам информации можно отнести световые маяки, которые представлены в виде специального светодиодного табло. На табло отображаются интуитивно понятные обозначения или пиктограммы, позволяющие людям с ограниченными возможностями легче ориентироваться в пространстве.

К звуковым средствам информации относятся акустические средства, такие как речевые синтезаторы, речевые оповещатели, репродукторы, громкоговорители и т.п. Также к ним относятся устройства для звукового дублирования визуальной информации, например, для людей с недостатками зрения. К ним относятся: звуковые маячки, шумовые индикаторы, средства звуковоспроизведения, речевые синтезаторы; индукционная петля в зрительном зале и т.п.

Звуковые маяки (специальный электронный прибор) нужны для людей-инвалидов по зрению, чтобы ориентироваться в пространстве или на местности. Люди с ограниченными возможностями по звуковому сигналу получают всю необходимую информацию о правильном направлении движения. С помощью звуковых сигналов происходит информирование посетителей о предоставляемых услугах учреждения, режиме работы и других важных сообщений.

Именно такая инклюзивная ориентация обычных школ оказывает положительное влияние в борьбе с дискриминационными суждениями, создает благоприятную атмосферу в обществе, обеспечивая образование для всех. Она позволяет обеспечить реальным образованием большинство детей, повышая эффективность и рентабельность системы образования.

В процессе исследования мы много общались с учителями, директорами школ, в которых уже учатся дети с особенностями в развитии, в том числе пользующихся инвалидными колясками или тростями, или те, у кого слабое зрение или слух. Учителя этих школ, без исключения, утверждают, что учеба такого ребенка в обычной школе — абсолютно нормальное явление. Конечно, возникает вопрос о некоторых архитектурных проблемах, которые необходимо будет решать, но это тоже реально сделать, также как осуществить индивидуальный подход к ребенку.

Далее нами будут представлены рекомендации того, как обустроить обычную школу для комфортного обучения в ней детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, незрячих, слабовидящих, и неслышащих, слабослышащих. Мы надеемся, что данная информация поможет сделать более доступными школы, и все дети, независимо от их возможностей, смогут учиться в них вместе.

Мы полагаем, что изменение некоторых архитектурных особенностей в нынешних школах сложно реализовать (например, установить специализированные подъемники или лифты). Но выход есть, можно установить указатели или предусмотреть посадочное место для ребенка с особенностями в развитии, что не представляет особой сложности. Организованная безбарьерная архитектурная среда выступает мощным инструментом воспитания детей, родителей и педагогов в части понимания того, что условия создают люди, заботящиеся о других.

Для создания и функционирования безбарьерной архитектурной среды важны не только технические и финансовые возможности, но и создание общего настроения всех участников образовательного процесса: одноклассников, учителей и администрации школы. Если к ребенку с ООП относиться как к самому обычному школьнику (с некоторыми особыми потребностями), то такое же отношение будет передаваться учителям и одноклассникам ребенка. Тогда и дети будут оказывать посильную помощь, и ребенок будет ощущать себя более свободно. Отношение одноклассников к специальным архитектурным устройствам также будет более уважительное, и эти приспособления дольше будут оставаться в функциональном состоянии.

Вовлечение ребенка с ООП по все виды деятельности, образовательную и внеклассную, будет способствовать формированию у одноклассников отношения к нему, как к равному, но в то же время, как к человеку, которому бывает нужна помощь и поддержка. Создание такой атмосферы в классе и в школе зависит от педагогов и администрации.

По мнению педагогов школ, в которых уже учатся такие дети, это главное условие комфортного обучения в общеобразовательной школе. О практике реализации «безбарьерной среды» и рекомендациях по ее созданию представим информацию ниже, здесь же отметим: требования к архитектурной среде образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования, мы рассматриваем на основе свода правил по проектированию и строительству общественных зданий и сооружений, доступных маломобильным гражданам, на основе опыта специалистов разных стран.

Описание архитектурных особенностей безбарьерной образовательной среды комплексного характера мы построили по следующему принципу:

1. Двор и территория учреждения;
2. Вход в учреждение;
3. Общее коммуникационно-рекреационное пространство здания. Оснащение коридоров (лифты, подъемники, поручни, виды указателей, визуальная и звуковая информация);
4. Оснащение учебных помещений (учебные классы);
5. Оснащение других помещений школы (ресурсный центр, спортивный зал, библиотека, столовая, актовый зал, санузел).

Адаптацию территории школы необходимо начать с создания безбарьерного пешеходного пути – это организация безопасного маршрута от ближайшей остановки и парковки до крыльца школы. Пешеходный путь должен включать предупреждающие и направляющие тактильные полосы.

Применение специальных звуковых и световых сигналов должно дублировать друг друга. Например, они могут оповещать о начале и конце урока, о пожарной тревоге и т.д. Эти меры помогут обеспечить получение информации одновременно детям с инвалидностью по зрению и детям с инвалидностью по слуху.

Разумеется, выполнить все методические рекомендации может далеко не каждая школа, но важно к этому стремиться. Не стоит забывать, что доступность школы нужна не только учащимся с инвалидностью, но и маломобильным категориям людей (бабушкам и дедушкам учеников, родителям с ограниченной мобильностью и т.д.), а также пожилым педагогам школы.

Чтобы перемещение детей с ООП по школьной территории было безопасным и беспрепятственным, важно предусмотреть ровное, нескользкое асфальтированное тактильное покрытие пешеходных дорожек, перепады уровней необходимо сгладить.

Все здания и сооружения, которыми могут пользоваться люди с ООП, должны иметь не менее одного доступного для них входа, который при необходимости должен быть оборудован пандусом или другим устройством, обеспечивающим возможность подъема на уровень входа в здание, его первого этажа.

Тактильные средства информации необходимо располагать в зоне непосредственного контакта на путях движения.

Изменение рельефа также может служить тактильными средствами информации. Так с предупредительной целью, рекомендуется применять изменение рельефа пола на

пересечениях путей; изменение фактуры пола (материала покрытия, ковровых покрытий из рельефных материалов); фактурные указатели на вертикальных ограждениях и рельефные указатели.

Тактильные поверхности покрытий полов должны быть доступны к их быстрому распознаванию, а также для уборки (очистки). Они должны быть надежно зафиксированы, чтобы самопроизвольно не сдвигаться, не цепляться и не задирались обувью или средствами реабилитации. На поручнях вдоль путей движения и на их концах следует устанавливать рельефные тактильные указатели с рельефным шрифтом высотой не менее 15 мм или знаками шрифта Брайля.

Для людей с ООП по зрению должны быть предусмотрены альтернативные варианты предоставления информации. В первую очередь это необходимо для правильной и безопасной ориентации. С этой целью применяются специальные таблички – мнемосхемы и пиктограммы.

Для обозначения и лучшей видимости эскалаторы, входы и выходы, туалеты, лифты и другие важные обозначения должны быть оснащены световыми маяками.

Акустические устройства и средства информации предназначены для оказания помощи лицам с дефектами зрения, а также для дублирования визуальной информации в наиболее ответственных местах.

При установке звукового маяка может быть записан любой аудиоролик, актуальный для учреждения. Записанные на звуковой маяк сообщения могут проигрываться по команде оператора, а также при нажатии на специальную кнопку вызова или при срабатывании датчика движения.

Светозвуковой информатор – также является разновидностью маяка, который может быть установлен в любом месте: рядом с входной дверью (обозначая вход в здание), с лестничным эскалатором, в холле и др.

Идеальный и самый оптимальный вход в здание – это вход на одном уровне с тротуаром без «строительных барьеров», то есть без лестниц и пандусов. Такой вход удобен для всех категорий людей и при этом не требует дополнительных затрат на обеспечение доступа маломобильных граждан. Особое внимание также необходимо уделить лестницам, которые ведут в здание. Они должны быть удобны и комфортны для всех категорий населения и обязательно оборудованы поручнями.

Ширина дверей в зданиях и на путях движения людей с ООП, в том числе колясочников, должна быть не менее 0,9 м. В связи с безопасностью, применение дверей на качающихся петлях и дверей-вертушек на путях передвижения инвалидов запрещается.

Входы в здания и помещения на путях движения инвалидов не должны иметь порогов. Для сравнения: в Великобритании высота порогов не должна превышать 1,3 см. Площадки перед входами в здания и сооружения, а также пандусы, лестницы и подъемные устройства должны быть защищены от атмосферных осадков (как минимум иметь навесы). При отсутствии навеса над пандусами и входами, которые ведут к общественным зданиям, в зависимости от местных природно-климатических условий рекомендуется предусматривать подогрев пандусов.

Поверхность поручня перил с внутренней стороны лестниц, находящихся в доступе инвалидов, и поверхность поручней пандусов должны быть непрерывными по всей длине. Поверхность захвата поручня должна быть в свободном доступе и не должна перекрываться стойками или другими конструктивными элементами или препятствиями. Должна быть обеспечена стабильная фиксация руки для каждой конкретной ситуации в процессе пользования.

Пандус – это наклонная поверхность для вертикального перемещения инвалидов на креслах-колясках, пешеходов с детскими колясками и других категорий населения. Он устанавливается у входа в образовательное учреждение, которое имеет серьезные или даже непреодолимые препятствия для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, использующих при передвижении инвалидную коляску, трости, костыли и другие приспособления, чтобы они смогли попасть в школу. Немаловажной деталью являются двери, которые должны открываться в противоположную сторону от пандуса. При несоблюдении этого пункта, может случиться беда – ребенок на коляске может скатиться вниз.

В тех случаях, когда технически невозможно установить пандус, входные группы оснащаются специальными кнопками вызова. При нажатии на такую кнопку человек получает необходимую помощь: к нему спускается обслуживающий персонал и помогает подняться и пройти в здание.

При установке системы вызова в каждом конкретном здании необходимо предусмотреть надежную гидроизоляцию, чтобы исключить возможные удары током в сырых погодных условиях. При нажатии на кнопку вызова, сигнал должен поступать внутрь здания к ответственному лицу и быть для него заметным, иметь звуковое и/или световое сопровождение.

Для этого необходимо заранее определить, кто из персонала учреждения будет реагировать на звонки, чтобы звонок был слышен на конкретном рабочем месте. Звонок устанавливается негромкий, мелодичный, желательно с регулируемым уровнем громкости,

так как дети в первое время будут баловаться этим звонком, вызывая раздражение. В связи с этим, целесообразно расположить кнопку так, чтобы инвалида на коляске (или балующегося кнопкой ребенка) было хорошо видно из окна или через прозрачную дверь заведения (в противном случае лучше установить домофон). Кнопку вызова необходимо обозначить табличкой со знаком-пиктограммой и стилизованным звонком. Материал кнопки должен быть антивандальным, крепление надежным и закрытым от осадков (утопить в стене, выполнить защитный кожух и т.п.).

Для вспомогательного управления движением и поведением обучающихся и посетителей могут использоваться визуальные устройства и средства информации. Это могут быть различные разметки и цвета элементов оборудования, цветовые указатели и знаки, щиты, стенды, табло, световые маяки. Для формирования визуальной информации рекомендуется использовать общеупотребительные символы и пиктограммы, световые маяки целесообразно выполнять в виде небольших светофоров или сигнальных светильников, излучающих импульсы света с относительно небольшой яркостью. Допускается применять маяки с постоянным светом. Цвет маяков должен быть на путях безопасного движения - зеленым, в зонах повышенного внимания - желтым, а в опасных зонах или где доступность ограничена - красным. Размещать световые маяки рекомендуется по оси полосы движения в помещениях на высоте не менее 2,1 м или сбоку от пути на стенах на высоте от 1,5 до 2,1 м.

В коридорах поверхности пола, ведущие в направлении передвижения, следует выделять из общей площади помещений рельефной фактурой или ковровым покрытием.

Подъемники необходимо устанавливать параллельно маршам сбоку, допускается их размещение в габаритах марша при наличии обоснования. Лифты и специальные подъемники должны быть адаптированы к самостоятельному пользованию людьми на креслах-колясках. Если человек не может воспользоваться лифтом или подъемником без посторонней помощи, то это резко снижает уровень доступности здания и степень его независимости. Эффективность организационно-технических мероприятий напрямую зависит от возможности пользования оборудованием самостоятельно, напрямую.

Для обозначения крайних степеней внутри и при входе в школу необходимо выкрасить в яркие контрастные цвета. Таблички на классных кабинетах должны быть оформлены крупным шрифтом контрастных цветов, и/или дополнены табличками с надписью шрифтом Брайля. Для облегчения передвижения по лестницам невидящего или незрячего обучающегося можно организовать дежурство старшеклассников, которые будут сопровождать ребенка на лестнице.

Также для удобства слабовидящих детей необходимо окрашивать в контрастные цвета и тона по отношению к основному фону реабилитационные опоры, поручни, стойки. Экраны телемониторов, проекторов следует располагать в затененных местах для обеспечения необходимой контрастности изображения. Не следует размещать экраны со стороны оконных проемов.

Требования доступности среды в учебных помещениях также предъявляются:

- 1) к габаритам дверных проемов входов в помещения;
- 2) к организации безбарьерного маршрута (с учетом проезда, разъезда и разворота кресла-коляски), соединяющего:
  - вход в учебное помещение;
  - безбарьерную зону специальных ученических мест;
  - место у доски;
  - зону у демонстрационных стендов, стеллажей с наглядными пособиями и методическими материалами;
- 3) к специальному (компенсирующему) оборудованию специальных ученических мест;
- 4) к системам индивидуального вспоможения при передвижении и фиксации тела при сидении;
- 5) к дополнительному инженерному оборудованию и возможности управления им (естественное и искусственное освещение, воздухообмен, системы информации и связи).

Только с помощью комплексных мер по адаптации возможно обеспечить беспрепятственный доступ для людей с ограниченными физическими возможностями. Это приведет не просто к устранению барьеров, но и к обеспечению комфортности и безопасности при перемещении людей с ограниченными возможностями.

При разработке плана мероприятий для создания доступной образовательной среды мы рекомендуем учесть такие составляющие безбарьерной среды, как:

- 1) лифтовой холл. Свободная территория перед лифтом должна иметь достаточные размеры, для удобного пользования людьми на инвалидных креслах;
- 2) классы и кабинеты. Для учащихся в креслах-колясках должны быть организованы столы специальной конфигурации. Их размещение - строго в ряду у дверного проема;
- 3) актовые и зрительные залы. Для комфорта людей слабослышащих и глухих должны быть предусмотрены системы помощи, индукционные петли;



- 4) библиотека и читальный зал. Должны быть размещены средства помощи слабовидящим, а также продумано дополнительное освещение по всему периметру;
- 5) спортзал и бассейн. Для учащихся с ограниченными возможностями обязательно нужно организовать отдельную закрытую раздевалку, с душем и санузлом, адаптированным к безопасному использованию;
- 6) эвакуация. На случай чрезвычайных ситуаций во всех помещениях должны быть предусмотрены системы световой сигнализации для учащихся с нарушением слуха.

Важной частью организации инклюзивного образования является ресурсный центр. Его наличие позволяет оказывать психолого-педагогическую помощь, проводить индивидуальные и групповые занятия по обучению и расширению прав и возможностей, организовывать отдых и игры на уровне образовательного учреждения.

Ресурсный центр является подразделением дошкольного или общеобразовательного учреждения, создается на основании решения администрации образовательного учреждения, согласованного с местным управлением образования.

Решение о создании Ресурсного центра должно быть основано на результатах оценки потребностей учреждения, включая начальную и комплексную оценку развития детей.

Оснащение Ресурсного центра должно осуществляться специализированным оборудованием согласно рекомендациям, изложенным нами в Таблице 4.2.

**Таблица 4.2. Рекомендуемое оснащение Ресурсного центра инклюзивного образования**

№	Зоны Ресурсного центра	Оборудование
1	Площадка для совместной деятельности	Компьютерный стол, офисный стол (стандартный, прямоугольный, без частей), стол для занятий (модульный формат), шкаф с игрушечными/игровыми полками, книги, шкаф/полки, методические материалы, офисный стул, детские стулья, диван, ковер, мягкие модули, настенная доска, магнитная доска, доска для флипчарта
2	Площадка для консультационной деятельности	Офисный стол (стандартный, прямоугольный, без частей), шкаф/полки, мягкое кресло, офисный стул, записывающий плеер, компьютер, документация, книги, учебные материалы (компакт-диски, цветные карандаши, ручки и т.д.)

3	Зона для логопедии	Офисный стол, детский стол (стандартный, прямоугольный, без деталей). Офисный стул, полки, зеркало, шкаф для документов, книги, учебные материалы и т.д.
4	Зона для физиотерапии	Параллельные подвижные брусья, металлическая опора для ходьбы, гимнастическая палочка, резиновый шарик с шипами, ролики из ПВХ, губка высокой твердости, складной спортивный матрас и т.д.
5	Область сенсорного развития релаксации	Оборудование для сенсорной разработки, ковровое покрытие, оптическая стимуляция и др.

Отметим: школа выступает не просто образовательным пространством, она выполняет функцию культурной среды. Правильно организованная архитектурная среда школы выступает мощным воспитательным фактором по развитию толерантного отношения к людям с особенностями в развитии, способствует развитию трансверсальных компетенций выпускников, учит их определять ценность сходств и различий членов группы, устанавливать баланс между личными и групповыми интересами, формирует все аспекты гражданской ответственности.

Большая потребность в инклюзивном образовании во всей Республике Молдова и отдельные школы демонстрируют эффективные шаги по трансформации архитектурных особенностей школ к возможностям широкого охвата детей образованием. Так наличие ресурсного центра является обязательным условием нормального функционирования школы.

#### ***4.2.2. Рекомендации по организации индивидуальной работы с учетом особенностей развития детей.***

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны максимально включить в процесс обучения всех детей, вместе с тем, педагогу следует знать и учитывать особенности в развитии для лучшего понимания поведенческих реакций школьников с особенностями. Поскольку в одном классе могут оказаться дети с разными проявлениями особенностей, педагогическому работнику важно хорошо подстраивать свои педагогические действия под конкретные особенности ребенка для выстраивания индивидуального образовательного маршрута. С этой целью на курсах повышения квалификации проводятся практические занятия в данном направлении. Так с целью оказания **помощи детям с комплексными эмоциональными потребностями** политика поддержки и включения подразумевает следующее [157].

В части организации пространственно-физической среды необходимо расположить ребенка за первой партой либо возле стола учителя, но чтобы он не ощущал себя вне коллектива. Также желательно размещение учащихся с ООП вокруг одноклассников, которые внимательны и не имеют сложностей в поведении. При управлении поведением ребенка педагог должен уметь владеть и управлять своими эмоциями и поведением. Чрезвычайно важно, чтобы он продуманно подбирал фразы, поскольку определенные комментарии могут настроить или сломать позитивные отношения с ребенком.

Педагогу, работающему с учеником, имеющим эмоционально-поведенческое расстройство, необходимо наладить с ним доверительные отношения. Уместны вербальное и невербальное одобрение (слова, улыбка); тактильный контакт (пожатие руки, объятия и т.п.); создание условий для доступа к любимым занятиям, играм; предоставление вознаграждений, подарков и т.д. При организации учебного процесса имеет большое значение поощрение ребенка. Положительное подкрепление (одобрение, похвала и т.д.) существенно повышает шансы в том, что ученик в других ситуациях повторит подобное поведение. Выделение достоинств этих учеников может стать началом того, что одноклассники будут воспринимать его положительно. Главным фактором выступает применение педагогом определенных подходов в преподавании и обучении на основе совместного обучения. В большей степени улучшают процесс обучения применение визуальных средств для усовершенствования необходимых к выполнению задач. Имеет принципиальное значение наличие обратной связи, так как каждодневное доверие к ученику поддерживает определенное поведение и стремление учащихся получить навыки самостоятельной работы. Педагогу нужно научиться не принимать во внимание нежелательное поведение ученика, когда тот умышленно стремится привлечь внимание. В дальнейшем это позволит избежать повторения аналогичной ситуации. Очень существенен факт умения налаживания конструктивного партнерства с родителями для оказания помощи с их стороны своим детям в приобретении навыков умения действовать самостоятельно и правильно распределять свое время.

### **Помощь детям с нарушениями речи.**

Политика поддержки для вливания детей с нарушениями речи в процесс образования подразумевает создание пространственно-физической среды таким образом, чтобы ребенок сидел за первой партой или рядом со столом учителя, но чтобы он не ощущал себя исключенным из коллектива. Педагогу необходимо давать возможность высказаться, в первую очередь, детям с нарушениями речи. Нельзя прерывать учеников с данной категорией ОВЗ и дополнять окончания их слов или фраз. Кроме того, не рекомендуется

подражать ученику, чтобы показать ему, как звучат «его слова». В образовательном процессе важна четкая, лаконичная и точная формулировка задач для каждого ученика в отдельности, применение интерактивных методов обучения. Педагогу необходимо произносить фразы таким образом, чтобы ученикам было понятно правильное произношение слов. Если учитель уверен, что речевой дефект, возможно откорректировать при небольшом усилии, он может ненадолго задержать ребенка на перемене или в обеденный перерыв для проработывания проблемы. Лучше уточнять у ребенка, желает ли он отвечать у доски, чтобы поощрить положительный ответ, но не следует требовать этого достаточно настойчиво. Если ребенку некомфортно, когда его спрашивают, учителю не стоит настаивать на его ответе. Нежелательно навязывать ученику чтение вслух или чтение перед классом, если он наотрез отказывается. Если ученик ошибся в устном ответе, учителю необходимо исправить его, представив верный ответ в подходящем контексте. Педагогу запрещается показывать свое недовольство тем, как ученик говорит. Если ребенок отказывается отвечать в устной форме, ему необходимо предложить ответить в письменной форме. Запрещается осуществлять запись речи ученика на диктофон без его разрешения и разрешения его родителей.

#### **Помощь детям с ограниченными способностями/возможностями в обучении.**

Политика поддержки для вливания детей с трудностями в обучении в образовательный процесс подразумевает в части пространственно-физической среды расположение ученика вблизи от учителя в случае необходимости оказания помощи и осуществления контроля.

Учителю надлежит обеспечить своевременную, непрерывную, конкретную и продуктивную обратную связь.

Особо важно развивать у учащихся навыки устной/письменной коммуникации, приема/передачи информации. Рекомендуется задавать вопросы конкретно, не используя в речи ненужные абстракции или научную стилистику, что может привести ученика к путанице. Хорошо бы, чтоб ребенку был дан список ключевых понятий.

При организации процесса образования крайне важно применять различные формы преподавания: мультисенсорный подход, ментальную карту, различные способы запоминания, использование компьютера. При обучении детей с дислексией особо приветствуется использование дополнительных визуальных презентаций, таких как PowerPoint, проектор, диаграммы, небольшие карты, графики. Для лучшего восприятия важно выделять основные идеи урока и повторять их несколько раз различными способами, а также представлять сжатое, четко структурированное резюме в письменной или устной

форме. Вместо письменного ответа на вопросы можно предоставить ребенку возможность ответить в устной форме (для учеников с трудностями в чтении/письме) или продемонстрировать свои знания при помощи практических действий.

### **Помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.**

Политика поддержки для включения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) требует от педагога выявления мотиваторов из образовательной среды, которые отвлекают ребенка и ограничивают их влияние на пространственно-физическую среду школьного класса. Целесообразно расположить учащегося подальше от отвлекающих зон (например, окна). При этом необходимо разместить вокруг ученика с СДВГ других учеников, более внимательных и не имеющих трудностей в поведении.

Рекомендуется выражать требования в утвердительном и позитивном тоне, четко и лаконично формулировать задачи с применением несложного, конкретного словаря, доступного ученику.

