

RU

Организация инклюзивного обучения в высшем профессиональном образовании для студентов с особыми образовательными потребностями в скандинавских странах и РФ: сопоставительный анализ

Гончарова В. В., Кузнецова Н. В.

Аннотация. Цель исследования - определить сходства и различия в организации инклюзивного обучения в высшем профессиональном образовании для студентов с особыми образовательными потребностями (далее - ООП) в скандинавских странах и РФ. В статье анализируется термин «компетентность» в западной педагогике, выявляются профессиональные и жизненно-необходимые (личностные и социальные) компетенции, представлен опыт группового метода обучения в Дании, Норвегии и Швеции, который является основой формирования социальной и межличностной компетенции у студентов с ООП; изучены современные тенденции в организации инклюзивного образования в скандинавских странах и РФ. Научная новизна исследования заключается в выявлении общих тенденций получения высшего профессионального образования для европейских стран и особенностей, характерных для подготовки студентов с ООП в Дании, Норвегии и Швеции. В результате выделен групповой метод обучения лиц с ООП, в котором происходит освоение следующих компетенций: социальная, межличностная, межкультурная; показаны гибкие траектории высшего профессионального образования студентов с ООП в скандинавских странах.

EN

Inclusive Higher Vocational Education for Special Needs Students in the Scandinavian Countries and in the Russian Federation: Comparative Analysis

Goncharova V. V., Kuznetsova N. V.

Abstract. The paper aims to reveal similarities and differences in organization of inclusive higher education in the Scandinavian countries and in the Russian Federation. The article analyzes interpretation of the term “competence” in the western pedagogics, identifies professional and vital (personal and social) competences, describes experience of the Scandinavian countries in organizing group-based training focused on forming special needs students’ social and interpersonal competence; examines approaches to inclusive education in the Scandinavian countries and in the Russian Federation. The authors describe current European trends in higher education, reveal specificity of special needs students’ training in Denmark, Norway and Sweden, and herein lies scientific originality of the study. The research findings are as follows: the authors justify efficiency of group-based training focused on forming special needs students’ social, interpersonal, intercultural competence; analyze implementation of special education trajectories in the Scandinavian countries.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена значительным вниманием общества к проблеме доступного образования людей с ограниченными возможностями здоровья на протяжении многих лет. Как указывают М. Rioux (М. Риу) и А. Carbet (А. Карбет), инвалиды во всем мире рассматривались как объекты программ социального обеспечения, здравоохранения и благотворительности [22]. Согласно Н. М. Назаровой, развитию и закреплению гуманистических тенденций по отношению к людям с ограниченными возможностями способствовало введение в действие многих документов на законодательном уровне, в том числе и принятие Саламанкской декларации (1994, г. Саламанка, Испания), где подчеркивается необходимость обеспечения образованием

детей, молодежи и взрослого населения в системе регулярного образования [9]. В конвенции ООН в г. Инчхон (КНР) в 2015 году по правам инвалидов подчеркивается актуальность проблемы инвалидности и доступности социального, экономического и общественного пространства для таких людей. Одной из главных стратегий, принятой на всемирном форуме по вопросам образования до 2030 года в г. Инчхон (КНР), является обеспечение инклюзивного и качественного образования на равноправной основе и создание возможности для обучения на протяжении всей жизни [1]. Инклюзивное и качественное образование, согласно Инчхонской декларации, подразумевает расширенный доступ ко всем уровням и видам образования, а также наличие гибких траекторий обучения (признание навыков и компетенций, приобретенных в рамках неформального и информального обучения) [Там же]. Многие эксперты в области педагогики затрагивают вопрос трудоустройства инвалидов. В докладе "Vocational Education and Training: Policy and Practice in the Field of Special Needs Education" («Профессиональное образование и обучение: политика и практика в области коррекционной педагогики») указывается, что именно получение высшего профессионального образования повышает шансы на успешное трудоустройство и приобретение необходимых компетенций для полноценного участия на рынке труда [26].

О. А. Орешкина и Н. Н. Двучичанская указывают, что вопрос формирования компетенций у студентов с инвалидностью недостаточно изучен в отечественной педагогике. Авторы подчеркивают, что формирование компетенций у студентов с ООП требует изучения специальных образовательных условий, особых методов обучения для решения данного научного вопроса, который в нашей стране практически не рассматривается [11]. В связи с этим представленный зарубежный опыт высшего профессионального образования для студентов с ООП позволит обогатить представление о совершенствовании отечественного инклюзивного профессионального образования.

Мы решили обратиться к опыту скандинавских стран, так как образовательная модель и методологические подходы к обучению студентов с инвалидностью оказывают мощное влияние на концепции инклюзивного образования в мире. Существующие пробелы в организационно-методологической основе отечественного профессионального образования студентов с инвалидностью на высшем уровне, с одной стороны, и богатый накопленный опыт скандинавских стран в этом вопросе, с другой стороны, обусловили актуальность и практическую значимость исследования.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- изучить европейский подход к формированию компетенций в высшем образовании;
- охарактеризовать отбор и формирование компетенций в высшем профессиональном образовании у лиц с ООП в скандинавских странах;
- выявить гибкие траектории получения высшего профессионального образования студентами с ООП в Дании, Норвегии и Швеции.

В статье применяются следующие методы исследования: анализ официальных документов ООН по правам инвалидов, зарубежных источников при определении компетентностного подхода и его реализации в обучении лиц с ООП; обобщение специальной литературы и источников по вопросам организации инклюзивного обучения на английском, датском и норвежском языках.

Теоретической базой исследования послужили публикации как отечественных исследований: Д. В. Лифинцева [6], А. Н. Джурицкого [3], Н. М. Назаровой [9; 13], так и зарубежных авторов: J. Akkermans (Дж. Аккерманс), V. Brenninkmeijer (В. Бренникмейер), M. Huibers (М. Хьюберс), R. Blonk (Р. Блонк) [14], B. D. Hodges (Б. Д. Ходжес) [17], S. Redding (С. Реддинг) [21], S. S. Brandt (С. С. Брандт) [15], в которых описаны современные тенденции западного подхода к образованию молодежи с ООП, а также охарактеризован компетентностный подход в высшем профессиональном образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемые современные тенденции получения высшего профессионального образования студентами с ООП в скандинавских странах могут служить ориентиром в развитии сложившейся отечественной системы подготовки учащихся с ООП на высшем уровне.

Европейский подход к формированию компетенций в высшем образовании

Исследуя компетентностный подход, мы проанализировали сложившиеся подходы к пониманию и определению термина «компетенция» в зарубежной литературе. W. Westera (В. Вестера) раскрывает данный термин с точки зрения теории и практики. Теоретическое толкование этого термина рассматривается как стабильная и неизменная часть когнитивных способностей, которыми обладает каждый человек. С практической точки зрения этот термин более гибко интерпретируется и охватывает широкий спектр навыков, которые позволяют справляться со сложными и непредсказуемыми ситуациями [23]. S. Redding (С. Реддинг) объединяет эти два значения и добавляет мотивационную, волевую и социальную готовность человека успешно и своевременно решать проблемные задачи [21]. B. Hodges (Б. Ходжес) выделяет «гуманистические компетенции» ("humanistic competences") (ответственность, альтруизм, любознательность, эмпатия, открытость к инновациям), которые делают упор на развитие личностных качеств учащихся [17].

A. Tahirsylaj (А. Тахисилладж) и D. Sundberg (Д. Сандберг) подчеркивают, что у исследователей в области педагогики есть определенные проблемы по формулированию единого определения понятия «компетенция». Для этой цели авторы проанализировали 84 источника [23]. Следовательно, не существует единого определения данного термина, есть многообразие подходов к его описанию.