Крайне важно воздерживаться от ситуаций, при которых от ребенка с СДВГ требуется параллельное выполнение нескольких задач. В процессе обучения приступать к работе следует с задачи или стимула, который привлечет внимание ученика. Следует пробуждать интерес и удерживать внимание вербальными и невербальными элементами (жесты, мимика, тон голоса). Нужно не забывать о необходимости предоставления лишнего времени для выполнения определенных задач. Необходима компетенция по времени, выделяемого на реализацию задачи или выполнение теста, установление различных ритмов (возрастание или убывание) деятельности. В течение урока уместно применять короткие перерывы и не допускать резких переходов от одного вида деятельности к другому. Важно определять способы поддержки или поощрения/ похвалы достоинств ребенка. Педагог должен уметь устранять источники отвлечения ребенка от урока. Требуется определить ряд мероприятий, приятных для ребенка, и поощрять его участие в них. Ученикам с СДВГ сложно следовать правилам, но их поведение можно контролировать, периодически обращаясь к ним или же, сразу отвечая на их поведение. К примеру, если обычный ребенок хорошо себя ведет, родитель будет его хвалить несколько раз в день. Ребенку с СДВГ требуются более частые (возможно, даже каждые 20 минут) и непосредственные реакции родителей. Такая же реакция должна быть и со стороны педагогов. Вне зависимости от характера обратной связи, словесное поощрение будет более эффективным, если оно высказывается вовремя. Роль педагога состоит в поощрении ребенка, поддержании его веры в собственные силы.

### **Помощь детям с аутизмом.**

Аутизм является нарушением развития, влияющее на сознание, миропонимание, внимание, характер и социальные компетенции человека.

Политика для включения детей с аутизмом должна принимать во внимание организацию пространственно-физической среды, предполагающей размещение ученика в непосредственной близости от учителя для постоянной их поддержки и контроля. Дискуссии и прогулки снижают уровень тревожности и повышают чувство безопасности. Необходимо организовать работу по созданию отношений: общение педагог-ученик, ученик-ученик, общение за пределами школы. Своевременно и эффективное регулярное поощрение и разработка критериев оценки успешности, отображающий прогресс, достигнутый ребенком.

Педагогу необходимо брать за основу коммуникативные компетенции учащегося. В процессе обучения существует необходимость ознакомления ученика с правилами, которым он должен следовать, а также предоставить возможность для консультаций и примеров выполнения любых задач, которые ученик считает для себя сложно реализуемыми. Важно поэтапное увеличение количества задач, необходимых для выполнения учеником. Для данной категории детей приоритетно применение визуальных средств, презентаций предметов и переход к уменьшению использования сюжетных презентаций и сосредоточение на навыках использования компьютера.

Окружающим не следует потакать всем капризам ребенка-аутиста и приспособливать под него свой образ жизни, что часто приводит к созданию довольно затруднительных ситуаций.

### **Помощь детям с ограниченными возможностями интеллектуального развития.**

Политика поддержки для включения детей с ограниченными возможностями интеллектуального развития в образовательный процесс в части организации пространственно-физической среды предполагают размещение ученика в классе в непосредственной близости от учителя для контроля и оказания необходимой поддержки. При организации общения важно соблюдать конфиденциальность бесед с учеником и постоянное поощрение.

При организации процесса обучения допустима более строгая организация, методичность и доступность обучения от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному. Необходимо использовать изображения конкретных доступных объектов, простых слов и обеспечивать понятность задачи, которая должна быть выполнена. Применимо гибкое использование различных методов изложения

учебного материала, как для усвоения, так и для запоминания. Важно формирование положительного эмоционального окружения: создание и стимулирование чувства безопасности, оценка достижений учащихся, формирование мотивации к обучению. Вариативность стилей обучения, многообразие мероприятий и оценивание даже самых маленьких успехов ребенка, поощрение ответов.

#### **Помощь детям с синдромом Дауна.**

Политика поддержки для включения детей с синдромом Дауна в образовательный процесс в части обустройства пространственно-физической среды предполагает расположение ученика близко к учителю для оказания необходимой поддержки и контроля. При взаимодействии важной составляющей является наличие обратной связи, представление модели поведения, поощрения. В процессе образования первичная оценка на старте учебного года становится определяющей характер и уровень барьеров на пути обучения, этапов, необходимых для формирования школьных навыков, а также времени, отведенного на задачи и виды деятельности.

Важно составление моделей и вариантов задач с учетом от интересов ребенка, предоставление альтернативы, принятие ответов, очередность направлений деятельности, создание возможностей для отработки практических навыков и закрепления полученных знаний. Необходимо оказание поддержки в получении доступа к информации и представленному содержанию. Содействие участию в жизни школы может стать благоприятным опытом обучения детей с синдромом Дауна. Для повышения мотивации обучения цели должны быть поставлены таким образом, чтобы облегчить вовлечение ребенка в процесс обучения. Что касается организации формирующего оценивания, то оно должно дать ответ на вопрос, в какой степени приобретенные знания и навыки применяются в новых учебных ситуациях?

#### **Помощь детям с физическими и нейромоторными нарушениями.**

Физические нарушения подразумевают, в большей степени, ограниченность в действиях ребенка и отражаются на восприятии самого себя и на связях с окружающей средой или с другими людьми.

Политика поддержки для включения детей с физическими и нейромоторными нарушениями в части пространственно-физической среды предполагает общедоступность мест для передвижения детей; гарантированность доступа коляски для детей с ОФЗ в класс. Необходимо предусмотреть применение специальных сидений, столов и подушечек для обеспечения удержания правильного положения тела и головы (способы содействия

сидению). Учителю необходимо информировать ребенка перед тем, как его поднять, или посадить. Важно избегать прямого попадания на него солнечных лучей.

Педагог должен обеспечить ребенку доступ ко всем необходимым учебным материалам, предоставить достаточное количество времени, чтобы перейти от одного места к другому. В беседе с ребенком необходимо быть на одном уровне глаз с ним. Не рекомендуется учителю вести разговор в позиции стоя, при которой может возникнуть ощущение доминирования.

Образовательный процесс предполагает применение альтернативных методов общения (пиктограммы). Необходимо давать перерыв при первых признаках усталости, планировать дополнительные паузы в работе, в том числе, для общения. Логично задействование компьютерных версий задач, тем и т.д., в том числе использование мобильных панелей для обеспечения доступности.

### **Помощь детям с нарушениями зрения.**

Для реализации политики поддержки с целью включения в образовательный процесс детей с нарушениями зрения необходимо научить ученика с нарушениями зрения пространственной ориентации, мобильности и независимости. Действия по поддержке независимости для детей с нарушениями зрения направлены на реализацию следующих целей:

- ознакомление с основными внутришкольными маршрутами и за ее пределами. Ребенка необходимо предупреждать о препятствиях на пути (ступеньки, узкие входы);
- расположение в различных частях класса предметов, легко определяемых на ощупь;
- сопровождение детей с нарушениями зрения с помощью сверстников, взрослых, описание маршрута.

Пространственно-физическая среда предполагает размещение ребенка в классе на месте, где он видит лучше всего. Необходимо, чтобы ученик сидел в классе в зоне естественного освещения, но избегая попадания солнечных лучей. Важно отсутствие шума в помещении и визуальных внешних раздражителей. Рекомендуется поощрять ребенка посредством вербальных и невербальных оценок. Учитель должен подготовить остальных детей класса для включения детей с нарушениями зрения и их вовлечения, определить их роли в этом процессе.

В процессе обучения данной категории детей необходимо писать на доске буквы и цифры как можно крупнее и четче. Важно использование ярких цветов для привлечения внимания (красный, желтый, оранжевый, и т.д.), применение оценочных листов с более



крупным текстом, задания должны быть четко изложены, с примерами, со вспомогательными изображениями или другими приспособлениями, с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Для педагога крайне важно обладать компетенцией по адаптации стратегии обучения: знать, в каких ситуациях требуется увеличение размера букв написанного текста, графические презентации, использование крупных изображений, профилирование важных элементов рабочего материала; использование ИКТ и т.д. На уроках изобразительного искусства учителю рекомендуется поощрять учеников за работу с различными материалами; на уроках математики – позволять ученику решать только те задачи, которые необходимы для приобретения элементарных навыков, использовать, если это возможно, компьютерный справочник; на уроках физического воспитания – выполнять упражнения и виды деятельности, которые обеспечивают большую силу и лучшую координацию движения тела. Учитель может разрешить ученику записывать уроки на диктофон для повторения в домашних условиях. Важно обеспечение дополнительного времени, чтобы ученик закончил задание. Адаптация текстов и заданий осуществляется с использованием шрифта Брайля.

#### **Помощь детям с нарушениями слуха.**

Политика поддержки для включения детей с нарушениями слуха в части организации пространственно-физической среды предполагают размещение ученика за партой, расположенной не далее 3 метров от стола учителя. Рекомендуется наличие слухового аппарата у ребенка, освещение помещения и регулировка положения к свету. Также требуется свести к минимуму шум в классе.

В случае использования учеником слухового аппарата педагогу надлежит обеспечить его работу. Желательно, чтобы учитель общался с расстояния 10 шагов от ученика, носящего слуховой аппарат. Излагать материал следует, всегда находясь лицом к ребенку. Минимально двигаться по классу, что позволит ученику читать по губам. Учитель должен быть постоянно готов повторить комментарии, вопросы или ответы конкретного ребенка, чтобы все ученики могли слышать сообщаемое. Желательно, чтобы устные сообщения дублировались записями на доске.

Результативно применение следующих методов: демонстрации, графические презентации, демонстрации изображений, иллюстрирующих содержание обучения, применение ИКТ и т.д. Организация класса/группы рекомендуется полукругом: симметричное общение, что позволит ученику с нарушениями слуха читать по губам. Для учителя важно постановка четких и кратких задач: повторение задач, постоянное

поощрение. Ученика с нарушениями слуха необходимо поощрять говорить. Если есть возможность, помочь поставить ему правильное произношение. Управление обучающей средой учеников с полной потерей слуха изменяется по сравнению с той, что характерна при частичной потере слуха. Педагогу следует минимально применять альтернативные виды коммуникации. Целесообразно, чтобы родители оказывали ученику помощь в усвоении полученных на уроках знаний. Приветствуется использование в процессе общения изображений и символов. Поощряется работа в парах (потребность в помощи соседа по парте в указании страницы, задачи, инструкции и т.д.). Важно одобрение учителем усилий каждого обучаемого.

Учет особенностей безбарьерной архитектурной среды и индивидуальных особенностей детей с разными образовательными потребностями позволит обеспечить максимальное создание условий для эффективного включения в общий образовательный процесс детей, независимо от возможностей.

#### **4.3. Эффективность педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства (педагогический эксперимент).**

Для оценки уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования работников образования, участвующих в основном 4-х летнем педагогическом эксперименте, нами были изучены результаты диагностик ежегодного анкетирования.

В комплексе результаты свидетельствовали о том, каким образом применяемые нами программы повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования влияли на изменение профессиональных компетенций испытуемых. Содержание опросников и дескрипторы к ним по каждому виду универсальных компетенций инклюзивного образования и методики их применения представлены в разделе «Методы исследования».

В рисунках 4.1, 4.2, 4.3 отражены результаты сравнительного анализа полученных результатов работников образования за каждый год 4-х летнего эксперимента. Стартовой точкой начала эксперимента выступают данные, полученные в 2018 году.

Так школы контрольной группы (с. Пухэчень и Дубоссары) показали 78% среднего уровня сформированности первого блока универсальных методических компетенций инклюзивного образования, а 22% педагогов продемонстрировали низкий уровень. Высокого уровня сформированности данного вида компетенций у педагогов контрольной группы не наблюдалось. В экспериментальной группе, в которую входили педагоги и

менеджеры частной школы г. Тирасполя и школы с. Вадул-Рашков в 2018 году также не было педагогов с высоким уровнем универсальных методических компетенций. 83,5% педагогических работников показали средний уровень данного вида универсальных методических компетенций и 16,5% педагогов с низким уровнем. Следует отметить, что низкий уровень в большей степени демонстрируют начинающие педагоги или менеджеры. См. Рисунок 4.1

Представленность второго блока универсальных педагогических компетенций по организации общения в инклюзивном образовании на момент 2018 года показали следующую картину.

Педагогические составы школ контрольной группы на 80% показали средний уровень сформированности компетенций по организации комфортной среды общения в инклюзивной образовательной среде и 20% педагогических кадров нуждаются в повышении квалификации, поскольку показали низкий уровень.

Школы экспериментальной группы продемонстрировали аналогичные результаты. Высокого уровня сформированности компетенций инклюзивного образовательного процесса данного вида у педагогов и менеджеров в экспериментальной группе на начало эксперимента нет, средний уровень данного вида компетенций инклюзивного образования составил 81%, низкий уровень - 19%. Таким образом, на начало эксперимента уровень представленности компетенций инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах идентичен. См. Рисунок 4.1

Показатели контрольной группы по уровню сформированности третьего блока универсальных компетенций организации дружественной среды в условиях инклюзивного образования в 2018 году несколько изменились. Средний уровень показали 83% опрошенных и 17% педагогов показали низкий уровень представленности данной компетенции. Это говорит о том, что общее представление о том, как формировать дружественную среду в условиях инклюзивного образования у данной группы педагогов уже сформировалось, но компетенции следует улучшать.

В экспериментальной группе педагогических работников на начало эксперимента по формированию компетенции создания и поддержки дружественной к ребенку инклюзивной образовательной среды исследуемые показатели оказались ниже, чем в контрольной группе: средний уровень сформированности компетенции отмечен у 81%, низкий уровень – у 19% опрошенных, высокий уровень сформированности компетенции в данной группе респондентов не представлен. См. Рисунок 4.1

Данные 2018 года по последнему, четвертому блоку универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, которые заключаются в индивидуализации и интеграции учебных программ в общий образовательный процесс, показали следующее.

В контрольной группе педагогов с высоким уровнем анализируемой компетенции на начало эксперимента не выявлено, средний уровень сформированности компетенции показали почти 90% (89,5%) опрошенных, низкий уровень отмечен у 10,5%. В экспериментальной группе также нет педагогов с высоким уровнем компетенций по интеграции программ для детей с особенностями развития в общий образовательный процесс. Средний уровень показателя отмечен у 87,5% педагогов указанной группы, 12,5% педагогов показали низкий уровень сформированности данной компетенции. См. Рис. 4.1.



**Рис. 4.1. Представленность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у педагогов КГ и ЭГ в 2018 году**

УПМК ИО – универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования

УПК ОО ИО – универсальные педагогические компетенции организации общения на уроке в инклюзивном образовании.

УПК СДС – универсальные педагогические компетенции создания дружелюбной среды.

УПК ИиИП – универсальные педагогические компетенции интеграции и индивидуализации программ.

На диаграмме синим цветом отмечены показатели контрольной группы (КГ), оранжевым цветом обозначены данные экспериментальной группы (ЭГ). Н – данные низкого уровня, С – среднего, В – высокого уровня соответственно.

Анализ показателей компетентности в области инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента свидетельствует о примерно одинаковом уровне их сформированности. Изменение показателей в ходе эксперимента, а именно – более значительный (за счет применяемых методик и подходов в повышении квалификации) рост в экспериментальной группе, будет свидетельствовать о доказанности выдвинутой нами гипотезы исследования и эффективности предложенных методических подходов и практических рекомендаций.

#### ***4.3.1. Результаты эффективности педагогической модели формирования универсальных компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства у педагогов в 2019 году.***

Формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в 2019 году было организовано в экспериментальной группе, которая представлена педагогами и менеджерами из двух школ (частная школа «Формирование» г. Тирасполя и школа с. Вадул Рашков Шолданешского района). В данных школах проводились семинары и практикумы по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования согласно концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства. Концепт был реализован посредством программного сопровождения повышения квалификации педагогов организаций образования по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, а также через программное сопровождение повышения квалификации руководителей организаций образования по трансформации образовательной среды в инклюзивном образовании. В целях сопоставления показателей сформированности исследуемых компетенций наряду с педагогами экспериментальной группы были опрошены педагоги и менеджеры из школ контрольной группы (с. Пухэчень и Дубоссары). Динамика выявлена следующая.

Так, в 2019 году показатели универсальных педагогических методических компетенций инклюзивного образования в экспериментальной группе школ контрольной группы (с. Пухэчень и Дубоссары) по сравнению с 2018 годом выросли. Средний уровень вырос на 2,5% и составил 83,5%, а низкий уровень снизился соответственно до 13,5%. При этом в контрольной группе существенных изменений по данному блоку компетенций не произошло по сравнению с данными прошлого года.

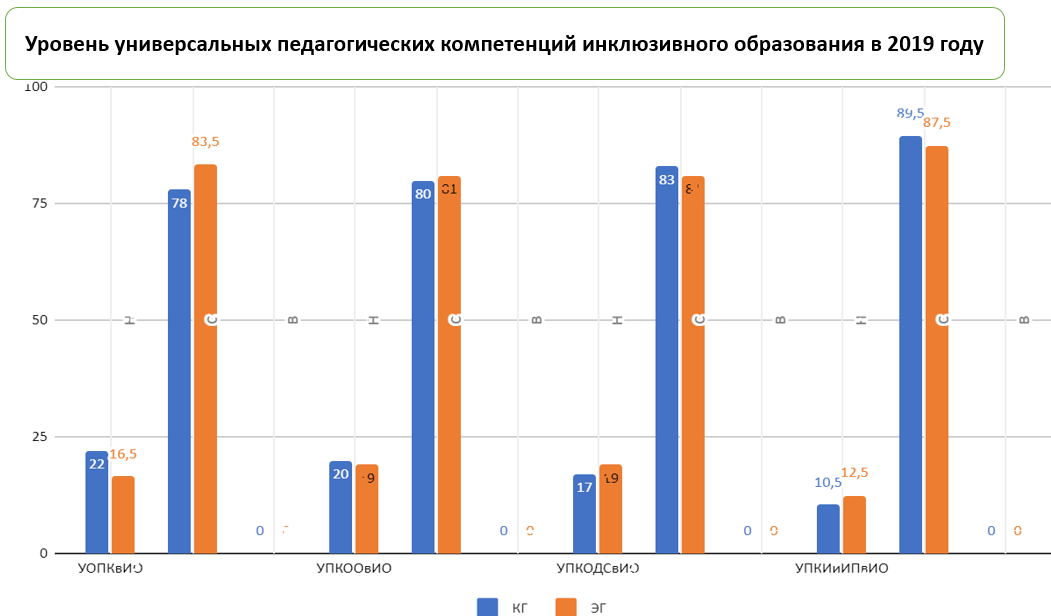
Педагоги экспериментальных школ в 2019 году по блоку универсальных педагогических компетенций по организации общения в инклюзивном образовании показали, что в школах появилось 3% педагогов с высоким уровнем компетенций по коммуникативным компетенциям, чего не было в 2018 году. Средний уровень показали 80% опрошенных и на 2% меньше стало педагогов с низким уровнем в экспериментальной группе. Таким образом, прослеживается положительная динамика роста профессиональных компетенций по организации общения в инклюзивном образовании для педагогов экспериментальных школ. Педагогические составы школ контрольной группы не показали существенного роста уровней сформированности компетенций по организации комфортной среды общения в инклюзивной образовательной среде.

Анализируя показатели экспериментальной группы по уровню сформированности третьего блока универсальных компетенций организации дружественной среды в условиях инклюзивного образования в 2019 году отмечаем, что на 5% выросло количество педагогических работников со средним уровнем представленности данного вида компетенций и на 6% снизилось количество педагогов с низким уровнем по сравнению с показателями 2018 года. В контрольной группе показатели по данным компетенциям существенных изменений не претерпели.

В последнем четвертом блоке универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, которые заключаются в индивидуализации и интеграции учебных программ в общий образовательный процесс за 2019 год можно проследить следующие данные.

В экспериментальной группе испытуемых появилось 2% педагогических работников, обладающих высоким уровнем данного вида компетенций, а количество педагогов со средним уровнем сформированности компетенций выросло до 88%. Следует отметить, что данный вид компетенций представляет особую сложность, поскольку требует от учителей и менеджеров принципиально новых видов деятельности. Именно этот блок компетенций требует учета индивидуальных особенностей при построении индивидуальной образовательной траектории. В контрольной группе педагогов по данному показателю изменений не наблюдается.

Общая динамика показателей сформированности компетенций контрольной и экспериментальной групп за 2019 год представлена на рисунке 4.2.



**Рис. 4.2. Представленность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у педагогов в 2019 году**

УПМК ИО – универсальные педагогические методические компетенции инклюзивного образования

УПК ОО ИО – универсальные педагогические компетенции организации общения на уроке в инклюзивном образовании.

УПК СДС – универсальные педагогические компетенции создания дружественной среды.

УПК ИиИП - универсальные педагогические компетенции интеграции и индивидуализации программ.

Как видно из диаграмм на рисунке 4.2 все показатели отражают то состояние исследуемых групп, которого они достигли за период второго года экспериментального наблюдения, и которые в своем большинстве соответствуют логике гипотезы.

***4.3.2. Результаты эффективности педагогической модели формирования универсальных компетенций по организации инклюзивной образовательного пространства у педагогов в 2020 году.***

Формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования было продолжено в 2020 году в экспериментальной группе, которая представлена школами в г. Тирасполе и села В-Рашков. Удельный вес педагогов с высоким уровнем сформированности универсальных педагогических метод. компетенций в экспериментальной группе увеличилась до 4%. Отметим, что на начало эксперимента

педагогов данной категории в экспериментальной группе не было. Удельный вес педагогов со средним уровнем сформированности компетенций составил 85%, низкий уровень отмечен был только у 9% педагогов. Таким образом, можно констатировать: повышение квалификации педагогов экспериментальной группы по разработанной нами программе привело к снижению процента педагогов с низким уровнем методических компетенций инклюзивного образования на 7%, соответственно, возросла численность педагогов со средним и высоким уровнем сформированности компетенций. Для сравнения: в контрольной группе удельный вес педагогов с низким уровнем компетенций снизился лишь на 1,5%. Эти цифры позволяют говорить об эффективности программ повышения квалификации педагогов и менеджеров по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Универсальные компетенции организации общения в инклюзивном образовании в 2020 году в экспериментальной и контрольной группах оценивались по тем же дескрипторам, что и в предыдущий период. В 2020 году высокий уровень универсальных компетенций общения представлен у 8% педагогов экспериментальной группы, что больше, чем в 2019 году на 5%, сократилась численность педагогов с низким уровнем компетенций на 3%. В контрольной группе произошли незначительные изменения, но поскольку эта разница находится в пределах 1%, можно считать эти изменения незначительными.

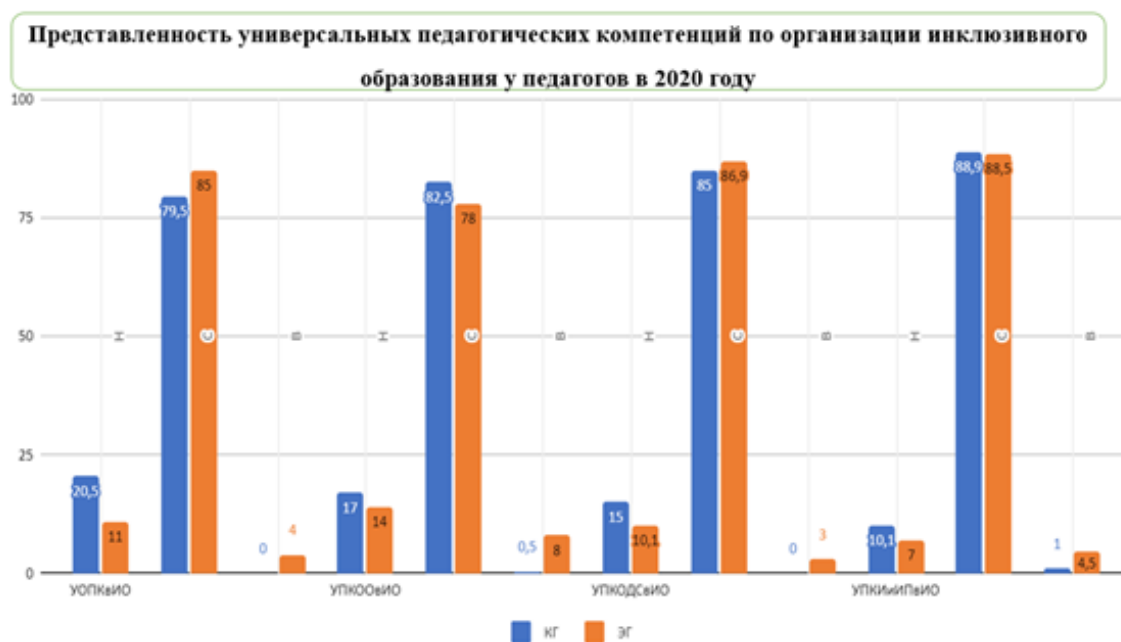
Сформированность универсальных компетенций организации дружественной среды в инклюзивном образовании в 2020 году в экспериментальной группе впервые продемонстрировали 3% педагогов, что, несомненно, является результатом повышения квалификации по программам развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. На 2,4% снизился процент педагогов, демонстрирующих низкий уровень компетенций по организации дружественной среды в школе. В контрольной группе в 2020 году 17,5% педагогов с низким уровнем данного вида компетенций, тогда как в экспериментальной группе такой уровень показали только 13,5%.