В рассматриваемых определениях, на наш взгляд, ставится акцент на личностные качества человека для последующей успешной социализации. Человек должен, в первую очередь, быть готов адаптироваться

к обществу через организацию собственной деятельности и саморазвитие. При этом многие ученые понимают, что личностные и социальные компетенции в отрыве от запросов работодателей не смогут обеспечить выпускников работой. J. Akkermans (Дж. Аккерманс), V. Brenninkmeijer (В. Бренникмейджер), M. Huibers (М. Хуибес), R. Blonk (Р. Блонк) [14], R. Ciarniene (Р. Сиарниене), V. Kumpikaite (В. Кумпикайте), M. Vienazindiene (М. Виеназиндиене) [16] выделяют профессиональный подход, в котором компетенция определяется как совокупность «знаний, навыков, способностей» (“KSA – knowledge, skills, abilities”) и моделей поведения, оказывающих влияние на выбор специальности (профессии). Вышеуказанные авторы настаивают на том, что компетенция должна быть связана с производительностью труда и может быть измерена в соответствии с общепринятыми стандартами. В дальнейшем профессиональные компетенции можно развивать с помощью обучения и повышения квалификации, чтобы эффективно выполнять задачи и функции на рабочем месте [Ibidem].

Вышеуказанные авторы отмечают, что международный совет, занимающийся стандартами обучения, успеваемости и подготовки, выделяет основные составляющие профессионального подхода к компетенции:

1. Знания, навыки и суждения, основанные на предыдущем опыте.
2. Постановка и планирование рабочих задач.
3. Качество производительности труда, которое можно оценить [Ibidem].

Следовательно, в рамках компетентного подхода можно выделить помимо двух первых компонентов (личностного и социального) третий компонент – профессиональный.

Как указывает И. С. Ломакина, в 2000 году на Лиссабонском саммите Совет Европы выпустил документ, рекомендуемый восемь ключевых компетенций в течение всей жизни, необходимых гражданам для самореализации, здорового образа жизни, социальной интеграции и конкурентоспособности на рынке труда: общение на родном языке, общение на иностранном языке; математическая грамотность; базовые компетенции в науке и технологии; компьютерная грамотность, освоение навыков обучения; межличностные и межкультурные компетенции; социальные и гражданские компетенции; предпринимательская инициатива; понимание культуры [7].

Мы условно разделили обозначенный выше перечень компетенций на следующие группы: *профессиональные* (знание иностранного языка, математическая грамотность, базовые компетенции в науке и технологии, знание компьютера) и *общие*: личностные (критическое мышление, творчество, проявление инициативы, решение проблем, оценка рисков, принятие решений и конструктивное управление чувствами) и социальные (эффективное общение на родном и иностранном языках, кросскультурное общение, навыки межличностного взаимодействия и успешной адаптации в обществе).

В докладе “The European Higher Education Area in 2018” («Европейское пространство высшего образования в 2018») указано, что в соответствии с Болонским соглашением компетентный подход является основополагающим в высшем образовании в Европе [24]. С. Б. Серякова отмечает, что в отечественной системе образования общекультурные и профессиональные компетенции, принятые ФГОС ВПО, определены как цели и результаты в системе высшего образования [12]. При этом, согласно вышеуказанному докладу [24], европейские вузы самостоятельны в выборе методов обучения, содержании программ и компетенций, в отличие от Российской системы высшего образования, где четко определена нормативно-правовая база компетентного подхода в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Основным условием отбора компетенций для европейских вузов является востребованность выпускников на рынке труда [Ibidem]. Согласно Е. В. Гагановой, в отечественном образовании профессиональные компетенции также разрабатываются с учетом мнения и запросов работодателей [2].

Таким образом, термин «компетенция» имеет широкое толкование в западной педагогике. Ключевые компетенции можно разделить на жизненно-необходимые (личностные и социальные) и профессиональные. Общей тенденцией для России и Европы является успешная профессиональная деятельность выпускника в рамках компетентного подхода, хотя европейские вузы сохраняют автономность в выборе компетенций, программ и педагогических методов, в отличие от отечественной системы образования.