Анализируя уровни представленности универсальных компетенций индивидуализации и интеграции программ в инклюзивном образовании в 2020 году в контрольной и экспериментальной группах, можно отметить то, что педагогические работники экспериментальной группы демонстрируют 4,5% сотрудников с высоким уровнем данного вида компетенций и 88,5% со средним уровнем. При этом 2020 год для контрольной группы представлен 1% динамикой для всех уровней. Таким образом, знают и умеют применять на практике индивидуальные планы большинство работников



образования школ экспериментальной группы, что доказывает результативность педагогической модели развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, апробированной нами в рамках повышения квалификации менеджеров образования и педагогов.

Проследить динамику развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в 2020 году в контрольной и экспериментальной группах можно на Рис. 4.3.



**Рис. 4.3. Представленность универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образования у педагогов в 2020 году**

УПМК ИО – универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования

УПК ОО ИО – универсальные педагогические компетенции организации общения на уроке в инклюзивном образовании.

УПК СДС – универсальные педагогические компетенции создания дружественной среды.

УПК ИиИП – универсальные педагогические компетенции интеграции и индивидуализации программ.

Сравнительный анализ результатов диагностики универсальных педагогических компетенций контрольной и экспериментальной групп, полученных в 2020 году, свидетельствуют о том, что системная работа по повышению квалификации в части

развития универсальных педагогических компетенций педагогов и менеджеров, несомненно, повышает готовность педагогических работников к образованию детей независимо от возможностей.

#### ***4.3.3. Результаты эффективности педагогической модели формирования универсальных компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства у педагогов в 2021 году.***

2021 год – итоговый год педагогического эксперимента. Диагностика педагогических компетенций в контрольной и экспериментальной группах проводилась аналогично предыдущим годам.

Высокий уровень универсальных педагогических метод. компетенций инклюзивного образования в экспериментальной группе отмечен у 8,5% респондентов, низкий уровень компетенций характерен уже только для 9% педагогов. В контрольной группе показателей высокого уровня нет, а количество педагогов с низким уровнем универсальных методических компетенций составляет 19%, что более чем в два раза выше, чем в экспериментальной группе.

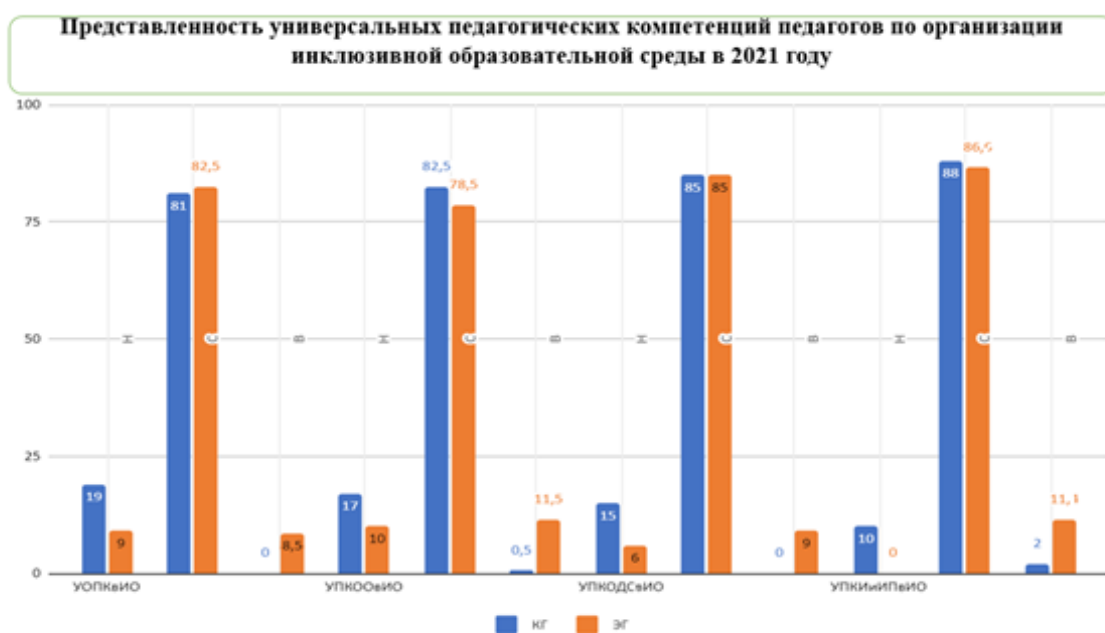
По итогам четвертого года эксперимента высокий уровень универсальных компетенций организации общения в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе выявлен у 11,5% педагогов, при этом численность, и соответственно процент педагогов с низким уровнем компетенций снизился вдвое с момента начала эксперимента. В контрольной группе высокого уровня компетенций данного блока нет, а численность и процент педагогов с низким уровнем остался на прежних показателях, составляя 17%.

Третий блок компетенций представлен универсальными компетенциями по организации дружественной среды в инклюзивном образовании. На итоговом этапе опрос экспериментальной группы по данным универсальным компетенциям показал рост числа педагогов с высоким уровнем сформированности данных компетенций с 3% до 9%. Численность и соответственно процент педагогов с низким уровнем указанных компетенций снизился до 8%. В контрольной группе педагогов с высоким уровнем компетенций не выявлено, а процент с низким уровнем составил 17%.

Универсальные педагогические компетенции по интеграции и индивидуализации образовательных программ в единый образовательный процесс были диагностированы в 2021 году аналогично предыдущим годам исследования. Так, в экспериментальной группе на конец эксперимента педагогов с высоким уровнем компетенций отмечено 11,4%, показатель со средним уровнем сформированности компетенций составил 88, 6%,

педагогов с низким уровнем компетенций не было выявлено. В контрольной группе по данному блоку компетенций существенных изменений за весь период эксперимента не произошло.

Динамика развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в 2021 году в контрольной и экспериментальной группах представлена на Рис. 4.4.



**Рис. 4.4. Представленность универсальных педагогических компетенций педагогов по организации инклюзивной образовательной среды в 2021 году**

УПМК ИО – универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования.

УПК ОО ИО – универсальные педагогические компетенции организации общения на уроке в инклюзивном образовании.

УПК СДС – универсальные педагогические компетенции создания дружественной среды.

УПК ИиИП – универсальные педагогические компетенции интеграции и индивидуализации программ.

Как видно из представленных выше диаграмм (рисунки 4.1, 4.2, 4.3), динамика формирования универсальных педагогических компетенций у педагогов и менеджеров в контрольной и в экспериментальной группах различная. Если в начале исследования обе группы (контрольная и экспериментальная) имели относительно однородное состояние по характеристикам педагогических компетенций, то на завершающем этапе эксперимента

рост, хотя и отмечен у обеих групп, однако этот рост более очевиден в экспериментальной группе. Напомним, контрольные группы повышали свою квалификацию по стандартным программам, в то время как опытные группы испытуемых обучались по разработанной нами специальной программе, нацеленной на интенсивное формирование универсальных педагогических компетенций, что, с нашей точки зрения, и обусловило более высокие показатели сформированности компетенций, качественно улучшив отношения между учениками, менеджерами и родителями школьников.

Поэтапное повышение уровня компетенций в контрольных группах за период 4-х летнего эксперимента, по нашему мнению, произошло из-за систематической общей работы по включению в общую образовательную среду детей, со сложными поведенческими и иными реакциями. Кроме того, период карантинных мер из-за COVID-19 послужил толчком для более интенсивного обучения дистанционным методам работы. В контексте нашего исследования, данный показатель отражен в блоке компетенций по организации общения в условиях инклюзивного образования.

Сравнительные данные сформированности универсальных методических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования.

Сравнительный анализ ниже представленных диаграмм свидетельствует о том, что на финальном этапе эксперимента удельный вес педагогов с высоким уровнем сформированности общедидактических компетенций инклюзивного образования в экспериментальной группе составил 11,5%. В контрольной группе высокий уровень компетенций не выявлен, а по другим уровням наблюдается незначительная динамика.



**Рис. 4.5. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических метод. компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования**

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



**Рис. 4.6. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации общения в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

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



**Рис. 4.7. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации дружественной среды в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

Анализ полученных в ходе мониторинга данных свидетельствует о том, что значительно улучшены универсальные компетенции организации дружественной среды педагогов экспериментальных школ, в том числе по таким направлениям, как:

- навыки работы с родителями по созданию доброжелательной к ребенку образовательной среды;
- концентрация педагогических усилий на коммуникативных навыках детей;
- навык говорить четко, конкретно и немногословно;
- навык создания и поддержки в классе позитивной атмосферы;
- навык обязательного уведомления ребенка о своих действиях, прежде чем совершить действие по отношению к нему;
- умение предоставлять выбор ребенку отвечать устно или письменно;
- навык организации на занятиях работы в парах;
- применение правила «глаза ребенка на уровне глаз педагога» при обращении к ребенку с ООП;
- избегание резких движений в классе.

Показатели по компетентности работы с родителями, как показало анкетирование, остались на крайне низком уровне, фактически не изменившись по сравнению с показателями на начальном этапе эксперимента, что свидетельствует о необходимости дальнейшей системной работе по данному направлению.



**Рис. 4.8. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций индивидуализации и интеграции программ в общий образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

В рамках формирования компетенции индивидуализации и интеграции программ инклюзивного образования в общий образовательный процесс особое внимание нами было обращено на следующие аспекты:

- обучение методикам создания ситуации успеха, умений замечать и поощрять даже незначительные успехи детей;
- организация работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников;
- формирование навыков психологического айкидо для спокойного реагирования на капризы ребенка через их игнорирование.

**Таблица 4.3. Динамика изменений значений показателей качества сформированности универсальных педагогических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования**

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

Универсальные компетенции организации общения в ИО						
КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
20	80	-	19	81	-	2018
18	81,5	0,5	17	80	3	2019
17	82,5	0,5	14	78	8	2020
17	82,5	-	10	78,5	11,05	2021
Универсальные компетенции организации дружественной среды в ИО						
КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
17	83	-	19	81	-	2018
17,5	82,5	-	13,5	86,5	-	2019
15	85	-	10,1	86,9	3	2020
15	85	-	8	85	9	2021
Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ ИО						
КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
10,5	89,5	-	12,5	87,5	-	2018
10,6	89,4	-	10	88	2	2019
10,1	88,9	1	7	88,5	4,5	2020
10	88	2	-	88,6	11,4	2021

Таким образом, динамика изменений значений показателей качества сформированности универсальных педагогических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования интеграции до и после формирующего эксперимента позволяет отметить, что *универсальные методические компетенции ИО* на высоком уровне у 8,5% работников в экспериментальной группе, 11,5 % педагогов этой группы с высоким уровнем *универсальных компетенций по организации общения в ИО*, у 9% высокий уровень универсальных компетенций по организации дружественной среды в ИО, а у 11,4% высокий уровень *универсальных компетенций по индивидуализации и интеграции программ ИО* у педагогов экспериментальной группы.

#### ***4.3.4. Внедрение педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.***

Частная школа «Развитие», расположенная в г. Тирасполе, предполагает оказание образовательных услуг для детей с типичным и нетипичным развитием. Школа оказывает



образовательные услуги на основании лицензии №0025307 от 20.08.2020 года. Концепция школы предполагала создание инклюзивного образовательного пространства с учетом сформированных у педагогического состава универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

В настоящее время в школе обучается 70 школьников с 1 по 11 класс, из них 11% (9 школьников) – дети с особенностями в развитии.

К особенностям в развитии, которые демонстрируют учащиеся школы, относятся: детский церебральный паралич, расстройства аутистического спектра разной степени, педагогическая запущенность, синдром дефицита внимания и повышенной двигательной активности, умственная недостаточность, комплексные нарушения в развитии.

В 2020-2021 учебном году в школе обучалось 49 школьников, из них 6 учеников с особенностями в развитии, в 2021-2022 учебном году – 55 школьников, из которых 7 детей с особенностями в развитии. В настоящее время, в 2023-2024 учебном году в школе обучается 70 человек, из них 11 школьников с особенностями. **Полная** инклюзия распространяется на 9% учащихся с особенностями в развитии, 2% детей пользуются услугами школы посредством **домашнего обучения**.

Образовательный процесс построен на основе современных методик обучения с активным применением информационных технологий. Школа оборудована современным видом технических средств обучения.

Штат сотрудников представлен 4 менеджерами, 16 педагогами разного профиля и рабочим персоналом. Все сотрудники с высшим образованием. В школе постоянный педагогический и управленческий состав. Персонал постоянно изучает и прогнозирует потребности образовательной среды, осуществляет поиск новых решений, применяет передовые технические средства обучения, что позволяет получить максимальный образовательный результат.

В рамках современного дистанционного образования школа предоставляет образовательные услуги школьникам, обучающимся за рубежом (Турция, Кипр).

В основе взаимоотношений частной школы с родителями школьников лежит принцип доверия и поддержки. Школа ориентирована на профильное обучение в области техники, медицины, театрального искусства.

Концепция школы весьма необычна: педагоги-практики уже с шести лет погружают детей в мир углубленной математики и английского языка. Развивают мышление через потоковое чтение. В школе отличная практика театральной, хореографической и вокальной

деятельности. Три раза в году родителям демонстрируют полноценные спектакли или мюзиклы на большой профессиональной сцене, в которых многое: от декораций до подбора музыки - делают учащиеся. В школе предусмотрена ранняя профориентация детей через научные и прикладные стажировки. Миссия учреждения – «Школа готовит детей к жизни, а не к экзаменам».

Школьники частной школы «Развитие» в раннем возрасте получают азы профессии и инструменты современного мышления, развивают вкус и чувство стиля, обучаются способам выражения своих идей и эффектной презентации, тем самым получают преимущество по отношению к своим сверстникам. Открытость школы демонстрируют уроки и мероприятия, размещенные в школьном канале в YouTube.

Для каждого возраста разработаны уникальные авторские программы, занятия ведут практикующие преподаватели с многолетним стажем; для учеников школы помимо основной программы предусмотрены дополнительные мастер-классы и экскурсии местного и международного уровня.

**Компонент «Ребенок» инклюзивного образовательного пространства частной школы «Развитие»** представлена тем, что для учащихся всех классов обязательна реализация учебных программ развивающего обучения, предполагающая высокий уровень трудности, быстрый темп изучения материала, большой объем самостоятельной работы. Для школьников с особенностями в развитии педагог предоставляет задания учебной программы, содержание которых упрощено посредством адаптационной шкалы. Внеучебные занятия образовательного характера для детей с особенностями проводятся в индивидуальном режиме или в микрогруппах. На этих занятиях школьники учатся отработке учебных навыков, которые требуют большого количества времени. В состав учащихся микрогрупп входят не только школьники с особенностями, но и те ребята, которые пропустили занятия по болезни или испытывают затруднения в усвоении учебного материала по другим причинам. Успешные старшеклассники на этих занятиях прикрепляются к младшим ребятам в качестве стажеров для помощи и разъяснений. Стажеры находятся рядом со своими подопечными и объясняют им материал, выполняют вместе с ними задания для отработки сложных тем под контролем учителя. Каждый стажер имеет при себе раздаточный материал, всевозможные распечатки и учебники. Для учителя это также неоценимая помощь. Работа стажеров обеспечивает качественное усвоение программы для ребенка. А старшеклассники получают опыт работы, учатся принципам взаимоотношений в обществе, приобретают такие свойства характера, как терпение,

внимательность, трудолюбие и толерантное отношение к детям, демонстрирующим особенности в развитии.

На занятиях во второй половине дня разновозрастной состав школьников. Это позволяет детям расширять навыки социализации и создавать условия, при которых динамичный состав групп развивает коммуникативные компетенции и расширяет количество детей в совместной работе. Это позволяет участникам образовательного процесса (педагогам, ученикам) акцентировать свои действия на сотрудничестве, а не на подчеркивании особенности детей с нетипичным развитием.

Для подготовки детей к будущей профессии, развития технических навыков дважды в неделю организованы дополнительные занятия по технике и конструированию. Для детей с особенностями в развитии эти занятия позволяют развивать мелкую моторику, пространственное мышление. Для этих занятий оборудован специальный кабинет. Каждый ученик, сидя на своем рабочем месте, выбирает себе занятие по изготовлению технического макета: готовит чертежи, модели, планы, схемы, а малыши собирают конструкторы. Главное то, что дети работают с разными материалами, что для детей с особенностями в развитии способствует не только развитию интеллекта, моторики, но и сенсорной интеграции. Такие занятия помогают школьникам найти свое дело, понять, что нравится. Кто-то любит проектировать, кто-то – конструировать, кто-то помогать другим. Готовые изделия школьники продают на выставках-продажах, которые всегда предвосхищают праздники для родителей.

В школе нет традиционных линеек, родительских собраний, родительских чатов, но есть три больших мероприятия (школьные проекты), которые не только сплачивают и объединяют школьников, педагогов и родителей, но и дают возможность каждому реализовать свой потенциал.

В жизни школы есть три главных праздника: начало учебного года, Рождество и конец учебного года.

Подготовка к празднику начинается за несколько месяцев до его проведения. Все начинается с составления сценария к празднику. Далее происходит распределение ролей. Затем каждый работает в сфере деятельности, которая его больше всего привлекает. Кто-то подбирает музыку к сценам, кто-то работает над хореографией, кто-то работает над художественной составляющей спектакля, а кто-то занимается созданием костюмов и декораций. Каждый может найти дело, которое будет ему по нраву. Так дети развивают не только собственные умения в какой-либо сфере, но и улучшают навыки командной работы.

Работа над всеми сценическими аспектами идет параллельно. И вместе с этим регулярно проводятся репетиции под руководством театрального руководителя, хореографа и вокалиста. За неделю до мероприятия проводится, как правило, две генеральных репетиции уже на основной сцене.

В день торжества все встречаются в городском театре, чтобы представить свои труды и старания, свое творение, свой большой проект. Эти праздники не были бы возможны без всеобщего единения, взаимопонимания и поддержки.

Обязательное правило мероприятия – участие всех детей на сцене. Таким образом, школьники получают возможность включения в творческий процесс, независимо от особенностей, а родители наблюдают реальный результат социализации детей. Это особенно важно для детей с нетипичным развитием, так как в школе они не только приобретают необходимую базу знаний, но и интегрируются наравне со всеми в общественно-предпрофессиональную сферу деятельности, получая при этом опыт творческих дел, что соответствует реальной концепции инклюзивного образования.

**Компонента «Среда»** Все кабинеты оборудованы интерактивными досками или проекторами. Такая техника позволяет укрупнять текст для слобовидящих детей и организовывать гибридное обучение для детей, которые по разным причинам не могут посетить учебные занятия в традиционном формате. Основой для процесса обучения и получения знаний выступает on-line платформа google classroom, к которой имеют доступ учителя, школьники и родители. Родители знают, что школа – это пространство без телефонов, поэтому на переменах школьники находятся на игровой площадке или в спортивном зале. Территория, свободная от гаджетов, позволяет школьникам развивать компетенции общения в привычной реальности, не приводит к тому, чтобы ребята замыкались в себе и зависали в игровом пространстве смартфона. Наблюдения показывают, что дети с особенностями в развитии демонстрируют более высокую зависимость от гаджетов, что вызывает сложности в переключении внимания для концентрации на уроке.

Все участники образовательного пространства имеют доступ к ленте, в которой отображаются оценки школьников. В школе нет привычного выставления отметок. В ленте classroom, которая доступна для всех родителей класса, выставляются только положительные отметки. Отрицательные отметки не выставляются на всеобщее обозрение, что позволяет не акцентировать внимание родителей и школьников на учебных ситуациях, в которых ребенок чувствует себя неуспешным.

В помещении школы организована безбарьерная среда, широкие дверные проемы, отсутствуют пороги при входе в помещение и при переходе из класса в класс. Ученики сидят за отдельными легкими столами, края которых специально скруглены (нет острых углов) и позволяют организовывать работу в парах, группах, микрогруппах. Задача учителя - организовать пространство в классе так, чтобы ученики сидели «лицом» друг к другу, а рядом с детьми с особенностями сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система.

Открытость школы представлена активными страницами в социальных сетях, прямыми эфирами с учебных занятий, собственным каналом на канале School "Развитие" в YouTube, где размещены видео с мероприятий, уроков.

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

Работа с родителями в инклюзивном образовательном пространстве носит в большей части индивидуальный характер. Так в школе есть общие правила для всех (они приведены в конце главы). Поскольку в школе нет традиционных домашних заданий (только много читать и учить наизусть), задача педагога – успеть сделать максимум для понимания и усвоения учебного материала на уроках. В этой связи, начиная с 3 класса, педагог применяет модель «перевернутого» класса, при которой дети знакомятся с новым материалом дома, а на уроках идет дискуссия, самостоятельная отработка навыков письма, говорения, аудирования и прочее. Это позволяет развивать коммуникативные навыки и

позволяет педагогу детально прорабатывать материал с детьми с особенностями в развитии. Некоторые занятия проводятся с несколькими педагогами по принципу соучительства. Так работа логопеда включена в занятия для школьников первого класса при изучении звуков и букв. На уроках английского и румынского языков в паре работают филолог и педагог по кулинарии. Таким образом, ребята развивают языковые компетенции в интересном практическом исполнении. Следует отметить, что подобный формат положительно влияет на восприятие ребенком языкового материала, так как он реализуется в потенциально знакомой для них среде.

Хорошо известно, что решать эффективно комплекс задач в условиях высокой неопределенности может только физически и психически уравновешенный и здоровый педагог. В этой связи в школе нет бумажной рутины, отчетов и долгих педсоветов. Родителям запрещено беспокоить педагога, как на уроках, так и во внеурочное время. Все учебные и организационные вопросы решают менеджеры. Педагоги соблюдают правило: родители слышат о своем ребенке только хорошее. Родители привлекаются к воспитательному воздействию только в том случае, если педагоги школы понимают, что нужно участие семьи. Такие действия делают образовательный процесс для родителей и детей понятным и доверительным. Работа по просвещению родителей в области педагогики и психологии воспитания представлена на канале YouTubeSchool "Развитие" через специальные подкасты «Как там, в школе?».

Развитие универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования построено через организацию инклюзивного образовательного пространства посредством внедрения Педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Оценка вышеназванных компетенций производится на основе набора дескрипторов по оценке универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Четыре блока компетенций модели позволяют опираться на устойчивость и равновесие уровней инклюзивной практики педагога, не допуская перекосов в деятельностном аспекте учителя. Вместе с тем, в подростковом и старшем школьном возрасте возникает больше вопросов, связанных с поведенческими проявлениями школьников.

На рисунке 4.9. представлены уровни представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования работников частной школы «Развитие».



**Рис. 4.9. Уровни представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования работников частной школы «Развитие»**

Содержательный процесс развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в частной школе построен через систему практикоориентированных семинаров. Наибольшую сложность вызывают прикладной аспект работы в инклюзивном образовании по темам общедидактического блока универсальных компетенций инклюзивного образования. Так, в частности, темы по определению границ зон ближайшего и актуального развития, работа с компенсаторными возможностями детей на уроках и во внеурочное время вызывают психологическое сопротивление работников. Вместе с тем практика разбора «кейсов» по обучению детей с особенностями на практикумах курсов повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства позволяют преодолеть профессиональное выгорание и деформацию педагогического состава.

Инклюзивное образовательное пространство школы позволяет констатировать тот факт, что в нем стираются отрицательные стереотипы школьников, родителей и педагогов по отношению к организации образовательного процесса детей с типичным и нетипичным развитием. Комплексный подход к организации образовательного процесса объединяет ресурсы педагогов и родителей, дополняет возможности среды, что позволяет развивать способности детей независимо от их особенностей здоровья.

Наши предположения о том, что сформированность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров школ посредством внедрения в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступит важнейшим условием создания инклюзивного образовательного пространства школы получила свое подтверждение в деятельности частная школа, которая существует 4 года, демонстрируя положительную динамику по количеству детей как с типичным, так и с нетипичным развитием.

Практика показала, что виды инклюзии могут изменяться в зависимости от возрастных особенностей обучающихся и состояния их здоровья. Кроме этого, считаем необходимым отметить, что частичная инклюзия или домашнее обучение не должны быть долговременными. Мы рассматриваем эти виды инклюзии как временные этапы полной инклюзии.

Вместе с тем, есть ряд проблем, которые связаны с текучестью кадров, необходимостью расширять направления дополнительного образования детей. Развивать компетенции в области включения в образовательный процесс возможностей дополненной виртуальной реальности.

#### **4.4. Выводы по 4 главе**

1. В инклюзивном образовании важная роль отводится условиям обучения. Для этого применяется термин “безбарьерная среда”, в которой уделяется внимание техническому оснащению. Безбарьерная (доступная) среда – это обычная среда, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих в связи с ограниченными возможностями здоровья, и позволяющая людям с особыми потребностями вести независимый образ жизни.

Обычные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создают благоприятную атмосферу в сообществе. Более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей, что повышает эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования.

2. Архитектурная среда школ выступает важным воспитывающим фактором, способствует развитию трансверсальных компетенций выпускников: учит определять ценность сходств и различий членов группы, устанавливать баланс между личными и групповыми интересами, формирует все аспекты гражданской



ответственности. Школа – это не просто образовательное пространство, она выполняет функцию культурной среды. Правильно организованная архитектурная среда школы выступает мощным воспитательным фактором по развитию толерантного отношения к людям с особенностями в развитии.

3. Предложенный нами концептуальный и методический подход к процессу формирования универсальных педагогических компетенций посредством программного сопровождения педагогической модели по универсальным педагогическим компетенциям инклюзивного образования доказал положительное развивающее воздействие на педагогов экспериментальной группы для их педагогического совершенствования и поступательного приобретения профессионального мастерства за 4 года нашего исследования.
4. Достоверно значимая ситуация развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов экспериментальной группы в структуре четырехлетнего повышения квалификации стала возможной вследствие их системного профессионального развития в процессе решения разнообразных педагогических ситуаций по совместному обучению детей с типичным и нетипичным развитием.
5. В результате проведенного педагогического эксперимента было выявлено, что уровень формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у участников экспериментальной группы был значительно и достоверно выше показателей педагогов и менеджеров контрольной группы. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования в экспериментальной группе педагогов и менеджеров послужат основой для создания ими инклюзивного образовательного пространства и продвижения идей инклюзивного образования в организациях образования, где они занимаются профессиональной деятельностью.
6. Внедрение материалов исследования в практику работы частной школы «Развитие» в г. Тирасполе позволило конкретизировать праксиологические аспекты создания инклюзивного образовательного пространства.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

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

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

типизации школьников. **Социальная модель** реализует идею включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать практике по интеграции детей с особенностями в развитии в общий социум. Большинство стран, в том числе Республика Молдова, путь к инклюзивному образованию начинали с медицинской модели, через этап нормализации к социальной модели (Глава 1. Параграф 1.1; 1.2; 1.3).

3. Продолжительность функционирования медицинской модели и этапа нормализации в конкретной стране оказывает существенное влияние на длительность и качество перехода к социальной модели в части отношения населения к образованию лиц с особенностями в развитии и сформированности условий для организации инклюзивного образования. В Республике Молдова медицинская модель существовала 66 лет, что сформировало и закрепило в менталитете населения и педагогической общественности практику существования двух отдельно существующих систем: общего образования и специального (коррекционного) образования. Этап нормализации (существование классов «выравнивания») в Молдове пришёлся на 90 -е годы прошлого века и продолжался около десяти лет. Учитывая события этого периода и инерционность продолжительно существовавшей медицинской модели в республике, логично предполагать, что переход к социальной модели, предполагающий общее обучение детей с типичным и нетипичным развитием, потребует глубокой работы по системному формированию у педагогической общественности универсальных компетенций инклюзивного образования, способных обеспечить педагогу готовность организации современного образовательного процесса в принципиально новых условиях для педагога общего образования (Глава 1. Параграф 1.1; 1.2; 1.3).
4. Изученные в теоретическом и прикладном планах нормативные, содержательные, пространственно-организационные, интеграционные и методические факторы инклюзивного образования выступили концептуальными предпосылками для определения и раскрытия нового в педагогике научного понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования». Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования опираются на современные теории и знания о структурных, содержательных и процессуальных аспектах понятия «компетенция». *Универсальность педагогических компетенций инклюзивного образования предполагает комплекс компетенций общего и специального (коррекционного) общего образования.* Под универсальными

компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией в образовательном процессе при работе в интегрированной группе детей с типичным и нетипичным развитием, а при нехватке знаний - умение выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения образовательной и воспитательной ситуации в интересах всех участников образовательного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования основаны на теории императивной ценности (Кант И.), концепции ведущей роли обучения в развитии ребенка (Выготский Л.), социально-педагогической парадигме (Бандура А.), концепции компетентного подхода (Хуторской А.В.) и системно-деятельностном подходе (Рубинштейн С.Л.) (Глава 2. Параграф 2.1.).

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

Взаимосвязь универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы основана на концептуальных основах развивающего обучения, принципах дифференцированного и индивидуализированного процесса обучения в открытом и полифункциональном образовательном пространстве школы.

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

6. Таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования состоит из четырех блоков. Каждый блок универсальных педагогических компетенций направлен на создание эффективной системы

инклюзивного образования, которая учитывает разнообразие потребностей учащихся. Универсальные педагогические метод. компетенции включают в себя навыки адаптации учебных планов и методов преподавания с учетом особенностей всех обучающихся, что способствует более глубокому усвоению материала. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке акцентируют внимание на важности взаимодействия между педагогом и учениками. Эффективная коммуникация позволяет создавать атмосферу доверия и понимания, что в свою очередь способствует лучшему включению всех учащихся в образовательный процесс. Создание дружественной среды в классе является еще одним важным аспектом. Педагоги должны быть готовы формировать пространство, где каждый учащийся чувствует свою ценность и принадлежность, что положительно сказывается на их мотивации и достижениях.

Наконец, универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ помогают в создании целостного образовательного процесса, который учитывает уникальные потребности и способности каждого ученика, обеспечивая тем самым равные возможности для всех. (Глава 2. Параграф 2.2.).

7. Дескрипторами для определения уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступили деятельностные реакции педагогического работника по установлению связей между знаниями и реальной ситуацией при обучении детей с типичным и нетипичным развитием. *Содержание дескрипторов универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования построено на двух осях. Первая ось* представлена обобщенным анализом «золотых» правил инклюзивной среды МС Conckey R. [334]. Следует отметить, что *рекомендации МС Conckey R. [334]* представляют собой подробные *практические рекомендации педагогам по работе с каждой из категорий детей с особенностями в развитии*, поэтому разработанное нами обобщение компетенций позволило укрупнить компетенции в блоки педагогической модели с точки зрения деятельности педагогических работников в области инклюзивного образования. *Вторая ось* - парадигмальные грани инклюзивного образовательного пространства: Ребенок – Среда – Педагог. *Результатом пересечения координат данных осей выступили диагностические инструменты* для оценки уровня представленности четырех блоков универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Диагностические инструменты представляют собой триаду: компетенция – дескрипторы – оценка. Исходя из

результатов оценки, формируется суммарный уровень (высокий, средний, низкий) представленности уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования конкретного блока педагогической модели. (Глава 2. Параграф 2.3.).

8. Системными элементами процесса повышения квалификации педагогических работников в целях формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства выступили:
  - Концептуальные основы содержания повышения квалификации педагогических работников по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования (принцип активности и развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса, принцип пространственной полифункциональности);
  - Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и набор дескрипторов по оценке компетенций;
  - Программное сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства.
  - Праксиологические аспекты образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства.
9. Приведены *научные доказательства взаимосвязи педагогической модели* универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивной образовательной среды. Совокупность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет педагогу и менеджеру образования эффективно принимать верные решения по педагогическому воздействию в условиях неопределенности, вызванной совокупностью факторов: особенностями двигательной активности и функционированием высшей нервной деятельности обучающихся (подвижность, инертность, возбудимость, тревожность и пр.), разностью возможностей здоровья, самооценки и развития обучающихся, культурных проявлений, восприимчивостью к эстетическим ценностям (Глава 2. Параграф 2.3.)

- 10.** Результаты входной диагностики эксперимента подтвердили актуальность и необходимость исследования относительно формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров. *Был синтезирован интерпретационный анализ входного анкетирования работников образования, результатов глубинных интервью с менеджерами, представителями власти и родителями и фокус-групповых дискуссий.* Проверено содержание применяемых инструментов и подтверждены стратегии для последующей организации педагогического эксперимента, ориентированного на формирование и оценку универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в школе. Полученные результаты показали, что у педагогов и менеджеров есть недостатки в знаниях и распознавании концептуальных понятий инклюзивной образовательной среды (Глава 3. Параграф 3.2.)
- 11.** Составные элементы педагогической модели были перенесены в учебные мероприятия программ повышения квалификации для педагогов и менеджеров по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Для реализации поставленных задач были разработаны: *программа повышения квалификации педагогов по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, программа повышения квалификации менеджеров по созданию инклюзивного образовательного пространства.* Разработаны технические рекомендации для менеджеров образования по созданию безбарьерной архитектурной среды, которые включают в себя рекомендации по адаптации архитектурной среды к условиям инклюзивного образования. Также представлены практические рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с учетом десяти видов особенностей развития детей (Глава 4. Параграф 4.1., 4.2.).
- 12.** Посредством сравнительного статистического анализа выявлено, что за весь период эксперимента наибольший прирост результатов произошел в опытных группах по показателям «Универсальные педагогические компетенции организации общения в условиях инклюзивного образования», а также «Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ в условиях инклюзивного образования». Так экспериментальная группа по итоговым диагностикам показывает отсутствие низкого уровня и около 12% педагогов с высоким уровнем. Сравнительные данные сформированности *универсальных педагогических метод. компетенций ИО* у педагогов на начало и на конец показали, что в экспериментальной группе 8,5% педагогов демонстрируют высокий уровень универсальных методических

*компетенций инклюзивного образования*, а в контрольной группе высокого уровня нет. Сформированность универсальных педагогических *компетенций организации общения* в условиях инклюзивного образования показали *рост высокого уровня компетенций для 11,5%* в экспериментальной группе притом, что в контрольной группе высокого уровня нет. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций *по организации пространственной среды* доброжелательной к ребенку в условиях инклюзивного образования на начало и на конец исследования показывают *рост на 9%* числа педагогов с высоким уровнем компетенций в экспериментальной группе. При этом в контрольной группе педагогов с высоким уровнем компетенций не выявлено. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических *компетенций по индивидуализации и интеграции программ* в единый образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов экспериментальной группы на начало и на конец исследования демонстрируют следующее: *высокий уровень компетенций сформировался у 11,4% педагогов, средний уровень – у 88,6% педагогов, низкий уровень компетенций не выявлен*. В контрольных группах динамика исследуемых компетенций не столь очевидна и изменилась на протяжении эксперимента незначительно. Результаты формирующего эксперимента выявили важность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и подтвердили необходимость развития всех блоков компетенций педагогической модели для педагогов и менеджеров с точки зрения профессиональной готовности к организации инклюзивного образовательного пространства. (Глава 4. Параграф 4.3.).

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



**14.** Полученные результаты позволили обосновать *содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования как интегративного комплекса компетенций общего и специального (коррекционного) образования в условиях инклюзивного образовательного пространства школы.*

Продемонстрировать праксиологические инструменты, позволяющие оперативно внедрить педагогическую модель в систему повышения квалификации педагогических работников.

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

На наш взгляд, системы дошкольного и дополнительного образования позволяют расширить пределы инклюзии характерные для общего и профессионального образования за счет широких возможностей и разноуровневости образовательных программ дошкольного и дополнительного образования. Кроме того, в системах дошкольного и дополнительного образования нет ориентации на жесткую оценку результатов образовательной деятельности ребенка, а образовательный процесс построен с опорой на развитие творческих, технических и прикладных способностей детей. Это позволяет более полно учитывать индивидуальные способности обучающихся, что способствует не только гармоничному развитию личностных характеристик, но и в контексте дополнительного образования способствует профессиональной ориентации школьника.

## **РЕКОМЕНДАЦИИ**

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

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

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

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

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

1. В целях системной работы по внедрению инклюзивной практики в школах Республики необходимо предусмотреть во всех аккредитованных центрах повышения квалификации педагогических кадров наличие курсов по инклюзивному образованию.

2. Учитывая высокий процент детей в школах, нуждающихся в инклюзивном образовании и в целях развития компетенций педагогов и менеджеров по данному направлению, логично закрепить в нормативных документах, регламентирующих аттестацию педагогических кадров, обязательность повышения квалификации по инклюзивному образованию.
3. В целях расширения образовательной инклюзии, в том числе в части изменения архитектурной образовательной среды логично издание нормативного документа и сопроводительной документации со стороны государственных органов, курирующих вопросы образования по внедрению этой практики в школы Республики.
4. Полезным инструментом для педагогов может выступить учебное пособие для работников образования, помогающее создавать «гибкие» уроки в условиях инклюзивного образования. Под «гибкими» уроками понимается такое содержание урока, которое предусматривает работу на уроке с учебным материалом, который рассчитан на разный уровень учеников. Начинать такую работу следует с пособия для учителей начальной школы, поскольку именно эта категория педагогов первыми обучают школьников толерантному поведению детей.
5. Быстрее и эффективнее передавать педагогический опыт по работе со сложным контингентом учеников поможет закрепление в нормативном акте рекомендации для управлений образования в городах и районах по созданию веб-сообщества практиков, работающих в области инклюзивного образования, которые заинтересованы и мотивированы развивать инклюзивное образование.
6. Для поддержки начинающих педагогов, а также для обобщения эффективного опыта инклюзивного образования целесообразно на сайтах при управлениях образования в городах и районах проводить аккумуляцию цифровых методических материалов по инклюзивному образованию.
7. В целях организации общественного контроля в школе над соблюдением равенства прав детей с особенностями логично закрепить в нормативном акте обязательность включения в общественный совет школ родителей школьников с особенностями в развитии.
8. В нормативных документах следует предусмотреть необходимость разработки программ обучения родителей школьников с особенностями в развитии.

**б) Для методистов – организаторов курсов повышения квалификации:**

1. При разработке содержания программ курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию следует предусмотреть модуль по обучению педагогов командному взаимодействию при смешанном обучении детей. Важно развивать компетенции работы учителя в условиях инклюзивного образования по аналогу работы в малокомплектной школе, а также внедрять наиболее эффективные, зарекомендовавшие себя за годы практики, методы и подходы, применяемые в таких европейских странах как Финляндия, Польша и Румыния.
2. На обучающих мероприятиях следует обратить внимание на рассмотрение вопросов по обучению менеджеров образования работе с сообществом, особенно с родителями, по преодолению стереотипов относительно людей с особыми образовательными потребностями. Целесообразно данную работу по аналогу опыта Румынии в части создания партнерства школа-семья-сообщество, которое поддерживает детей с ООП.
3. В содержании курсов повышения квалификации важно рассмотреть модуль о разработке программного сопровождения обучения родителей школьников с особенностями в развитии.

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

1. Для достижения долгосрочного эффекта системы инклюзивного образования следует включить данное направление в программу развития школы. Такие действия позволят включить в ежегодное планирование школы методическую работу по развитию универсальных компетенций педагогов и менеджеров, мероприятия по трансформации архитектурной среды и последовательную работу с сообществом по продвижению идей инклюзивного образования.
2. Для развития педагогических компетенций учителей и менеджеров в области создания, поддержки и развития инклюзивной образовательной среды необходима системная методическая работа в школе, построенная по командному принципу.
3. Для продвижения ценности доброжелательного отношения к особенностям в развитии людей в межаттестационный период желательна оценка педагогов относительно уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного.
4. В целях обмена опытом в области инклюзивного образования эффективной практикой выступит партнерство школ, начинающих внедрять инклюзивное

образование со школами, обладающими опытом и действующей инклюзивной практикой.

5. Для контроля над соблюдением равенства прав детей с особенностями в развитии при организации образовательного процесса целесообразно включить в общественный совет школ родителей школьников с особенностями в развитии.

**г) Для педагогов:**

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

## БИБЛИОГРАФИЯ

### На румынском и других языках

1. Activitatea noastră. UNICEF Romania [online]. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/ro/activitatea-noastr%C4%83>
2. AINSCOW M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, CSIE, 1999.
3. ANDRIȚCHI, V. Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vârstă În: Revista de Teorie și Practică Educațională " DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 20-24. ISSN 1810-6455.
4. Biroul național de statistică al Republicii Moldova [https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578\\_61275.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html)
5. BOSTAN, T. Pregătirea socioprofesională a elevilor cu vedere slabă pentru organizarea și formarea autonomiei personale și sociale. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 54-55. ISSN 1810-6455.
6. BOTNARCIUC, L. Formarea limbajului medical prin comunicare. În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 44-46. ISSN 1810-6455.
7. BRANDON, T. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice/ T. Brandon, J. Charlton În: International Journal of Inclusive Education, 2011, Vol. 15, No 1.
8. BRASLAVSCHI, Z. Impactul carenței afective la vârsta preșcolară și școlară mică asupra dezvoltării personalității (cazul copiilor educați în lipsa unui părinte). În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 70-72. ISSN 1810-6455.
9. CALLO, T. Pedagogul raționalist - este el o realitate? În: În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 25-27. ISSN 1810-6455.
10. CARA, A. Implementarea educației inclusive în Republica Moldova. Studiu de politici publice. [online]. Disponibil: <https://ipp.md/2016-02/implementarea-educatiei-incluzive-in-republica-moldova/>
11. CAGRAN, B. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. În: Educational Studies, 2011, Vol. 37, No 2.

12. 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.
13. CIORNEI, V. Sufletismul abstract în fața unei vieți concrete. În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 3-4. ISSN 1810-6455.
14. COJOCARU, V., JALBĂ, T. O incursiune în practici incluzive: abordare comparativă. În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 73-78. ISSN 1810-6455.
15. COLE D. A. Understanding and Meeting the Needs of Children in Inclusive Classes: A Manual for Teachers, UNESCO, 2003
16. 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).
17. CRISTEA, S. Fundamentele Pedagogiei, p.157, Iași: Polirom, 2010. 396 p.
18. CUCU, V. Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii ciclului primar în cadrul orelor de limba română prin intermediul metodelor participative. În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 61-64. ISSN 1810-6455.
19. CULHAM, A. Inclusive Education: A Case Study Approach, Routledge, 2014.
20. CURTESCU-MARINCIUC, T. Un fenomen despre care se știe mai puțin decât se merită (mituri și realități despre copiii dotați). În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", nr. 1-2 (41-42), 2007, pp. 11-13. ISSN 1810-6455.
21. DANFORTH, S. Becoming a Great Inclusive Educator. Series: Disability Studies in Education, Volume 16, 2014.
22. DENO, E. Special Education as Developmental Capital / E. N. Deno În: Exceptional Children, 1970, Nr 37, pp. 229–237. ISSN 0014-4029.
23. DREYER, W., HÖBLER, U. (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011, pp. 238-254. ISBN 978-3525-4033-2-7.
24. 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.

25. FAIRSTEIN, E. Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat [online]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/ru/thesis/24716/>. Accwsat: 10,12. 2023
26. 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.
27. GĂLUȘCĂ, I. Pedagogia haristică. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO..., 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 30-3. ISSN 1810-6455.
28. GAVRILITĂ, R. Creația - oportunitate a învățării. În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 41-43. ISSN 1810-6455.
29. GORAȘ-POSTICĂ, V. Accesul la educație de calitate. În: Raportul Național de dezvoltare umană în Republica Moldova. Inegalități În Dezvoltarea Umană, 2015-2016. IDIS Viitorul, PNUD Moldova, 2017, pp. 67-79.
30. GORAȘ-POSTICĂ, V. Competența Interculturală: funcționalitate conceptual-practică. În: Competența Interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015. pp. 8-21, ISBN 978-9975-3013-7-4.
31. GORAȘ-POSTICĂ, V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO..., 2020, nr. 2-3 (120-121), pp. 15-20. ISSN 1810-6455.
32. GORAȘ-POSTICĂ, V. Impactul pedagogiei idiversității asupra elevilor claselor primare. Elemente de studiu comparativ. În: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale: "Știință, Educație, Cultură", Universitatea de Stat din Comrat – 30 de ani. Comrat, 2021, pp. 433-438. ISBN 978-9975-3496-2-8.
33. GORAȘ-POSTICĂ, V. Meridiane educaționale. Eseuri de pedagogie comparată. Chișinău: CEP USM, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-71-742-7.
34. 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.
35. GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S. Menținerea cadrelor didactice performante în școală: prerogativă de politică educațională și necesitate vitală pentru comunități. În: Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2016, pp. 18-22.
36. GORAȘ-POSTICĂ, V. Educație pentru echitate de gen și șanse egale. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO..., 2007, nr. 1-2 (41-42), p. 56. ISSN 1810-6455.

37. GORAȘ-POSTICĂ, V. Parteneriat pentru educație de calitate. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO..., 2007, nr. 1-2 (41-42), p. 57. ISSN 1810-6455
38. GORAȘ-POSTICĂ, V. Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO..., 2007, nr. 1-2 (41-42), p. 58. ISSN 1810-6455.
39. HELLBRIIGGE, T. Unser Montessori Modell: Erfahrungen Mit Einem Neuen Kindergarten und einerneuen Schule/ T. Hellbriigge. – Munehen: Kindler Verlag GmbH, 1977. – 304 S. ISBN 978-359-623-064-8.
40. 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.
41. HUNCĂ, M, Formări profesionale continue ale cadrelor didactice centrate pe interconexiune a nevoilor personale și instituționale [online]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/ru/thesis/24837/>
42. Indicators of inclusive schools: continuing the conversation // Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL:[https://education.alberta.ca/media/482253/indicators\\_of\\_inclusive\\_schools.pdf](https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf) (дата обращения: 22.06.2021).
43. JITARI, M. Portretul profesorului ideal. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), p. 32. ISSN 1810-6455.
44. KIRK, S. A. Educating Exceptional Children / S. A. Kirk, J. J. Gallagher. – B.: Houghton Mifflin Company, 1989. 598 p.
45. KOSSEWSKA, J. 2003. № 1 [online]. Disponibil: <http://www.bg.up.krakow.pl>. Accesat: 11.04.2023
46. 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.
47. MALCOCI, L., MUNTEANU, P. Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități: studiu sociologic. Chișinău: Tipografia „Arva Color”, 2017. 60 p. ISBN 978-9975-127-51-6
48. MALCOCI, L., SINCHEVICI, I. Implementarea educației inclusive în Republica Moldova. Studiu sociologic. Chișinău: Tipografia "Artpoligraf", 2017. 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0.
49. MC CONCKEY, R. Understanding and meeting the needs of children in inclusive classes. A manual for teachers. Chișinău, UNESCO, 2003. 106 p.



50. MÎRZA, G. Le role des jeux didactiques dans l'enseignement du francais langue etrangere. În: Revista de Teorie și Practică Educațională " DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 47-48. ISSN 1810-6455.
51. MITTLER, P. International Experience in Including Children with Disabilities in Ordinary Schools. Disponibil: [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/internat\\_exp.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml). Accesat: 10.04.2022
52. MORARU, R. Probleme de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 49-53. ISSN 1810-6455.
53. MUNTEANU, C. ABC-ul toleranței în școală. În: revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 83-85. ISSN 1810-6455.
54. MUSTEAȚĂ, S. Analiza internațională a manualelor școlare. În: Revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...*, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 33-37. ISSN 1810-6455.
55. NAGRINEAC, L. Centrul de Resurse pentru Tineri "Erasmus" din Florești. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 67-69. ISSN 1810-6455.
56. 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.
57. NOVOLOACĂ, Z. Recuperarea logopedică în condiții obișnuite de viață. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 38-40. ISSN 1810-6455.
58. OLIVER, M. Social Work with Disabled People, Palgrave Macmillan, United Kingdom, 2003. ISBN: 978-0-333-73261-8
59. 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
60. PASLARU, V., Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. ISBN 978-973-649-875-6
61. REMIGIUSZ, K., CIERPIAŁOWSKA, T., KOSSEWSKA, J. «Inclusion in socio-educational frames inclusive school cases in four european countries» Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, 2017, c. 171 ISBN 978-609-471-099-5 ISBN 978-609-471-100-8

62. RACU, A. «Educația pentru cetățenie în instituțiile de tip rezidențial din Moldova» "DIDACTICA PRO", 2005, nr. 1-2 (41-42), pp. 61-64. ISSN 1810-6455.
63. RACU, A., RACU, S., DORU-VLAD-POPOVICI, DANII, A., Psihopedagogia integrării. Ediția a 2-a revăzută și completată. Chișinău, 2014, 416 p.20. Regulamentul-cadru al instituției de învățământ general incluziv (proiect), Chișinău, 2011. [www.inclusion.md](http://www.inclusion.md)
64. RÓŽAŇSKA, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. Disponibil: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej> .php . Accesat:11.01.2023
65. 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.
66. SENIC, D. Suntem oare toleranți? În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 79-82. ISSN 1810-6455.
67. 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.
68. TOMA, S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general Teză de doctor în psihologie, 2019. [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54467/sergiu\\_toma\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54467/sergiu_toma_thesis.pdf)
69. **TURCEAC, S.** Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației inclusive: o analiză comparată. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2021, nr. 3 (127), pp. 13-16 ISSN 1810-6455.
70. **TURCEAC, S.** Învățământul 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.
71. **TURCEAC, S.** Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației inclusive: o analiză comparativă. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2021, nr. 3 (127), pp. 13-16
72. **TURCEAC, S.** Școala incluzivă: punțile încrederii între inimile noastre/ Svetlana Turceak; traducere din limba rusă: Elena Suf. Centrul de programe educaționale și sociale inovatoare. – Tiraspol: Tesline, 2021. 158 p. ISBN 978-9975-3499-7-0.
73. **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.
74. **TURCEAC, S.** Contribution of universal competencies of teachers to the transversal competences of schoolchildren in the conditions of inclusive education. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere Vol. 39, 2021, pp. 28-33. ISBN 978-606-685-744-4.
  75. **TURCEAC, S.** Formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv în învățământul general. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere, 27 octombrie 2023, Iași, România. Performantica, 2023, ISBN 978-606-685-744-4.
  76. **TURCEAC, S.** The formation of universal pedagogical competencies for organizing an inclusive educational environment in the conditions of a general education school In: The sixth international conference EDUCATION FOR PEACE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT 9-11 noembrie 2023.
  77. UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesida deseducativ a s especiales. París: Autor, 1994.
  78. University of Helsinki. Faculty of Education. Hakijoiden ja hyväksytyjen määrät 2013. <http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/tilastot.htm> 23.01.2016
  79. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, V. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul de educație timpurie și pentru specialiștii din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Chișinău, 2013.
  80. WÖRTERBUCH HEILPÄDAGOGIK. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis / K. Bundschuh, U. Heimlich, R. Krawitz (Hrsg.). – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2002. (2. Aufl.)
  81. ZUBENSCHI, E. Aspectele clasificării și incluziunii școlare a copiilor cu tulburări intelectuale. p. 5-11 / Ecaterina Zubenschi; coord.: Silistrari Nicolae. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – Monografie didactică. 161 p.
- На русском языке**
82. АВАНЕСОВ, В.С. Применение образовательных технологий и педагогических измерений для модернизации образования. В: Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015, № 1, с. 63-88. ISSN 2071-9620.
  83. АВДЕЕВА, Н.М. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра как фактор их социальной интеграции. В:

- Молодой ученый [online]. 2018, № 47(233), с. 332-334. Disponibil: <https://moluch.ru/archive/233/54220>. ISSN 2072-0297, 2077-8295 (Online).
84. АДАМЬЯНЦ, Т.З. Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения конструктивного взаимодействия. В: Мир психологии. 2011, № 2 (66), с. 214-222. ISSN 2073-8528.
  85. АДЛЕР, А. Понять природу человека/ А. Адлер. АСТ, 2022. Серия Эксклюзивная классика. ISBN 978-5-17-146248-2.
  86. АЗАРЬЕВА, В.В., Разработка комплексного подхода к оценке качества образования. В: Качество. Инновации. Образование. 2016, № 8-10 (135-137), с. 5-10. ISSN 1999-513X.
  87. 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).
  88. АЛЕКСАНДРОВА, Н.Б. Преемственность элитарного образования в гимназиях, лицеях и университетах В: Педагогика. 2012, № 8, с. 46-53. ISSN 0869-561X
  89. АЛЁХИНА, С.В. САМСОНОВА, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». В: Материалы VI Всероссийской науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое обеспечение Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2010, с. 104-116. ISBN 978-5-94051-067-3.
  90. АЛЁХИНА, С.В. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения. В: Психологическая наука и образование. 2011, № 3, с. 32-40. ISSN 1814-2052 / 2311-7273 (online).
  91. АМОСОВ, Н. М. Энциклопедия *Амосова. Раздумья о здоровье*. АСТ, 2005, 288 с. ISBN 5-17-031641-0.
  92. АНАНЬЕВ, Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. ISBN 5-272-00315-2.
  93. АНАНЬЕВА, Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [citat 08.08.2018]. Disponibil: <http://www.tananyeva.com/single-post/>
  94. АНДЕРСОН, Д.Х., МАКЭЛВИ,Л. Значимость непрерывающегося диалога об изменении отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья. В: Дефектология. 2005, № 2, с. 66-69. ISSN 0130-3074.

95. АНДРЕЕВ, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. В: Педагогика. 2005, № 4, с. 19-27. ISSN 0869-561X
96. АНДРЕЕВ, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. доп. Казань: ЦИТ, 2000. 608 с. ISBN 5-93962-005-1.
97. АНДРЕЕВ, В.И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентностного подхода. В: Высшая школа. 2004, № 5, с. 27-32. ISSN 2409-1677.
98. АНДРЕЕВА, Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 416 с.
99. 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>.
100. АРИСТОТЕЛЬ. Большая этика/ Аристотель // Соч. в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
101. АРИСТОТЕЛЬ. Никомахова этика/ Аристотель // Соч. в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
102. АРТАНОВСКИЙ, С.Н. Об абсолютной ценности личности. В: Вестник Ленинградского университета. Сер. 6. 1988, Вып. 3 (№ 20), с. 42-47.
103. АРТЕМЬЕВА, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с. ISBN 5-02-008287-2.
104. АРУТЮНЯН, Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности. Ереван: Изд-во АН АРМ. ССР, 1979. 170 с.
105. АРХАНГЕЛЬСКИЙ, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. 368 с.
106. АСАДУЛЛИН, Р.М. Компетентностный подход к формированию педагогической деятельности будущего учителя в образовательном процессе вуза. В: Вестник БГПУ; Сер. Педагогика и психология. 2004, № 2 (5), с. 11-19.
107. АСМОЛОВ, А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1979. 150 с.
108. АСМОЛОВ, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014. ISBN 978-5-09-022831-2.
109. АСМОЛОВ, А.Г. Непройдённый путь: от культуры «полезности» к культуре «достоинства». В: Вопросы психологии. 1990, № 6, с. 5-12. ISSN 0042-8841.
110. АСМОЛОВ, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. В: Проблемы современного образования. 2010, № 4, с. 4-10. ISSN электронной версии: 2218-8711.

111. АХЛЕБИНИНА, Т.В. Становление организационно-педагогических условий обеспечения результативности образовательного процесса в школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2002. 193 с.
112. АХМЕТОВА, Д. З. Подходы к внедрению инклюзивного образования с учетом обеспечения преемственности разных уровней образовательной системы/ Д. З. Ахметова// Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования: материалы Второй междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 20–21 марта 2014 г.). Казань: Изд-во «Познание» ИЭ УП, 2014. – С. 11–19. ISBN 978-5-8399-0498-9.
113. БАЙБАНОВА, Ф., Формирование профессиональной компетентности дошкольного педагога в условиях последиplomного образования <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-doshkolnogo-pedagoga-v-usloviyah-poslediplomnogo-obrazovaniya#ixzz6AdBDaR4K>
114. БАЙДЕНКО, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. В: Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. с. 22-46.
115. БАЙДЕНКО, В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. 207 с. ISBN 5-94010-351-0
116. БАЙДЕНКО, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М., 2005. 114 с. ISBN 5-7563-0279-4.
117. БАЙДЕНКО, В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара: научное издание. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 22 с.
118. БАЛЛ, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
119. БАЛУТИ, А.П. Педагогико-психологические особенности учебно-познавательной деятельности учащихся, имеющих трудности в обучении: на материале спецшкол Ирана, Душанбе, 2012, 26 с.
120. БАНЧ, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? (Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе). Пер. с англ. М.: Прометей, 2005. ISBN 5-7042-1590-4.

121. БАНЧ, Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей. Пер. с англ. С.Ю. Котова. Ред. Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», ООО «Издательство МБА», 2008. ISBN 1-895418-68-2.
122. БАР, Р. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования. В: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: Сб. рефератов и статей по дидактике высшей школы. Мн.: Изд-во БГУ, 2006, с. 8-34. ISBN 985-485-490-6.
123. БАРЯЕВА, Л., БГАЖНОКОВА, И. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта, М., Владос, 2013 г. ISBN: 978-5-691-01598-4.
124. БЕЗЮЛЕВА, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М.: Вербум, 2003. 168с. ISBN 5-8391-0109-5.
125. БЕККЕР, И.Л., ЖУРАВЧИК, В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. В: Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. 2009, № 12 (6), с. 132-140. ISSN 1999-7116.
126. БЕЛОНОВСКАЯ, И.Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: монография. М.: Ин-т развития профессионального образования, 2005. ISBN 5-7410-0658-2.
127. БЕЛОУСОВА, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов-на-Дону: Изд-во: LAP Lambert Academic Publishing, 2010. 340 с. ISBN 9783843305853.
128. БЕРМУС, А.Г. Инфраструктура компетентного подхода в гуманитарном образовании. В: Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. М.: ИНЭК, 2007. с. 45-53. ISBN 978-594857-034-1.
129. БЕРМУС, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [online]. В: Интернет журнал «Эйдос». Disponibil: <http://eidos.ru>. ISSN 2079-1100.
130. БЕСПАЛЬКО, В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с. ISBN 5-7155-0099-0.
131. БЛАУБЕРГ, И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Изд-во Едиториал УРСС, 1997. 448 с. ISBN 5-901006-08-9.
132. 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.

133. БОБИЕНКО, О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2005. 186 с.
134. БОЙКО, И.Н. Особенности процесса формирования контрольно-оценочных умений учащихся в младшем школьном возрасте // Гуманитарное пространство. 2016. Т. 5. № 1. С. 19-24 ISSN 2226-0773 (печатная версия).
135. БОРИСОВА, Н. В., ПЕРФИЛЬЕВА, М. Ю. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. Сборник материалов. Пер. Борисова Н.В., Анিকেев И.С. М.: ООО «БЭСТ-принт», 2012. ISBN 987-5-903263-28-8.
136. БОРИСОВА, Н.В., ПРУШИНСКИЙ, С.А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. Москва: Б. и., 2009. - 127 с. ISBN 978-5-8311-0422-6.
137. БОРОДКИНА, Г.В., КУРЕВИНА, О.А., ЛУТЦЕВА, Е.А. Дневник учителя начальной школы: пед. диагностика. М.: Айрис-пресс, 2005. ISBN 5-8112-0309-8.
138. БРАТУСЬ, Б. С. Аномалии личности/ Б. С. Братусь. RUGRAM, 2021 г. ISBN: 978-5-458-27018-2.
139. 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.
140. БУТ, Т., ЭЙНСКОУ, М., ВОГАНА, М. [под ред.] Показатели инклюзии. Практическое пособие. [пер. Игорь Анিকেев]. Изд. 2-е. Москва: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. - 123 с. ISBN 978-5-91400-009-4.
141. ВАЧКОВ, И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников. В: Психологическая наука и образование. 2011, том 16. № 3, с. 59-65. ISSN 1814-2052 / 2311-7273 (online).
142. ВВЕДЕНСКИЙ, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. В: Педагогика. 2003, № 10, с. 51-55. ISSN 0869-561X.
143. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М: Высш. шк., 1991. 207 с. ISBN 5-06-002079-7.



144. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения В: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 85 с.
145. ВЕРБИЦКИЙ, А.А., ЛАРИОНОВА, О.Г. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции. В: Вестник высшей школы. 2006, № 5, с. 19-25. ISSN 1026-955X.
146. ВЕРБИЦКИЙ, А.А., ЛАРИОНОВА, О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2010. 336 с. ISBN 978-5-98704-452-0.
147. ВЕРИТИ, Д. Инклюзивное образование в европейских странах – Европейское агентство по развитию в области особых образовательных потребностей [online] Disponibil: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
148. ВИНЕВСКАЯ, А.В. Технологии профессиональной подготовки будущего учителя в условиях инклюзивного образования. В: Вестник образования и науки. 2011, № 1, с. 27-34. Международный ISSN (2312-8089), Российский ISSN 2541-7851.
149. ВИННИКОВА, Е.А., ЯРОШЕВИЧ, О.В. Организационные и психологические аспекты интегрированного обучения и воспитания: психолого-педагогическое сопровождение субъектов интеграции. В: Народная освіта. 2013, № 1, с. 28-32. ISSN 0130-6979.
150. ВОЛОДИН, Е.Ю. Обучение развивающее, опережающее, научно теоретическое. В: Математика в школе, № 6, 2000. ISSN 2409-8787.
151. ВОЛЬСКАЯ, О.В., ФЛОТСКАЯ, Н.Ю., БУЛАНОВА, С.Ю., УСОВА, З.М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире [online]. В: Современные проблемы науки и образования. Disponibil: <http://www.science-education.ru/12017065/> ISSN 2070-7428.
152. ВОРОБЬЕВА, О. В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде. В: Педагогический журнал Башкортостана. 2014, № 2(51), с. 113-119. ISSN 1817-3292.
153. ВОРОНКОВА, В. В., ПУШКОВА, И. Е. Чтение. Учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2004. ISBN 978-5-691-01232-7.
154. ВРАНЧЕАНУ, М., ТЕРЗИ-БЭРБЭРОШИЕ, Д., ТУРКИНЭ, Т. [и др.] 1001 идея по качественному раннему воспитанию: пособие для воспитания. К: Образовательный

- центр «PRO DIDACTICA», Нац. Центр раннего воспитания и информирования семьи, 2010. 232 с. ISBN 978-9975-4125-2-0.
155. Всеобщая Декларация прав человека. ООН, 1948 [online]. Disponibil: [www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr).
  156. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991, 480с. ISBN 5-7155-0358-2.
  157. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собрание соч.: В 6 т. М., 1982, Т. 4.
  158. ГАЛАСЮК, И. Н. и др. Введение в психологию инвалидности [Текст]: учебник: учебное пособие/ [ГАЛАСЮК, И. Н. и др.] ; под ред. О. В. Красновой; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. Москва: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 19 с. (Библиотека психолога).; ISBN 978-5-9770-0581-4.
  159. ГАЙДУКЕВИЧ, С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании. В: Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34. ISBN 978-985-6734-96-3.
  160. ГАФАРИ, Э А. Автореферат: Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореферат. Душанбе, 2012.
  161. ГОЛУБЕВА, Л.В. [сост.] Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Волгоград: Учитель, 2011. 95 с. ISBN 978-5-7057-2823-7.
  162. ГОНЕЕВ, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст]: учеб. пособие/ А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под ред. В. А. Сластенина. 7-е изд. М.: Академия, 2008. ISBN 978-5-7695-5227-4.
  163. ГОНЧАРОВА, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. В: Сборник трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2007, № 5, с. 61-68. ISSN 1609-0713.
  164. ГОРДЕНКО, Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2006. 168 с.
  165. ГОСТЕВ, А.Г. Компетентность и технологии образования. В: Техногенные подходы и гуманитарная сущность образования современного человека. Изд-во: University College Vitus Bering Denmark, 2008, 4. I, с. 299-304.
  166. ГРЕБНЕВА, В.В. Психологическая готовность студентов к личностно-центрированному взаимодействию в процессе образования в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2003. 229 с.

167. ГРИШАНОВА, Н.А. Компетентный подход в обучении взрослых. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
168. ГРОЗНАЯ, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. В: Синдром Дауна. XXI век. Междисциплинарный научно-практический журнал. 2011, № 1(6), с. 34-42.
169. ГУБАНОВА, М.И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2004. 365 с.
170. ГУДОНИС, В.П., БАРКАУСКАЙТЕ, М. Интегрированное обучение детей с нарушениями зрения. В: Дефектология. 2006, № 3, с. 78-82. ISSN: 0130-3074.
171. ГУЗЕЕВ, В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М., 1996. 112 с. ISBN 5-88753-009-X.
172. ГУЗЕЕВ, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 240 с. ISBN 5-87953-148-1
173. ДАХИН, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. В: Стандарты и мониторинг в образовании. 2002, № 4, с. 22-26. ISSN 1998-1740/
174. ДЕМЕНТЬЕВА, И.Ф., СОПЫРЯЕВА, С.А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. В: Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. 2012, № 4, с. 182-185. ISSN 0130-6928.
175. ДЕМЕНТЬЕВА, И.Ф., СОПЫРЯЕВА, С.А. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. В: Социальная педагогика. 2012, № 2, с. 40-42. ISSN 2220-6051.
176. ДЕМИН, В.Д. Профессиональная компетентность как личностная характеристика субъекта. Философская антропология и философия культуры. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999, с. 157-158.
177. ДЕМИЧЕВА, О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования. В: Социальная педагогика. 2012, № 2, с. 54-58. ISSN 2220-6051.
178. ДЕНИСКИНА, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения. В: Дефектология. 2012, № 6, с.17-24. ISSN 0130-3074.
179. ДЕНИСОВА, М.Ю. Особенности профессиональной подготовки студентов к работе с детьми, имеющими ограничения в развитии. В: Вестник Пензенского государственного университета. 2014, № 1(5), с. 14-18. ISSN 2410-2083.

180. ДЕНИСОВА, О.А., ПОНИКАРОВА, В.Н., ЛЕХАНОВА, О.Л. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования. В: Дефектология: научно-методический журнал. 2012, № 3, с. 81-89. ISSN 0130-3074.
181. 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.
182. ДУБРОВИНСКАЯ, Н.В. и др. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии. М: Владос, 2000.
183. ЕКЖАНОВА, Е.А., РЕЗНИКОВА, Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008. ISBN 978-5-358-04651-1.
184. ЕЛИСЕЕВА, И.Г. Инклюзивное образование в Финляндии. В: Открытая школа, № 7(138).
185. ЕЛОВАЯ, Н.З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М.,1981. 212 с.
186. ЕНИКЕЕВ, М.И. Юридическая психология с основами общей и социальной психологии: учебник для вузов. М.: Норма: Инфра-М, 2010. - 639 с. ISBN 978-5-89123-966-1.
187. ЕРМОЛАЕВ, О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник, 3-е изд., испр. М.: Флинта, 2004. 336 с. ISBN 978-5-9765-1917-6.
188. ЕРШОВА, В.В. Психологическая готовность педагогов к применению форм совместной продуктивной деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2006. 160 с.
189. ЖАВОРОНКОВ, Р.Н. Правовое регулирование инклюзивного образования лиц с ОВЗ: противоречия и перспективы. В: Дефектология. 2013, №3, с. 84-92. ISSN 0130-3074.
190. ЖИЛИНА, А.И. Системный подход как методология педагогического исследования. В: Человек и образование. 2007, № 10-11, с. 15-20. ISSN 1815-7041.
191. ЖУК, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с. ISBN 978-985-500-235-3.
192. ЖУК, О.Л., СИРЕНКО, С.Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие. Мн.: РИВШ, 2007. 192 с. ISBN 978-985-500-147-9.

193. ЖУКОВА, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». В: Известия Томского политехнического университета. 2012, № 6, с. 117-121. ISSN 1684-8519.
194. ЖУРАВЛЕВА В.А. Метод экспертного оценивания: историческая экспликация и современная модель. Вестник РУДН, серия Социология, 2012, № 2. ISSN 2313-2272 (Print) ISSN 2408-8897 (Online).
195. ЗОРИЛО, Л. Курс лекций по специальной психопедагогике. Бельцы, 2012. - 285 р.
196. ИН, А. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2006. 250 с.
197. ИНГЕ, У. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. ISBN 5-7155-0285-3.
198. Инклюзивное образование: путь в будущее: материалы третьего регионального семинара «Сообщества практики» в СНГ по вопросам развития содержания общего среднего образования. Минск: Четыре четверти, 2007. 190 с.
199. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007. 208 с. ISBN 978-985-6734-96-3.
200. Инструкция по применению методологии оценки развития ребенка в области раннего образования. Утверждена приказом Министра образования, культуры и исследований РМ, № 343 от 22 марта 2018 г. Разработана в рамках проекта «Укрепление и распространение успешных практик на дошкольном уровне», Образовательная программа «PascuPas» и АО Keystone Moldova.
201. ИОНИН, Л.Г. Социология культуры. 2004. ISBN 5-7598-0252-6  
<https://fynjyww.livelib.ru/author/102571/top-l-g-ionin>
202. ИСАЕВ, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 208 с. ISBN 5-7695-0901-5.
203. КАРЯКИНА, П. <https://cyberleninka.ru/article/n/reformatorskie-idei-vulfavolfensbergera-v-kontekste-obucheniya-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer>.
204. КАРЫНБАЕВА, О.В. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов в системе повышения квалификации. Журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». 2020. № 10 (188). ISSN 1994-4683.

205. КАЩЕНКО, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: учеб. пособие / В. П. Кащенко. М.: Академия, 2010. ISBN: 978-5-7695-4602-0.
206. КЕСЯЛАХТИ, Э., ВЯЮРЮНЕН, С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран [online]. Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми, 2013. Disponibil: [http://leda29.ru/uploads/com\\_files/05\\_2015\\_pretvoryaya\\_v\\_zhizn\\_idei\\_inklyuzivnogo\\_obrazovaniya.pdf](http://leda29.ru/uploads/com_files/05_2015_pretvoryaya_v_zhizn_idei_inklyuzivnogo_obrazovaniya.pdf)
207. КЛЕПИКОВ, А.В., ШАТАЛОВА, Е.Ю. Конвенция о правах инвалидов: возможности и перспективы внедрения в России. Социальная политика и социальная защита. В: SPERO № 11 осень-зима 2009г, с. 133-148.
208. КОВАЛЕВА, Г.С., ЛОГИНОВА, О.Б. [под ред.] Планируемые результаты начального общего образования, 2-е изд. М.: Просвещение, 2009. ISBN 978-5-09-021058-4.
209. КОВРОВА, А. Методика и программа наблюдения. [online]. Disponibil: <https://zaochnik.com/spravochnik/psihologija/obschepsihologicheskij-praktikum/metodika-i-programma-nabljudeniya/>
210. Кодекс об образовании Республики Молдова [online]. Disponibil: [https://lege.md/ru/ob\\_obrazovanii/st-3](https://lege.md/ru/ob_obrazovanii/st-3)
211. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. ЮНЕСКО, 1960 [online]. Disponibil: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/educat](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat).
212. Конвенция о правах инвалидов [online]. Disponibil: <http://www.un.org/ru>.
213. КОНОПЛЕВА, А.Н. [и др.]. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Минск: НИО, 2005. 257 с. ISBN 985-465-180-0.
214. КОРЧИНСКАЯ, А.А. Становление финской школы: влияние идей гуманизма и американской демократии// Психология, социология и педагогика. 2013. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2013/03/1937> (дата обращения: 14.05.2024).
215. КОЧЕМАСОВА, Л.А., НИКИТЕНКО, Н.С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения. В: Современные проблемы науки и образования. [online] 2015, № 2-2 [citat 19.07.2022] Disponibil: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22281>. ISSN 2070-7428.

216. КУДРЯВЦЕВА, Е. И. Компетенция как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента. В: Управленческое консультирование. 2011, № 2, с.143. ISSN 1816-8590 (Online).
217. КУЗЬМИНОВ, Я.И. [и др.]. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития. Монография. М., 2004. 328 с.
218. КУТЕПОВА, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики. В: Психологическая наука и образование. 2011, № 1, с.103-112. ISSN (печатная версия): 1814-2052, ISSN (online): 2311-7273.
219. КУХАРЕВ, Н. В. Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем. В: Адукацыя і выхаванне. 1996, № 8, с. 37-51. ISSN 2309-7779.
220. КУЧЕРЯВЕНКО, И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности. В: Молодой ученый. 2011, № 12, Т.2, с.60-62. ISSN 2072-0297. 2077-8295 (Online).
221. ЛАПТЕВА, М.Д. Компетентностный подход к рассмотрению социального взаимодействия. В: Акмеология, №2, 2009, с.14-20. ISSN 2072-7577.
222. ЛАРИОНОВА, О.Г. Компетентность – основа контекстного обучения. В: Высшее образование в России. 2005, № 10, с. 118-122. ISSN 0869-3617 (Print), ISSN 2072-0459 (Online).
223. ЛЕБЕДЕВ, О.Е. Компетентностный подход в образовании. В: Школьные технологии. 2004, № 5, с. 3-14. ISSN 2220-2641.
224. ЛЕБОН, Г. Психология народов и масс/ Г. Лебон.: АСТ, 2016. ISBN 978-5-17-098789-4.
225. ЛЕВАНОВА, Е.А., СЕРЫХ, А.Б., ЛИФИНЦЕВ, Д.В. Технологии субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических учебных заведений. Калининград: Изд-во БИЭФ, 1999. 98 с.
226. ЛЕВИНА, М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 272 с.; ISBN 5-7695-0733-0.
227. ЛЕВИТЕС, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1998. 288с. ISBN 5-89395-075-5.

228. ЛЕКТОРСКИЙ, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. В: Вопросы философии. 1997, № 11, с. 46-54. ISSN 0042-8744 (Print).
229. ЛЕОНОВА, О.А. Образовательное пространство как педагогическая реальность. В: Alma mater. 2006, № 1, с. 36-40. ISSN 1026-955X.
230. ЛЕОНТЬЕВА, Е.Г. Доступная среда глазами инвалида. Екатеринбург: ЕГООИК «Свободное движение» БАСКО, 2001 [online]. Disponibil: <http://svbdv.ru/accessible.php>
231. ЛОГИНОВА, О.Б., ЯКОВЛЕВА, С.Г. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс. М.: Просвещение, 2011. ISBN: 978-5-09-034219-3, 978-5-09-029321.
232. ЛОРЕМАН, Т., ДЕППЕЛЕР, Д., ХАРВИ, Д. Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе. Пер. с англ. Н.В. Борисовой. М.: РООИ «Перспектива», 2008. ISBN-100415601487ISBN-13978-0415601481
233. МАКСИМОВА, Н. А. Диссертация «Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования», Кемерово 2021.
234. МАЛЛЕР, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М: Аркти., 20005. 176 с. ISBN 5-89415-087-6.
235. МАКЛАКОВ А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях// Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. с. 16-24. URL: <https://www.twirpx.com/file/278497/>
236. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики/ Н. Н. Малофеев// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 6. С. 3-10. ISSN 2074-4986.
237. 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.
238. Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования. Часть 1. Кишинев, 2016. ISBN 978-9975-87-091-7.
239. Министерство просвещения, культуры и исследований Республики Молдова. Основы национального куррикулума. 2018, с.17. ISBN 978-9975-3157-7-7.



240. МИТЧЕЛ, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Пер. с англ. яз. М.: РООИ «Перспектива», 2011. ISBN 987-5-903263-28-8
241. МОЗГОВОЙ, В.М. Формирование двигательных возможностей учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 272с.
242. МУКМИНОВА, Ю.Н., ШАЙМАРДАНОВ, Р.Х. Инклюзивное образование как социально-педагогическая проблема. В: Вестник Челябинского государственного университета. 2014, № 3, с. 119-129. ISSN 1994-2796.
243. МЯСНИКОВ, В.А., НАЙДЕНОВА, Н.Н. Компетенции и педагогические измерения. В: Народное образование. М-во образования РФ, РАО [и др.]. М., 2006, № 9, с.147-151. ISSN 0130-6928.
244. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 48 с.
245. НАЗАРОВА, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. В: Социальная педагогика. 2010, № 1, с.77-87. ISSN 2220-6051.
246. НАЗАРОВА, Н.М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. В: Психологическая наука и образование. 2011, № 3, с. 5-11. ISSN (печатная версия): 1814-2052, ISSN (online): 2311-7273.
247. НАСТАВИНА, Ф.З. Система социально-психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ в вузе: монография/ Ф. З. Наставина, Е. В. Мелина; Ун-т упр. "ТИСБИ". Казань : Ун-т упр. "ТИСБИ", 2013. - 144 с. ISBN 978-5-93593-169-8.
248. Национальное бюро статистики Республики Молдова [online]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/>
249. Национальный план действий на долгосрочную перспективу по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в Республике Казахстан на 2012-2018 годы (постановление Правительства Республики Казахстан от 16 января 2012 года № 6). [online]. Disponibil: [https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo\\_respubliki\\_kazahstan\\_premier\\_ministr\\_rk/sotsialnoe\\_obespechenie/id-P1400000254/](https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/sotsialnoe_obespechenie/id-P1400000254/)
250. НИКИТИНА, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: Монография/ Е. Ю. Никитина; М-во образования Рос. Федерации. Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 285 с. ISBN 5-85716-345-5.

251. НИКИТИНА, Н.Н. Формирование ценностного сознания учителя. В: Педагогика. 2000, № 6, с. 65-70. ISSN 0869-561X
252. НИЦШЕ, Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей/ Ф. Ницше. М.: Эксмо, 2015. ISBN 978-5-699-83734-2.
253. НОВИЧКОВ, В. Толерантность: этимология и образовательная практика. В: Народное образование. 2006, № 9, с. 186-191. ISSN 0130-6928.
254. ОКУШОВА, Г.А., ЩЕНОВА, С.Е. Формирование детской успешности как ключевое направление образовательных инноваций (из опыта инновационной работы МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 82» г. Томска). В: Вестник ТГПУ. 2010, № 10, с. 110-115. ISSN 1609-624X.
255. ОЛЕШКЕВИЧ, В.И. Факторы успешности совместного обучения. Минск: «Четыре четверти», 2007.
256. ОЛПОРТ, Г. В. Личность в психологии/ Г. В. Олпорт. М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. ISBN: 5-89692-007-5, 5-87399-110-3.
257. Отчет ЮНИСЕФ об оценке Программы развития образования на 2011-2020 годы в Республике Молдова  
<https://www.unicef.org/moldova/media/5161/file/Educația%20includivă%20Evaluarea%20comună%20a%20implementării%20Programului%20de%20educație%20includivă%202011-2020%20.pdf>
258. ПАЮЛ, И. Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативно-правовых документах Республики Молдова. Conferința "Educația includivă: dimensiuni, provocări, soluții", 2018, с 429-432. ISBN 978-9975-3276-1-9.
259. ПЛАТОН. Государство/ Платон // М.: АСТ, 2017. ISBN 978-5-17-097668-3.
260. ПОГРЕБОВА, Н.Б. Образовательное пространство лица как условие развития исследовательской функции педагога: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 171 с.
261. ПОНИКАРОВА, В.Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании. В: Вестник Череповецкого государственного университета, 2013, Т. 5. Т.1, с.130-133. ISSN 1994-0637.
262. ПОНИКАРОВА, В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования. В: Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014, Т. 5, № 1, с.16-26. ISSN 1818-6653, e-ISSN 2713-1327.

263. ПОПА, В. Формирование учебного заведения. Функциональная модель по созданию условий для обеспечения качества образования. К.: Арг (Tipografia Centrală), 2006. 80 с.
264. ПЕРЕТЯТКУ, М. Менеджмент инклюзивного образования. Учебное пособие. Бельцы, 2022 [online]. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5817/1/Pereteatcu\\_Management.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5817/1/Pereteatcu_Management.pdf)
265. ПРУШИНСКИЙ, С., СИМОНОВА, Ю. Формирование инклюзивного образования: сборник материалов. М.: РООИ «Перспектива», 2007.
266. ПРУШИНСКИЙ, С.А., ПЕРФИЛЬЕВА, М.Ю., ВЫГОВСКАЯ, Е.А. ХЛУДОВ, Н.Н. Пособие для проведения занятий со школьниками по теме «Разные возможности – равные права». (Планы занятий и методические рекомендации). РООИ «Перспектива», Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. [https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/publication/raznye-vozmozhnosti-ravnye-prava\\_zanyatiya.pdf](https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/publication/raznye-vozmozhnosti-ravnye-prava_zanyatiya.pdf)
267. ПУЗАНКОВ, Д.В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза. В: Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». М., 2006, с.25-28. ISBN 5-7563-0318-9.
268. Разные возможности – равные права. Что такое Конвенция о правах инвалидов. РООИ «Перспектива», Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011.
269. РАЙЗЕР, Р. Социальный и медицинский подходы к инвалидности. Invisible Children. Report of Joint Conference on Children, Image and Disabilities held on March 1, 1995, pp. 55-56. ISBN 189912019X, 9781899120192.
270. РАТТЕР, М. Помощь трудным детям/ М. Раттер. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. ISBN 978-5-88230-404-0.
271. РЕЙД, Р. Работа с детьми с СДВГ: стратегии работы консультантов и учителей. «Консультирование и формирование человека». 2001.
272. РОДЖЕРС, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К. Р. Роджерс. пер. с англ. М. М. Исениной; общ. ред. и предисл. [с. 5-33] Е. И. Исениной - Москва: Прогресс: Универс, 1994. 479, [1] с.; 20 см.; ISBN 5-01-004150-2.
273. РОМАНОВ, П., ЯРСКАЯ–СМИРНОВА, Е. (под ред.) Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации.

- Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ», № 205. М.: Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2008. 224 с. ISBN 978-5-89554-340-5.
274. РОМАНОВ, П., ЯРСКАЯ–СМИРНОВА, Е., ГАЛАХОВА, А. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей инвалидов: научный доклад 2/2007. ЦСПГИ. Саратов: ООО Издательство «Научная книга», 2007.
275. РЫСКИНА, В.Л., САМСОНОВА, Е.В. [под ред.] Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. М: ФОРУМ., 2012. 208 с. ISBN 978-5-91134-603-4.
276. САМАРЦЕВА, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореферат. Орел, 2012.
277. САХНОВА И. А. Формирование психолого-педагогических компетенций преподавателей в системе инклюзивного образования: автореферат. Казань, 2021.
278. СЕЛЕВКО, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для педагогических вузов. М.: Народное образование, 1998. с.130-193. ISSN 0130-6928.
279. 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.
280. СЕМАГО, Н.Я. Инклюзивное образование, выпуск 3. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
281. СЕМАГО, Н.Я., СЕМАГО, М.М., СЕМЕНОВИЧ, М.Л., ДМИТРИЕВА, Т.П., АВЕРИНА, И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. В: Психологическая наука и образование. 2011, № 1, с.51-59. ISSN (печатная версия) 1814-2052ISSN, (online) 2311-7273.
282. СИГАЛ, Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: автореферат. Казань, 2016.
283. СКАТКИН, М.Н. [под ред.] Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. М: Просвещение., 1982.
284. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/SC/Sec. (96) 43. Берн, 1996.
285. СОЛОВЬЕВА, Е.Н., ВАСИЛЬЕВА, Н.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра на этапе адаптации к условиям регулярного школьного обучения <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo->

[pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obuchayuschihsya-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-na-etape-adaptatsii-k-usloviyam/viewer](https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-Inclusive-education_Ru.pdf)

286. СОЛОВЕЙ, Р. Инклюзивное образование. Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. Кишинев, 2014, [online] [https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-Inclusive-education\\_Ru.pdf](https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-Inclusive-education_Ru.pdf)
287. СПЕНСЕР, Л., СПЕНСЕР, С. Компетенции на работе. М.: Гиппо, 2010. 384 с. ISBN 978-5-91606-012-6
288. Стандарты профессиональной компетентности педагогических кадров из общесреднего образования <http://uciteli.info/standarty-professionalnoj-kompetentnosti-pedagogicheskix-kadrov-iz-obshhesrednego-obrazovaniya/>.
289. СТАРОВЕРОВА, М.С. [и др.] Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ. М.: Владос, 2014. 168 с. ISBN 978-5-691-01851-0.
290. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции - Инклюзивное образование: методология, практика, технологии [online]. Disponibil: [https://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/43976\\_full.html](https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976_full.html)
291. ТЕСЛЕНКО, В.И., ЛАТЫНЦЕВ, С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, формирование, оценивание. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. 255 с. ISBN 978-5-85981-226-4.
292. ТРЯПИЦЫНА, А.П. Теория проектирования образовательных программ. Петербургская школа. СПб., 1994, с. 79-90.
293. ТРЯПИЦЫНА, А.П. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2018. – 304 с. ISBN 978-5-496-00028-4
294. **ТУРЧАК, С.** Дополнительное профессиональное образование как ресурс инновационного развития образовательной системы. /С.К. Турчак// Дополнительное профессиональное образование как ресурс инновационного развития региональной образовательной системы: сб. материалов. Волгоград, 2012.
295. **ТУРЧАК, С., ГОРАШ-ПОСТИКА, В** (коорд.) Пособие для менеджеров «Руководство по внедрению инноваций в организации образования и спорта на обоих берегах Днестра». Кишинев-Тирасполь: Образовательный центр «DIDACTICA PRO», типография «Bons Offices», 2018. 84 с. ISBN 978-9975-3259-5-0.
296. **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.

297. **ТУРЧАК, С.** Духовно–нравственное воспитание детей и молодежи Приднестровья как условие смягчения социально-экономических вызовов государства./ С.К. Турчак// Довгирдовские чтения IV: тенденции духовно–нравственного развития современного общества: сб. материалов. Минск, 2013. ISBN 978-985-552-270-7.
298. **ТУРЧАК, С.** Инклюзивная школа. Мосты доверия между сердцами. Тирасполь: Изд.Теслайн, 2021. ISBN 978-9975-3499-7-0.
299. **ТУРЧАК, С.** Мотивационный компонент как основа познавательно-творческой деятельности учащихся в средних профессиональных учебных заведениях. В: Управление образовательными системами: традиции и инновации: материалы междунар. научн.-практич. конф. Тирасполь, 2006.
300. **ТУРЧАК, С.** Нормативно-прикладной аспект содержания образования в контексте развития человеческого потенциала Приднестровья./ С.К. Турчак// Педагогический альманах. Наука и практика: Тирасполь, 2015. С. 5-18.
301. **ТУРЧАК, С.** Основные предпосылки и перспективы формирования системы поликультурного воспитания детей и молодежи Приднестровья. С.К.Турчак// Предупреждение насильственных конфликтов и формирование культуры мира в мультикультурных сообществах: сб. материалов международной научно-практической конференции/ Ред.-сост. М.А. Араджиони, И.В. Брунова-Калисецкая. Киев: ЧП «Золоті Ворота», 2011. с.145-152) (Серия «Межкультурный диалог: история и современность»; вып.1). ISBN 978-966-2246-13-1.
302. **ТУРЧАК, С.** Содержание общего образования как условие воспитания гражданской идентичности у детей и молодежи/ Е.В.Бомешко, М.Я.Макарова, С.К. Турчак// Педагог. вестн. Приднестровья. 2009. № 3. с.18-31. ISBN 1857-1158.
303. **ТУРЧАК, С.** Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования. В: Сборник материалов научно-педагогической конференции «Равные возможности». М.: 2020. ISBN 978-9975-3496-2-8.
304. **ТУРЧАК, С.** Аксиологические основы содержания образования в Приднестровье в контексте тенденций развития единого европейского образовательного пространства/ С.К.Турчак// 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 Online.

305. **ТУРЧАК, С.** Воспитательное пространство как общественный договор основных институтов социализации личности// Педагог. вестн. Приднестровья 2009. № 2. с.172-179. ISBN 1857-1158.
306. **ТУРЧАК, С., ГОЦУЛЯ, Н.Д.** Методические рекомендации для учителей начальной школы по реализации курса внеурочной деятельности «Живем в мире и согласии»./ С.К. Турчак. Гоцуля Н.Д. Бендеры: издательство «Полиграфист», 2018. 14,3 у.п.л.
307. **ТУРЧАК, С.** Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи Приднестровья в контексте межведомственного взаимодействия/ Турчак С.К.// Духовно–нравственное и патриотическое воспитание молодежи в общем поликультурном информационном и кадровом пространстве: материалы Междунар. научно-обществ. конгресса./ Под науч. ред. Н.Д. Никандрова [и др.]. Петрозаводск: ГОУ ВПО КГПУ, 2009. с.218-220.
308. **ТУРЧАК, С.** Живем в мире и согласии./ С.К. Турчак. О.П. Дениченко. Рабочая тетрадь. 1 класс: «Я, моя семья и моя родина» Тирасполь, 2014. 8,3 у.п.л. ISBN 978-9975-3253-4-9.
309. **ТУРЧАК, С.** Живем в мире и согласии. Программа факультативного курса в начальной школе. Тирасполь, 2014. 4 у.п.л. ISBN 978-9975-3162-1-7.
310. **ТУРЧАК, С.** Живем в мире и согласии. Рабочая тетрадь. 2 класс: «Место, где мы живем» Бендеры: издательство «Полиграфист», 2015. 8 у.п.л. ISBN 978-9975-3253-5-6.
311. **ТУРЧАК, С.** Живем в мире и согласии. Рабочая тетрадь. 3 класс: «Трудимся, учимся и отдыхаем вместе» Бендеры: издательство «Полиграфист», 2016. 8,3 у.п.л. ISBN 978-9975-3253-9-4.
312. **ТУРЧАК, С.** К вопросу развития креативности личности школьников В условиях личностно-ориентированного обучения. В: II поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции: сб. материалов междунар. науч.-практич. конгресса. М.: МГУ, 2006. ISSN 0201-7385. ISSN 0137-0936
313. **ТУРЧАК, С.** Концепция государственных образовательных стандартов общего образования Приднестровья/ Авт.-сост. С.К.Турчак, Бомешко Е.В.; Бендеры: издательство «Полиграфист», 2016. 32 с.
314. **ТУРЧАК, С.** Концепция духовно–нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ А.Я.Данилюк, М.Я.Макарова, С.К. Турчак. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2009. 48 с. ISSN 0869-561X.

315. **ТУРЧАК, С.** Организация целостного республиканского пространства духовно–нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К.Турчак// Педагог. вестн. Приднестровья. 2010. № 3. с.32-37. ISBN 1857-1158.
316. **ТУРЧАК, С.** Особенности педагогического сопровождения в условиях личностно-ориентированного образования. В: Педагог и общество: материалы Респуб. научн.-практич. конф. Бендеры, 2005, с.284-286.
317. **ТУРЧАК, С.** Педагогическая поддержка как способ развития креативности личности. В: Формирование личности в поликультурном образовательном пространстве ПМР: материалы Респуб. научн.-практич. конф. Тирасполь, 2006.
318. **ТУРЧАК, С.** Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: автореф. дис. канд. педаг. Наук. Ростов-н/ Д: Южн. фед. ун-т. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2007. 28 с. ISSN 0869-561X.
319. **ТУРЧАК, С.** Формирование базовых компонентов человеческого капитала средствами государственной системы образования. В: Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия «Проблемы высшего образования». Воронеж, 2016, № 2, с. 97-100. ISSN 1609-0721.
320. **ТУРЧАК, С.** Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования. În: Știință, educație, cultură, Conferința științifico-practică internațională, dedicată aniversării a 30 de ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat, 12 februarie 2021. Comrat, 2021, Vol.1, pp.589-593. ISBN 978-9975-3496-2-8; 978-9975-3496-1-1.
321. **ТУРЧАК, С.** Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. 2024. 200 p. ISBN 978-9975-3328-8-6.
322. **ТУРЧАК, С.** Программное сопровождение духовно–нравственного воспитания молодежи Приднестровья/ С.К. Турчак// Педагог. вестн. Приднестровья. 2009. № 3. с. 110-119. ISBN 1857-1158.
323. **ТУРЧАК, С.** Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2008. 116 с. ISSN 0869-561X.
324. **ТУРЧАК, С.** Формирование интеллектуальных способностей как способ стимулирования познавательной активности детей. Сборник научных работ аспирантов и молодых ученых. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2004. ISSN 0869-561X.
325. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в контексте современных социально-экономических вызовов в Приднестровье/ С.К.



- Турчак// Совершенствование образования как условие совершенствования общества: сб. материалов – Бендеры: издательство ПГУ им. Т.Г.Шевченко, 2010. с.244-248.
326. **ТУРЧАК, С.** Формирование человеческого потенциала и условия его капитализации средствами государственной системы образования. В: Инновации в непрерывном образовании: сб. научно-методических работ. Тирасполь, 2015, с.7-13.
327. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К. Турчак// Педагогика. 2008. N 9. с.120-126.
328. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания в контексте социально-экономических вызовов Приднестровья/ С.К. Турчак// Наука и образование: реалии и перспективы: сб. материалов Междунар. научн.-практич. конф./ Науч. ред. Н.А. Дарадур. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2011. с.4-9. ISSN 0869-561X.
329. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи как общественный договор основных институтов социализации личности/ С.К.Турчак// Проблемы современной дидактика: теория и практика: сб. материалов Всерос. научн.-практич. конф. с междунар. участием: 27.11. 2009 г./ Отв. ред. Л.М. Белогурова. Белгород: Изд-во БГУ, 2010. с.130-134. ISBN 978-5-91295-021-6.
330. **ТУРЧАК, С.** Стандарты общего образования как фактор укрепления единого образовательного пространства СНГ/ Е.В. Бомешко, М.Р.Пашенко, М.Я.Макарова, С.К. Турчак// Педагогика. 2010. № 4. с.18-25.
331. **ТУРЧАК, С.** Система духовно–нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К.Турчак// Известия Волгоградского педагог. ун-та. 2010. № 1 (45). с.160-167. ISSN 1815-9044.
332. **ТУРЧАК, С.** Содержание деятельности общеобразовательной школы по укреплению здоровья учащихся в системе духовно–нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К.Турчак// Педагог. вестник Приднестровья. 2010. № 1. с.149-154. ISBN 1857-1158.
333. **ТУРЧАК, С.** Теоретические обоснования развития человеческого и социального капитала Приднестровья средствами государственной системы образования/ С.К. Турчак// Актуальные проблемы социальной педагогики. Тирасполь, 2016. с. 69-74.
334. **ТУРЧАК, С.** Содержание общего образования как условие воспитания детей и молодежи/ С.К.Турчак// Педагог. вестн. Приднестровья. 2010. № 3. с.18-31. ISBN 1857-1158.

335. **ТУРЧАК, С.** Становление и формирование системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К.Турчак; под общ. ред. канд. пед. наук М.Я.Макаровой// Чтить прошлое, творить в настоящем, создавать будущее, Тирасполь: ПГИРО, 2009. с.143-149. ISSN 0869-561X.
336. **ТУРЧАК, С.** Учебно-методическое пособие по воспитанию молодежи Приднестровья для классных руководителей 5-11 классов общеобразовательной школы и кураторов системы НПО/СПО/ Авт.- сост. С.К.Турчак, О.П. Дениченко, О.С. Чебан; Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2011. 384 с. ISSN 0869-561X.
337. **ТУРЧАК, С.** Формирование базовых ценностных ориентаций в контексте здорового образа жизни в системе духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья/ С.К. Турчак// Духовно–нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути и решения: материалы научн.-практич. межвузов. конф. / Сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2010. с.158-163.
338. **ТУРЧАК, С.** Формирование представлений о здоровом образе жизни у молодежи Приднестровья в контексте духовно-нравственного воспитания// «Рыбница православная»: тез. докл. IV Междун. научн.-просветит. конф. Рыбница: Изд-во ПГУ им. Т.Г.Шевченко, 2009. с.44-45.
339. **ТУРЧАК, С., ГОРАШ-ПОСТИКА, В.** Методические рекомендации для педагогов по развитию универсальных педагогических компетенций в инклюзивной среде. Кишинев-Тирасполь: Образовательный центр «PRO DIDACTICA», 2020.
340. **ТУРЧАК, С., МАКАРОВА, М., ПРОТОИЕРЕЙ ВИТАЛИЙ (КОВАЛЬ).** Духовно-нравственное воспитание в условиях модернизации системы просвещения: материалы к республиканскому учебно-методическому семинару. Тирасполь: ГОУ «ПГИРО», 2008. 60 с. ISSN 0869-561X.
341. **ТУРЧАК, С.** К вопросу о критериях творческого компонента в педагогической деятельности. В: Формирование личности в системах южно-российского региона. XXV психолого-педагогические чтения Юга России: тез. XII годичный. собрания Южн. отд. РАО, ч. 2. Ростов-н/Д, 2006.
342. **ТУРЧАК, С.** Формирование письменной речи у младших школьников средствами интеллектуального диалога. В: Педагогика высшей и средней школы: сб. материалов междунар. славян. педагог. чтений. Кривой Рог, 2004.
343. **ТУРЧАК, С.** Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования. În: Conferința științifico-practică internațională, dedicată

aniversării a 30 de ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat, 11 februarie 2021.  
ISBN 978-9975-3496-2-8; 978-9975-3496-1-1.

344. **ТУРЧАК, С., ЛЕВИЦКАЯ, И.** Формирование креативности школьников. В: Педагогика. Москва, 2007, № 3. ISSN 2072-8395, ISSN (Online) 2310-7219.
345. **ТУРЧАК, С.** Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. 2023. 187 p. ISBN 978-9975-3328-8-0.
346. **УОКЕР, Г.,** Инклюзивное образование в Румынии: политика и практика в посткоммунистической Румынии 2010 Международный журнал инклюзивного образования 14 (2):165-181 <https://doi.org/10.1080/13603110802504192>
347. **ФРУМИН, И.Д., ДОБРЯКОВА, М.С. [и др.]** Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. ISSN 1999-5431. E-ISSN 2409-5095.
348. **ХАФИЗУЛИНА, И.Н.** Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Автореферат. Астрахань, 2008. – 22 с
349. **ХИЖНЯК, Л.А.** Содержание компетенций педагога инклюзивного образования // Достижения науки и образования, 2016. № 4 (5). с.78-85. Журнал «Проблемы современной науки и образования». ISSN печатный 2304-2338, электронный 2413-4635.
350. **ХИТРЮК, В.В., СИМАЕВА, И.Н.** Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ// Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. 2014. № 5. с.31-39.
351. **ХОТЫЛЕВА, Т.Ю.** Методы преодоления трудностей в обучении у детей 6-7 лет с учетом особенностей развития высших психических функций. В: Школа здоровья, № 4, 2003.
352. **ХУТОРСКОЙ, А.В.** Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002. 330 с.
353. **ХУТОРСКОЙ, А.В.** Современная дидактика. Питер, 2001. 544с. ISBN 5-318-00077-0.

354. ШЕВЕЛЕВА Д.Е. Организационно-педагогические условия инклюзивного образования в России и в Польше (сравнительный анализ). Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 40–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-40-56.
355. ШИНКАРЕВА, Е.Ю. Формирование инклюзивного образования в России и в свете Конвенции ООН о правах инвалидов. Инклюзивное образование: опыт и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции, 14-17 ноября 2008 года. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. 423 с. ISBN 978-5-91272-940-9.
356. Школа, доступная для всех [online]. М.: РООИ «Перспектива», 2003. Disponibil: <https://perspektiva-inva.ru/publications/shkola-dostupnaya-dlya-vseh/>
357. ШМИДТ, В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое пособие [online]. М., 2006. Disponibil: <https://refdb.ru/look/1065985-pall.html>
358. ШТЕРН, В. Дифференциальная психология и ее методические основы/ В. Штерн. – М.: Наука, 1998. ISBN: 5-02-013636-0.
359. ЭКИНИЛЬ, Г.Е. Становление и формирование методов наблюдения в научно-педагогическом исследовании и диагностировании [online]. Disponibil: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-stanovlenie-i-razvitie-metodov-nablyudeniya-v-nauchno-pedagogicheskom-issledovanii-i-diagnostirovanii>
360. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Букварь. Учебник для четырехлетней начальной школы. М.: «Просвещение», 1994. ISBN 978-5-17-055132-3.
361. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. О структуре учебной деятельности. Избранные психологические труды. Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: «Педагогика», 1989, с. 560. ISBN 5-7155-0035-4.
362. ЮНЕСКО. Руководящие принципы для включения: обеспечение доступа образованию для всех. Париж, 2005.
363. ЮДИН, В.В. Проблема императивности современной морали 2015 г. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-imperativnosti-sovremennoy-morali/viewer>
364. 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.
365. ЯСВИН, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. ISBN 5-89357-090-1.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Chestionar pentru pedagogi

Data\_\_\_\_\_

Locul\_\_\_\_\_

Funcția\_\_\_\_\_

Sexul\_\_\_\_\_

Vârsta\_\_\_\_\_

#### Dragă coleg(ă) !

Vă rugăm să vă autoevaluați nivelul de abilități pedagogice pentru a lucra cu copiii care au nevoie de o atenție pedagogică specială (copii cu dezabilități , hiperactivi, neglijați pedagogic) apoi – copiii cu cerințe educaționale speciale ( CES).

1. Dă difiniția procesului de educație incluzivă

---

2. Educația modernă are nevoie de incluziune educațională? Alegeți (subliniați răspunsul) : Da Nu Nu știu

3. Aveți experiență în organizarea unui mediu educativ incluziv (EI)? Alegeți (subliniați răspunsul): Da Nu Nu știu

4. Ați participat la activități de instruire pentru organizarea educației incluzive (EI)? Alegeți (subliniați răspunsul) : Da Nu Nu știu

5. Aveți nevoie de ajutor pentru organizarea unui proces educativ incluziv (EI)? Selectați (subliniați, sunt posibile mai multe opțiuni ):

- Tehnici de lucru în condițiile EI;
- Conținutul și formele de lucru cu părinții în condițiile instituțiilor de învățământ;
- Asistență în dezvoltarea conținutului lecției în instituțiilor de învățământ (dezvoltarea unui traseu educațional individual și integrarea acestuia în planul general al lecției);
- Asistență în evaluarea realizărilor copilului în ceea ce privește dezvoltarea lui;
- Ajutor în organizarea mediului spațiu al EI.

Puneți o notă de la 0 la 5 lângă întrebare, unde 0 este valoarea minimă, 5 este maximul în formarea fiecărei abilități. Vă dorim succes!

№	Întrebarea	Marca
1	Puteți să vă comportați cu elevii cu CES la fel și cu ceilalți elevi?	
2	Puteți organiza sala de clasă, astfel încât locurile pentru copii cu CES să fie în primele bănci în fața clasei, cu accesibilitate pentru cei în scaune cu roțile și amplasate departe de fereastră. Restul elevilor sunt amplasați simetric față în față, astfel încât să fie posibilă organizarea activităților de grup cu elevii?	
3	Puteți organiza sala de clasă astfel încât alături de elevul cu CES să așezați un elev cu reușită la învățătură, cu capacitate de concentrație mare, cu sistem nervos emoțional stabil?	
4	Veți putea să nu găbiți copiii cu CES cu un răspuns, precum și să le oferiți timp suplimentar pentru a finaliza sarcinile.	
5	Puteți să spuneți că vorbirea dumneavoastră este clară, concretă și fără surplus de cuvinte?	
6	Puteți crea și menține o atmosferă pozitivă în clasă?	
7	Puteți propune copiilor nu mai mult de 1 sarcină, să puneți întrebări directe, să consolidați teoria cu activități practice?	
8	Puteți organiza și menține o atmosferă strict oraganizată, consecventă și accesibilă pentru învățarea copiilor cu complicate treptată a sarcinilor?	
9	Puteți înainte ca să ridicați sau să așezați copilul în scaunul cu roțile să-i vorbiți despre acțiunile ce urmează să le faceți?	
10	Puteți întreba despre dorința copilului de a răspunde oral sau în scris?	
11	Puteți menține un nivel scăzut de zgomot în clasă fără a depune effort?	
12	Puteți să vă adresați copilului doar față în față?	
13	În timpul lecției, puteți adresa numărul de recompense și laude pentru copiii conform formulei 3/1, iar pentru copiii din categoria CES 10/1. Primul număr este numărul de recompense, al doilea este numărul de comentarii?	
14	Puteți organiza lecția astfel încât pe parcursul orei să faceți nu mai puțin de două pauze?	
15	Puteți elimina toți elevii care deranjează procesul de predare la lecție?	
16	Aplicați în mod continuu metode interactive de predare, carduri mentale, mnemonice, pictograme?	
17	Vizualizați la maxim materialul studiat?	
18	Organizați în timpul orelor activități în perechi și de grup?	
19	Puteți, în timpul lecției de cel puțin de 3 ori, să vă concentrați pe ideile principale ale temei noi?	
20	Puteți utiliza metodele de lucru conform regulii și modelului?	
21	Puteți oferi copiilor contact fizic și emoțional: strângere de mână, aplauze...	
22	Vă puteți baza pe laturile forte ale elevului care învață?	
23	Puteți evaluați reușitele elevului în ceea ce privește propria sa dezvoltare?	
24	Puteți să nu comparați copiii între ei?	
25	Puteți să nu răspundeți capriciilor copilului fără să vă deranjați de starea lui?	
26	Vă puteți concentra pe abilitățile de comunicare a elevilor?	
27	Puteți desfășura activități de parteneriat cu părinții , cu scopul de a dobândi independența și gestionarea timpului de către copil: un plan etc.	
28	Împreună cu părinții și copiii puteți dezvolta o conduită în comunicare în grupă sau clasă?	

29	Puteți, atunci când vă adresați elevului cu CES, să vă conduceți de regula: ochii copilului sunt la nivelul ochilor profesorului?	
30	Puteți evita mișcările bruște în grup, clasă?	
31	Considerați că încurajarea profesorului este obligatorie în cadrul tuturor activităților remarcabile ale copiilor?	
32	Puteți face un plan individual pentru a lucra cu un copil?	
33	Puteți organiza activitatea întregii clase, ținând cont de implementarea planurilor individuale ale elevilor?	

### Опросник для педагогов

Дата \_\_\_\_\_

Место \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

#### *Уважаемый (-ая) коллега!*

Просим оценить Ваш уровень сформированности компетенций педагогической деятельности по работе с детьми, которые нуждаются в особом педагогическом внимании (дети с ОВЗ, гиперактивные, педагогически запущенные и т.п.) далее – дети с особыми образовательными потребностями (ООП).

1. Дайте свое определение «Инклюзивный образовательный процесс»

2. Нужна ли современному образованию образовательная инклюзия? Выберите (подчеркните) ответ: Да Нет Не знаю

3. Есть ли у вас опыт организации инклюзивной образовательной (ИО) среды? Выберите (подчеркните) ответ: Да Нет

4. Участвовали ли вы в обучающих мероприятиях по организации инклюзивного образования (ИО)? Да Нет

5. Нужна ли вам помощь в организации инклюзивного образовательного (ИО) процесса? Выберите (подчеркните нужное, можно несколько вариантов):

- Методики работы в условиях ИО;
- Содержание и формы работы с родителями в условиях ИО;
- Помощь в разработке содержания урока в условиях ИО (разработка индивидуального образовательного маршрута и его интеграция в общий план урока);
- Помощь в оценке достижений ребенка относительно его развития;
- Помощь в организации пространственной среды ИО.

Поставьте рядом с вопросом отметку себе от 0 до 5-ти, где 0 – минимальное значение, 5 – максимальное по сформированности каждой компетенции или умения. Желаем успеха!

№	Вопрос	Отметка
1	Можете ли Вы относиться к детям с ООП так же как к остальным обучаемым?	
2	Можете ли Вы организовать пространство в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами, с доступностью передвижения для колясочников и расположенные подальше от окна. Остальные посадочные места расположены симметрично, «лицом» друг к другу, таким образом, чтобы была возможность организовать работу детей в группах	
3	Можете ли Вы организовать пространство так, чтобы рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система	
4	Сможете ли Вы не торопить детей с ООП с ответом, а также предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий	
5	Можно ли назвать Вашу речь четкой, конкретной и не многословной	
6	Можете ли Вы создавать и поддерживать в классе позитивную атмосферу	
7	Можете ли Вы ставить перед детьми не более 1 задачи, задавать прямые вопросы, закреплять теорию практикой	
8	Можете ли Вы организовывать и поддерживать строго организованный, последовательный и доступный характер обучения детей с постепенным усложнением задач	
9	Можете ли Вы, прежде чем поднять или посадить ребенка-колясочника уведомить его о своих действиях	
10	Можете ли Вы интересоваться о желании ребенка отвечать устно или письменно	
11	Можете ли Вы поддерживать без усилий минимальный уровень шума в группе, классе	
12	Можете ли Вы обращаться к ребенку только лицом к лицу	
13	Можете ли Вы в ходе занятия, урока обеспечить количество поощрений и похвалы для детей по формуле 3 к 1, а для детей ООП – 10 к 1. Первое число – количество поощрений, второе – количество замечаний	
14	Можете ли Вы организовать занятие, урок так, чтобы количество пауз или перерывов было не менее 2-х	
15	Можете ли Вы устранить в группе, классе все раздражающие и отвлекающие детей от занятий факторы	
16	Можете ли Вы применять на постоянной основе интерактивные методы обучения, ментальные карты, мнемотехнику, пиктограммы	
17	Можете ли Вы максимально визуализировать изучаемый материал	
18	Можете ли Вы организовать на занятиях работу в парах, группах	
19	Можете ли Вы, в течении занятия не менее 3-х раз делать акценты на основных идеях нового материала	
20	Можете ли Вы использовать методы работы по правилу и по образцу	
21	Можете ли Вы обеспечить детям физический и эмоциональный контакт: рукопожатие, аплодисменты и пр.	
22	Можете ли Вы при обучении опираться на сильные стороны обучающегося	
23	Можете ли Вы оценивать достижения ребенка относительно его собственного развития	
24	Можете ли Вы не сравнивать детей друг с другом	



25	Можете ли Вы не потворствовать капризам ребенка и реагировать на капризы через их спокойное игнорирование	
26	Можете ли Вы сосредоточить свои усилия на коммуникативных навыках детей	
27	Можете ли Вы организовать сотрудничество с родителями, с целью приобретения ребенком самостоятельности и управления временем: визуальное расписание и т.п.	
28	Можете ли Вы разработать с родителями и детьми кодекс эффективного общения в группе, классе	
30	Можете ли Вы, при обращении к ребенку с ООП руководствоваться правилом: глаза ребенка на уровне глаз педагога	
31	Можете ли Вы избегать резких движений в группе, классе	
32	Считаете ли Вы обязательным поощрение учителем всех творческих занятий детей	
33	Можете ли вы составлять индивидуальный план работы с ребенком	
34	Можете ли вы организовать работу всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников	

### **Вопросы для глубинного интервью**

1. Сколько детей в школе?
2. Сколько педагогов в школе?
3. Сколько обучается детей с ООП
4. Отношение к ИО как к явлению
5. Как вы понимаете смысл «инклюзивное образование»
6. Есть ли у вас опыт организации инклюзивной образовательной среды?
7. Какая польза от ИО будет для детей с ОВЗ
8. Какая польза от ИО будет для детей с типичным формированием
9. Хотели бы вы чтобы ваш ребенок обучался в инклюзивной школе
10. Что может помешать повсеместному внедрению инклюзивного образования
11. Могут ли компетенции работы педагога по инклюзивному образованию улучшить работу учителя с обычными учениками
12. Трансформации в образовательной среде:  
Что надо изменить в школе для того чтобы ИО стало практикой:
  - В работе педагога
  - В работе администрации
  - В поведении родителей
13. Можете ли вы что-то дополнить по данной проблеме

Адаптационная шкала упрощения заданий

	Вопрос	Адаптация задания
<b>Задание. Написать диктант из 40-50 слов</b>		
<b>Шаг. 1</b>	Ученик может выполнить задание наравне с одноклассниками.	Написание диктанта из 40-50 слов
<b>Шаг. 2</b>	Если ученик не может Шаг 1, то...	Может написать диктант с меньшим количеством слов
<b>Шаг. 3</b>	Если ученик не может Шаг 2, то...	Может переписать с рабочей карточки текст крупными буквами
<b>Шаг. 4</b>	Если ученик не может Шаг 3, то...	Написать ряд слов, которые функциональны в ежедневной среде ученика
<b>Шаг. 5</b>	Если ученик не может Шаг 4, то...	Выполнить задание с орфографической проверкой по компьютеру или словарю
<b>Шаг. 6</b>	Если ученик не может Шаг 5, то...	Написать слова на компьютере и осуществить орфографическую проверку с помощью словаря
<b>Шаг. 7</b>	Если ученик не может Шаг 6, то...	Сложить из пазлов слово или переставить буквы так, чтобы получилось новое слово, можно с помощью одноклассника.

**Учебно-тематические планы программ повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и вопросы для контроля знаний педагогов и менеджеров образования по организации инклюзивного образовательного пространства**

Учебно-тематический план программы повышения квалификации по формированию универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин (модулей)	Количество часов		
		Всего	Лекции	Практические занятия
1.	Теоретические основы инклюзивного образования	30	30	-
1.1	Понятийный аппарат инклюзивного образования. Отличительные особенности понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями».	4	4	-
1.2	Нормативно-правовые основы ИО	6	6	-
1.3	История развития ИО в странах Европы и на постсоветском пространстве	6	6	-
1.4	Виды и особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями	12	12	-
2	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования	76	36	40
2.2	Универсальные методические компетенции инклюзивного образования (теория)	9	9	-
2.3	Универсальные методические компетенции инклюзивного образования (практика)	10	-	10
2.4	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке (теория)	9	9	-
2.5	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке (практика)	10	-	10
2.6	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды (теория)	9	9	-
2.7	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды (практика)	10	-	10

2.8	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс (теория)	9	9	-
2.9	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс (практика)	10	-	10
3.	Подведение итогов усвоения программы курсов. Итоговая дискуссия	22	-	22

Учебно-тематический план программы повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у менеджеров

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин (модулей)	Количество часов		
		Всего	Лекции	Практические занятия
1.	Теоретические основы инклюзивного образования	30	30	-
1.1	Понятийный аппарат инклюзивного образования. Отличительные особенности понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями».	4	4	-
1.2	Нормативно-правовые основы ИО. Международные практики в области инклюзивного образования	6	6	-
1.3	История развития ИО в странах Европы	6	6	-
1.4	Виды и особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями	12	12	-
2	Педагогическая готовность к ИО	68	34	34
2.1	Мониторинговые процедуры готовности педагогов к реализации ИО	4	2	2
2.2	Универсальные методические компетенции инклюзивного образования (теория)	8	8	-
2.3	Дескрипторы универсальных методических компетенций инклюзивного образования (практика)	8	-	8
2.4	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке (теория)	8	8	-
2.5	Дескрипторы универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации общения на уроке (практика)	8	-	8
2.6	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды (теория)	8	8	-

2.7	Дескрипторы универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации дружелюбной среды (практика)	8	-	8
2.8	Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс (теория)	8	8	-
2.9	Дескрипторы универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс (практика)	8	-	8
3	Требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования	8	2	6
3.1	Возможности трансформации архитектурной образовательной среды учреждения	4	-	4
3.2	Стратегия управления ресурсами образования в контексте инклюзивного образования	4	2	2
4	Подведение итогов усвоения программы курсов (итоговая дискуссия).	22	-	22

### **Вопросы для контроля знаний педагогов и менеджеров образования по организации инклюзивного образовательного пространства**

1. Назовите отличительные особенности понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями».
2. Назовите основные этапы развития ИО в странах Европы и на постсоветском пространстве.
3. Укажите, чем представлены универсальные общедидактические компетенции ИО.
4. В чем специфика организации и планирования уроков и занятий в инклюзивной школе.
5. Укажите особенности педагогической этики в инклюзивной школе.
6. Обоснуйте необходимость умения педагога относиться одинаково ко всем детям в классе.
7. Обоснуйте необходимость не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий в инклюзивной школе.
8. Обоснуйте необходимость компетенции задавать детям прямые вопросы и закреплять теорию практикой в ИО.
9. В чем выражается компетенция терпимо относиться к рабочему шуму в классе.
10. В чем специфика планирования урока в инклюзивной школе.
11. Обоснуйте необходимость компетенции устранять раздражающие и отвлекающие детей факторы на уроке.
12. Обоснуйте необходимость компетенции делать не менее 4-х раз за урок акценты на основных идеях нового материала.
13. Укажите, чем представлены универсальные компетенции организации общения на уроке в ИО.

14. Обоснуйте необходимость компетенций учителя по развитию общения, поиска и обработки информации в условиях ИО.
15. Приведите примеры визуализации учебного материала.
16. В чем специфика владения приемами и их применение при работе с родителями по созданию доброжелательной к ребенку образовательной среды.
17. Обоснуйте необходимость умений педагога сосредоточить свои педагогические усилия на коммуникативных компетенциях детей в инклюзивном образовательном процессе.
18. Докажите важность умения педагога говорить четко, конкретно и немногословно в условиях ИО.
19. Приведите примеры по созданию и поддержке в классе позитивной атмосферы в условиях ИО.
20. В чем особенность и необходимость для педагога по уведомлению ребенка о своих действиях, прежде чем совершить действие по отношению к нему в ИО.
21. Докажите важность предоставления выбора ребенку отвечать устно или письменно в условиях ИО.
22. Укажите способы организации педагогом занятий в парах в условиях ИО.
23. Обоснуйте важность работы по принципу «глаза ребенка на уровне глаз педагога при обращении к ребенку с ООП».
24. Укажите, чем представлены универсальные компетенции педагога по организации дружественной среды.
25. Докажите актуальность компетенций педагога по учету возможностей информационно-образовательной среды при организации инклюзивного образовательного процесса.
26. Обоснуйте важность компетенций педагога по интеграции личного и онлайн взаимодействия ученика и педагога для ИО.
27. Укажите способы по трансформации учебного пространства с учетом активностей школьников в условиях ИО.
28. Докажите важность педагогических умений предусмотреть возможности по организации пространства в классе таким образом, чтобы места для детей с ООП были за первыми партами, с доступностью передвижения для колясочников и расположенные подальше от окна для слабовидящих в условиях ИО.
29. Укажите актуальность педагогических умений организовать пространство так, чтобы рядом с детьми с ООП сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система.
30. Приведите примеры визуализации изучаемого материала в условиях ИО.
31. Докажите важность системного применения методов работы с учениками по правилу и по образцу для детей с ООП.
32. Укажите, чем представлены универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в условиях ИО.
33. Приведите примеры трансформации учебных заданий к возможностям каждого ребенка в условиях ИО.
34. Докажите важность организации на уроке дифференцированного подхода к обучению в контексте ИО.
35. Укажите структуру составления индивидуального учебного плана.
36. Приведите примеры организации работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников в условиях ИО.

37. Обоснуйте необходимость создания ситуации успеха, умения замечать и поощрять даже незначительные успехи детей в условиях ИО.
38. Приведите примеры организации работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников.
39. Обоснуйте необходимость спокойного реагирования педагога на капризы ребенка через их игнорирование.
40. Укажите основные сложности в работе менеджера по составлению расписания в условиях ИО.

**PROGRAM**  
**de formare continuă de durată medie Profesor în învățământul gimnazial,**  
**Profesor în învățământul liceal, postliceal, Profesor în învățământul profesional**

Стажировки для повышения квалификации модульная программа Тираспольский  
 Госуниверситет <https://ust.md/procesul-de-studii/formarea-continua/>

1. Разработка плана и стратегии развития образовательного учреждения (контракта).
2. Оценки качества образования на уровне учреждения (контракта).
3. Мониторинг реализации программы школы (договора).
4. Стратегии профессиональной подготовки, непрерывного обучения педагогов на уровне учреждения (контракта).
5. Разработка учебных программ по ÎРТ\* с точки зрения образования, квалификации (договора).
6. Оценка навыков учащихся в учреждениях профессионально-технического (договора).
7. В разработке вопросов для проведения квалификационных экзаменов в учреждениях профессионально-технического (договора): запись.
8. Способы и психологические эффективные коммуникации в образовательной среде (договора): запись.
9. Стратегии развития, связи asertive педагогических кадров (договора).
10. Обучение в среднем (договора).
11. Стратегии для оптимизации водного баланса в эмоциональном педагогических кадров (договора).
12. Использование потенциала детей дошкольного возраста через игры с песком (договора).
13. Методы организации цифровой грамотности в дошкольном учреждении (договора).
14. Воспитатель в сравнении с требованиями к аттестации (договора).
15. Методика составления отчетности, анализа/методических пособий (договора).
16. Использование доски интерактивные Smart board в учебном процессе (договора).
17. Формирование профессиональной компетенции учителей (химии, биологии, физики) от (договора).
18. "Образование" за европейскую интеграцию" (договор).
19. Методика его использования в лабораторию в цифровом виде в организации учебного процесса (договора).
20. Формирование профессиональных навыков персонала, дополнительного образования (договора).
21. Методика для разработки проекта (договора).
22. Образовательной политики ес (договора).
23. Цифровые технологии в обучении (договора).
24. Подходов, педагогических, инновационных (договора).
25. Законодательство в образовании (договора).
26. Экологическое образование (договора).
27. Обучение учащихся (договора).
28. Управление командой (договора).
29. Управление институциональной базы (договора).
30. Исследование университета (договор).
31. Предпринимательская деятельность в образовательной и социальной (договора).
32. Образование на основе исследований (договора).



33. Подходы, STE(A)M в преподавании естественных наук (по 90 часов), 12 баллов) (договора).

Психопедагогика", возможность выбора модулей:

- 1) Портфолио проекта, в решении методики и современные (300 часов), до 10 кредитов);
- 2) Формирование критического Мышления для формирования компетенции (300 часов), по 10 кредитов).
- 3) Управление проектами (до 180 часов), из 6 кредитов), Чтение и письмо для развития критического мышления;  
Создание цифровых образовательных ресурсов, открытых (до 180 часов), 6 в кредит);
  - Обучение взрослых, обучение тренеров, наставничество;  
Инклюзивное образование;  
Методика проведения анализа;  
Управление проектами;  
Дизайн в сфере образования;
  - Формирование творческого потенциала педагогических кадров;  
Дидактика математики;  
Дидактика истории и гражданского воспитания;  
Дидактика химии;
  - Планирование и построение предметов на выбор;  
"Культура добрососедства";  
"Час чтения";  
«Учиться быть»;  
«Образование для развития общества»;  
«Психопедагогика межличностных отношений. Образования для детей»;  
«Образование по справедливости, равенства и равных возможностей»;  
«Воспитание межкультурного понимания»;  
«Использование ИКТ-технологий в процессе преподавания-обучения-оценивания. Открытые Образовательные Материалы»;  
Руководство образовательной организации.

**IP. UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU CENTRUL FORMARE CONTINUĂ ȘI LEADERSHIP**  
<https://cfcl.upsc.md/programe/>

- Программыповышенияквалификации:  
Descriereprogramului de formareprofesionalăcontinuu  
Educațietimpurie  
Pedagogiepreșcolară  
Pedagogieînînvățământulprimar  
Pedagogieînînvățământulprimar
- Academia managerului debutant
  - Dezvoltare personală
  - Leadership și dezvoltare
  - Managementul stresului personal și profesional.  
Strategii pentru prevenirea și diminuarea epuizării nervoase

### Правила поведения в частной школе «Развитие»

- В школу нельзя ничего приносить (еду, игрушки, в т.ч. телефоны). Нельзя ничего уносить. Всё необходимое для обучения и творчества уже есть в школе.
- Школа не учит родителей, родители не учат педагогов. Мы всех любим, ценим и уважаем. К себе мы хотим такого же отношения.
- Дети относятся к учебе также, как к школе относятся родители. Начало всего лежит в семье.
- В школе равное отношение ко всем детям, родителям и учителям. Дистанция отношений – обязательна! Нет лучших, нет худших.
- Учитель хвалит поступки и достижения ребенка чаще, чем ругает. Не сравнивай себя с другими, работай над собой!
- Школа говорит родителю о ребенке только хорошее. Родители привлекаются к процессу обучения и воспитания в крайних случаях. Каждый старается в меру своих сил.
- Никто никого не трогает руками. Всем должно быть комфортно и безопасно (и ученикам, и педагогам).
- Школа учитывает особенности детей, но не подчеркивает их. Школа не сравнивает детей друг с другом. Ведь все мы уникальны!
- Школа отвечает за результаты обучения при регулярном посещении учеником полного учебного дня. Результат будет только при общем сотрудничестве.
- Самостоятельность ребенка – главный результат обучения. Ведь родители и так всё умеют!
- Клиентоориентированность школы заканчивается там, где нарушаются правила. В школе должно быть комфортно всем участникам образовательного процесса, а это и родители, и ученики, и команда педагогов.

*Glosar de termeni*

**Инклюзивное образование** – процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся за счет увеличения участия в обучении, культурах и сообществах, и уменьшения изоляции изнутри и со стороны образования. Оно включает в себя изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях, с общим видением, которое охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждением, что обеспечение образования всех детей является обязанностью государства. (ЮНЕСКО)

**Особые образовательные потребности** – образовательные потребности ребенка/учащегося/студента, нуждающегося в обучении, адаптированном к индивидуальным особенностям либо характеристикам ограниченных физических возможностей или нарушений развития, а также в специфическом вмешательстве посредством соответствующих реабилитационных или восстановительных мероприятий. (Кодекс об образовании Республики Молдова)

**Дети с особыми образовательными потребностями (ООП)** или нетипичным формированием - это общие термины, для которых характерно наличие каких-либо особых условий для эффективного развития. К данной категории мы относим детей одаренных и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые проявляются в виде нарушений в развитии речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, эмоциональные и поведенческие нарушения; расстройства речи и общения; трудности в обучении; задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития; физические или нейромоторные нарушения. Этот список дополняется потенциальными рисками для детей: дети, которые растут в неблагоприятной среде; дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств; “дети улицы”; дети, больные СПИДом; дети с поведенческими нарушениями и др.

**Медицинская или сегрегационная модель** - заключается в том, что существующие у ребенка проблемы в развитии могут быть поправлены при условии предоставления должных услуг с учётом характера их нарушений здоровья в специальном образовательном учреждении.

**Модель нормализации или интегрированное обучение** - это создание специальных условий для детей с ООП в рамках обычной системы образования. Для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в современной специальной педагогике были разработаны различные модели, такие как полная интеграция, неполная интеграция, частичная интеграция, временная частичная интеграция и эпизодическая интеграция.

**Социальная модель (модель включения)** возлагает ответственность за ограничение возможностей ребенка на социум, сообщество специалистов способных брать на себя ответственность за процессы, связанные с особенностями развития конкретных учеников и создавать необходимые условия для решения их проблем.

**Развивающее обучение** - обучение, обеспечивающее развитие детей за счет ориентации учебного материала с опорой на зону ближайшего развития ребенка, достаточного объема самостоятельной работы и динамичного темпа изучения материала.

**Зона ближайшего развития** - теоретический конструкт о пространстве задач, которые ребёнок не может освоить самостоятельно, но способен освоить с помощью взрослых.

**Зона актуального развития** - теоретический конструкт о пространстве задач, которые ребёнок может освоить самостоятельно.

**Инклюзивное образовательное пространство** - интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения. (В.В. Хитрюк и И.В.Симаева)

**Инклюзивная образовательная среда** – это равный доступ к получению образования для всех детей, подростков, студентов и школьников, в том числе с особыми образовательными потребностями, различными расстройствами здоровья и инвалидностью.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования *построены на содержательной основе компетенций общего и специального образования.*

*Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны обеспечить педагогическим работникам готовность осуществлять образовательный процесс для всех детей, в том числе для 16 видов (ЮНИСЕФ (1995)) отклоняющегося поведения.*

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

Виды универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования:

- Универсальные общедидактические компетенции инклюзивного образования;
- Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке;
- Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды;
- Универсальные педагогических компетенции по индивидуализации и интеграции учебных программ в единый образовательный процесс.

## Акты внедрения



**Центр инновационных образовательных  
и социальных программ Приднестровья**  
Пер. № 01-100-5292, ф/к: 0200044052  
р/с: 221216000008406 КУБ 16 в ЗАО «Агропромбанк» г. Тирасполь,

**СПРАВКА**04.10.2021 г.№ 316

Некоммерческое Партнерство «Центр инновационных образовательных и социальных программ Приднестровья» подтверждает, что предложенная к внедрению Светланой Турчак программа повышения квалификации педагогических работников по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, подготовленная в рамках диссертационного исследования на тему **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»** была изучена, одобрена и внедрена в практику работы.

Эффективность реализации программы была доказана на практике в 2020 году в рамках проведения итогового сравнительного анализа представленности педагогических компетенций работников образования.

Необходимо отметить, что разработанная дидактическая модель универсальных педагогических компетенций для реализации инклюзивного образовательного процесса и ее программное сопровождение может быть применима в системе повышения квалификации как полностью, так и отдельными модулями в процессе подготовки дидактических кадров.

Модули программы повышения квалификации педагогов:

- развитие инклюзивных общепедагогических навыков;
- развитие навыков инклюзивного общения; практика организации инклюзивной пространственной среды;
- развитие навыков включения индивидуального плана в общее содержание образовательного процесса.

Материалы и полученные результаты исследования предоставляют новые возможности для углубления содержания курсов повышения квалификации по педагогике, частным методикам, психологии, общей социологии, социологии образования и социальной работе.

Мы считаем, что научная разработка Светланы Турчак, именуемая как **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»** может быть распространена как передовой образовательный опыт в методическом просвещении работников образования по внедрению инклюзивных практик в школах.

Председатель



Бомешко А.Б.





Общество с ограниченной ответственностью  
«Инверсия»  
Пер. № 03-023-4284, ф/к 0600047818  
р/с: 2212160000017815 ЗАО «Агропромбанк»  
г. Тирасполь

### Implementation report №3

The administration of the Private school «Development» in Tiraspol hereby confirms that in the 2019-2022 academic year, in course of professional development for managers and teachers, there were implemented the programs of directional formation of universal pedagogical competencies in organizing an inclusive educational environment. They were developed and proposed by a scientific researcher, Doctor of Education Svetlana Turchak and named **"The formation of universal pedagogical competencies for organizing an inclusive educational environment in the conditions of a general education school"**, which have the proven efficiency and can be recommended for further extensive use in other educational institutions.

Moreover, we should note the novelty of approaches to reorganizing the architectural environment of the school and the development of universal pedagogical competencies of inclusive education in order to ensure the availability of educational services for all children.

We also believe that the research of Svetlana Turchak entitled as **"The formation of universal pedagogical competencies for organizing an inclusive educational environment in the conditions of a general education school"** includes crucial principles of the methodological literacy of any modern teacher and is important for all secondary schools of Transnistria.

Direktor  / Anghelina E. 

3300 г. Тирасполь, ул. Межевая, 4, тел: 77712136, 77778104; e-mail: inversia.school@gmail.com

г. Дубоссары, ул. Пляжная 7 а.  
тел.0(215)2-50-02; 0(778)19289  
e-mail: [centr.deti@mail.ru](mailto:centr.deti@mail.ru)

№ 02 от 4.10.2021

Администрация МУ «Центр социально-психологической реабилитации детей с ОДЖ» в лице директора Затвур Светланы Георгиевны подтверждает внедрение инклюзивной практики в деятельность МУ «Центр социально-психологической реабилитации детей с ОПЖ» 18-21 августа 2021 года в виде летней школы для подростков «Философия инклюзии расширяет возможности».

При этом, мы отмечаем новизну подходов к внедрению и тот факт, что разработанная дидактическая модель универсальных педагогических компетенций для реализации инклюзивного образовательного процесса и ее программное сопровождение может быть применима не только для повышения квалификации педагогов, но и для практики работы с подростками по формированию толерантного отношения к людям с особенностями в развитии.

Мы считаем, что научная разработка Светланы Турчак, именуемое как **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»** может быть распространена как передовой образовательный опыт в методическом просвещении работников образования по внедрению инклюзивных практик в школах.

Директор



С.Г. Затвур



Приложение к письму от

**Акт внедрения №1**

Администрация УНО Дубоссарского района и г. Дубоссары подтверждает, что в период с 2017 г. по 2021 г. в ходе повышения квалификации менеджеров и педагогов были реализованы программы направленного формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды, разработанные и предложенные научным исследователем, доктором педагогических наук Светланой Турчак под названием **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»**: которые подтвердили свою эффективность и могут быть рекомендованы распространения в других организациях образования.

При этом, мы отмечаем новизну подходов к реорганизации архитектурной среды школы и развитие универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования для обеспечения доступности образовательных услуг всех детей.

Мы также считаем, что исследования Светланы Турчак под названием **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»** включают в себя совершенно необходимые функции методической грамотности современного педагога и важны для всех общеобразовательных школ.

**Начальник управления**



В.В. Дзенган

Администрация управления народного образования Дубоссарского района и г. Дубоссары подтверждает повышение уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в сочетании с присвоением квалификационных категорий педагогическим работникам в период с 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 учебных годов.

Исследование было проведено на базе МОУ «Дубоссарская русская средняя общеобразовательная школа No2» и МУ «Центр социально-психологической реабилитации детей с ОПЖ» в рамках диссертации доктор хабилитат педагогических наук на тему «**Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы**» (акт внедрения No1 от 15.12.2020 г.)

**Начальник управления**



В.В. Дзенган



REPUBLICA MOLDOVA  
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
DIRECȚIA GENERALĂ EDUCAȚIE, CULTURĂ ȘI TURISM ANENII NOI  
INSTITUȚIA PUBLICĂ LICEUL TEORETIC „OLIMP”  
MD - 6529 s. Puhăceni, r-nul Anenii Noi  
Str. Ștefan cel Mare și Sfânt, 21  
Tel.0-265-75-222  
[ltpuhăceni@gmail.com](mailto:ltpuhăceni@gmail.com)

Администрация школы села Пухэчень Ново-Аненского района подтверждает, что с 2018 г. по 2021 г. в ходе повышения квалификации менеджеров и педагогов были реализованы программы направленного формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды, разработанные и предложенные научным исследователем, доктором педагогических наук Светланой Турчак под названием **«Теоретические и методические основы развития универсальных компетенций педагогов школы на обоих берегах Днестра по организации инклюзивной образовательной среды»**, которые подтвердили свою эффективность и могут быть рекомендованы для распространения в других организациях образования.

При этом, мы отмечаем новизну подходов к реорганизации архитектурной среды школы и развитие универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования для обеспечения доступности образовательных услуг всех детей.

Мы также считаем, что исследования Светланы Турчак под названием **«Теоретические и методические основы развития универсальных компетенций педагогов школы на обоих берегах Днестра по организации инклюзивной образовательной среды»** включают в себя совершенно необходимые функции методической грамотности современного педагога и важны для всех общеобразовательных школ Республики Молдова.

17.12.2020 г.

Директор

Гагэй Оксана





REPUBLICA MOLDOVA  
DIRECȚIA DE ÎNVĂȚĂMÎNT  
I.P.Gimnaziul „Dumitru Matcovschi”

s. Vadul-Rașcov, r. Șoldănești  
e-mail: [I.P.GimnaziulDumitruMatscovschi@gmail.com](mailto:I.P.GimnaziulDumitruMatscovschi@gmail.com)



№ 125 17.12.2021

Администрация школы села Вадул Рашков Шолданешского района подтверждает, что в период 2018-2021 учебных годов в ходе повышения квалификации менеджеров и педагогов были реализованы программы направленного формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды, разработанные и предложенные научным исследователем, доктором педагогических наук Светланой Турчак под названием **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»**, которые подтвердили свою эффективность и могут быть рекомендованы для распространения в других организациях образования.

При этом, мы отмечаем новизну подходов к реорганизации архитектурной среды школы и развитие универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования для обеспечения доступности образовательных услуг всех детей.

Мы также считаем, что исследования Светланы Турчак под названием **«Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды в условиях общеобразовательной школы»** включают в себя совершенно необходимые функции методической грамотности современного педагога и важны для всех общеобразовательных школ Республики Молдова.



Негру-Водз Рита

### CONFIRMARE și RECOMANDARE

Centrul Educațional PRO DIDACTICA confirmă faptul că programul de formare avansată a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, propus pentru implementare de Svetlana Turceac, elaborat ca parte a cercetării post-doctorale **„Formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv în învățământul general”** a fost studiat, aprobat și implementat.

Eficacitatea implementării programului a fost dovedită pe parcursul anului 2020, ca parte a analizei comparative finale a reprezentării competențelor educaționale ale specialiștilor din educație pe ambele maluri ale Nistrului.

Trebuie remarcat în special faptul că, modelul didactic dezvoltat al competențelor pedagogice universale, pentru implementarea unui proces educațional incluziv și suportul software al acestuia, pot fi utilizate în sistemul de formare avansată, atât complet, cât și pe module separate în procesul de formare a personalului didactic. Modulele programului de dezvoltare profesională pentru profesori sunt: Dezvoltarea abilităților pedagogice generale incluzive; Dezvoltarea abilităților de comunicare incluzive; Practica organizării unui mediu educațional incluziv; Dezvoltarea abilităților de a include în planul educațional individualizat conținutul general al procesului educațional. Materialele și rezultatele obținute pe parcursul cercetării oferă noi oportunități pentru aprofundarea conținutului, cursuri de perfecționare în pedagogie, metode particulare, dar și în psihologie, sociologia generală, sociologia educației și în asistența socială.

Considerăm că cercetarea științifică a dnei Svetlana Turceac, **„Formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv în învățământul general”** poate fi diseminată ca o experiență educațională avansată în formarea metodologică a educatorilor privind implementarea practicilor incluzive în școlile din Republica Moldova.

Dr. Rima Bezedo,

Președinte

A.O. Centrul Educațional PRO DIDACTICA



## ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Я, нижеподписавшаяся, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в докторской диссертации, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством Республики Молдова.

Турчак Светлана

Подпись



Дата 18.11.2024

## CV ABTOPA



### Curriculum Vitae

### Europass



#### Informații personale

Nume / Prenume **Turceac Svetlana**

Adresa (e) str. Pravda nr. 1, raionul Slobizia, s. Ternovca, Republica Moldova

Telefon (oane) Mobile +373 777712136  
+373-68758099

E-mail Inversia.school@gmail.cjv

Data nașterii 26 iunie 1972

Naționalitatea rusă

#### Experiența profesională

Perioada Septembrie 1995-august 1997

Funcția sau postul ocupat Psiholog

Activități și responsabilități principale Diagnosticarea și gestionarea conflictelor, ghidarea și dezvoltarea personală a viitorilor profesori, etica și psihologia în relațiile pedagogice

Numele și adresa angajatorului Colegiul Pedagogic,  
str. P. Morozov, 8, or. Bender, Republica Moldova

Perioada Septembrie 1997-martie 2007

Funcția sau postul ocupat Director de departament

Activități și responsabilități principale Implementarea programelor de formare a cadrelor didactice din învățământul primar; coordonarea și monitorizarea activităților de învățare; certificarea absolvenților

Numele și adresa angajatorului Colegiul Pedagogic,  
str. P. Morozov, 8, or. Bender, Republica Moldova

Perioada Martie 2007-iunie 2012

Funcția sau postul ocupat	Rector
Activități și responsabilități principale	Elaborarea și implementarea strategiei de formare; coordonarea, monitorizarea și evaluarea activității; elaborarea programului de instruire pentru formatori și conceptori de curriculum; coordonarea și elaborarea materialelor curriculare; evaluarea și expertizarea materialelor elaborate
Numele și adresa angajatorului	Institutul de Stat pentru Dezvoltare Învățământului din Transnistria, str. Kahovskaia, 12, or. Tiraspol, Republica Moldova
Perioada	Iulie 2012-septembrie 2013
Activități și responsabilități principale	Organizarea pregătirii teoretice și practice a elevilor; managementul calității formării cadrelor didactice din colegiu; certificarea finală a absolvenților; organizarea programelor de formare continuă la specialitățile pedagogice
Numele și adresa angajatorului	Colegiul Pedagogic, str. P. Morozov, 8, or. Bender, Republica Moldova
Perioada	Septembrie 2013-martie 2016
Funcția sau postul ocupat	Viceministru al Educației din reginea transnistreană
Activități și responsabilități principale	Participarea la elaborarea documentelor de politici educaționale, programelor, manualelor școlare și suporturilor didactice; monitorizarea experimentului pedagogic de introducere a inovării
Numele și adresa angajatorului	Ministerul Educației, or. Tiraspol, str. Mira, 27, or. Tiraspol, Republica Moldova
Perioada	Martie 2016- iunie 2020
Funcția sau postul ocupat	Director , formator
Activități și responsabilități principale	Cursuri predate: Managementul proiectelor educaționale, Teoria și metodologia instruirii, Pedagogie generală; Pedagogie universitară, Educație interculturală; Management intercultural; Tehnici avansate de comunicare și negociere educațională, Didactica educației moral-spirituale și a religiei; Leadership educațional; Consiliere spirituală Autor de curriculum disciplinar și de cursuri Implicare în proiecte de cercetare pentru dezvoltarea învățământului de la toate treptele
Numele și adresa angajatorului	Centrul Educațional «Razvitie», str. Aleea muncii, 7, or. Tiraspol, Republica Moldova
Perioada	iunie 2020 - prezent
Funcția sau postul ocupat	Director
Activități și responsabilități principale	Cursuri predate: Educația incluzivă, Psihologia personalității, Orientarea profesională, Managementul proiectelor educaționale, Teoria și metodologia instruirii, Pedagogie generală; Pedagogie universitară, Educație interculturală; Management intercultural; Tehnici avansate de comunicare și negociere educațională, Didactica educației moral-spirituale și a religiei; Leadership educațional; Consiliere spirituală
Numele și adresa angajatorului	Școala privată «School «Razvitie», Centrul profesional pentru educația adulților "ROST" str. Mejevaia, 4 or. Tiraspol, Republica Moldova



**Educație și formare**

Perioada 1993

Calificare/diploma obținută Învățător de clasele primare  
 Numele și tipul instituției de Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,  
 învățământ/furnizor de formare Republica Moldova

Perioada 2007

Calificare/diploma obținută Doctor în științe pedagogice  
 Numele și tipul instituției de Universitatea Federală de Sud, Rostov-pe-Don  
 învățământ/furnizor de formare (Federația Rusă).

**Aptitudini și competențe personale**

Limba maternă

Rusa

Limbi străine cunoscute

Autoevaluare

Română

Engleza

Înțelegere		Vorbire		Scriere
Ascultare	Citire	Participarea la conversație	Discurs oral	
B2	B2	B2	B2	B1
B2	B2	B2	B2	B2

**Competențe și abilități sociale**

Capacitatea de analiză și evaluare, procesarea informației la diferite niveluri, gândirea analogică, creativitatea, lucrul în echipă, elocvență, claritate, precizie și expresivitate în comunicare, echilibrul emoțional și capacitatea de autocontrol în situații neașteptate, dorința și capacitatea de autoinstruire, deschiderea către lucruri noi, capacitatea de a evalua în mod obiectiv, capacitatea de personalizare și de socializare a acțiunilor întreprinse, capacitatea de a asigura un climat echilibrat în colectiv.

**Competențe și aptitudini organizatorice**

Abilități de management, responsabilitate, altruism, loialitate, inovație, spirit organizatoric, viziune strategică.

**Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului**

Cunoștințe de utilizare Adobe Microsoft (Word, Excel, Power Point etc.); abilitatea de a opera cu echipamente variate; abilități în executarea diagramelor și prezentărilor grafice

**Competențe și aptitudini artistice**

Artă, muzică / hobby

**Permis de conducere**

B

**Informații suplimentare**

Elaborarea de lucrări științifice: monografii -2; lucrări metodice-12; articole – 24.