Отбор и формирование компетенций в высшем профессиональном образовании у лиц с ООП в скандинавских странах

Скандинавские страны за последние двадцать лет успешно модернизировали высшее образование, особенно обучение студентов с ООП. Все новые изменения были связаны с адаптацией к Болонской системе образования. В связи с проведенной образовательной реформой в Норвегии в 2003 г. [25], в обновленном Законе об образовании в Швеции от 2011 г. [19] большое внимание уделяется включению инвалидов в процесс обучения, особенно на высшем уровне, так как получение высшего образования повышает шансы студентов на трудоустройство и тем самым снижает процент безработицы среди молодежи с инвалидностью. Согласно S. Brandt (С. Брандт), одним из средств реализации инклюзивного образовательного процесса является применение разнообразных методов обучения в зависимости от потребности студентов. Большую эффективность в скандинавских странах показывает организация «группового метода обучения» (“group-based training”) [15]. Именно в этом методе обучения происходит освоение большинства компетенций: *социальная компетенция; межличностная компетенция; компьютерная грамотность; освоение навыков обучения; межкультурная компетенция*. Рассмотрим формирование этих компетенций по порядку.

Анализируя формирование *социальной и межличностной компетенций*, обратимся к исследованию S. Brandt (С. Брандт) [Ibidem]. Как отмечает автор, группа может быть хорошим мотиватором для прохождения всей

программы обучения. Студенты указывают, что работа вне группы не дает возможности достичь необходимого результата в освоении программы, так как взаимопомощь и кооперация стимулируют учащихся с инвалидностью добиваться желаемого результата. Также студенты приобретают навыки работы в команде, поскольку приходится принимать коллективные решения. Выполнение заданий осуществляется в группах и полностью зависит от участия молодых людей с ООП в их работе. Другой аспект группового обучения состоит в том, что студенты с инвалидностью могут построить социальные связи с остальными участниками группы. Один из обучающихся с инвалидностью в университете в Норвегии отмечает: «Мы являемся группой и это хорошо». По мнению этого студента, если не выполнять задания в срок, есть вероятность стать должником и быть переведенным в другую группу, где придется выстраивать новые отношения и связи. Поэтому не отставать от одноклассников может быть дополнительной мотивацией выполнять учебный план в сроки [Ibidem]. Следовательно, групповой метод обучения формирует межличностную компетенцию на основе выстраивания взаимоотношений между студентами внутри коллектива и способствует развитию социальной компетенции.

Освоить компетенцию, отвечающую за владение *компьютерной грамотностью* и современными компьютерными технологиями, было бы невозможным без использования электронных программ и необходимого технического оборудования, которые помогают учащимся с ООП преодолеть барьер в участии в групповой работе. Как показал анализ, в трех скандинавских странах предусмотрено оснащение компьютеров и другой техники электронными программами, рассчитанными на решение проблем доступности для учащихся с разными видами инвалидностями. Например, как указано на сайте “Instituttet for Blinde og Svagsynede” («Институт слепых и слабовидящих в Дании») [18], электронные программы, увеличивающие изображения (PC with magnification and/or reading; Screen enlargement devices), обеспечивают незрячих студентов возможностью работать в группе как удаленно за компьютером, так и в очном формате с использованием замкнутой телевизионной системы (CCTV), установленной в аудиториях, где можно видеть наглядно надписи на доске или страницы учебной литературы в увеличенном изображении на любом гаджете [Ibidem].

В Швеции и Дании студенты с различными нарушениями двигательной активности, согласно Н. В. Кравченко, извлекают пользу из следующих программ: «программа преобразования текста в речь» (“capture talk”) преобразует фото учебного материала в любой формат без необходимости печатать текст вручную; «программа распознавания речи» (“speech synthesis”) сопровождает напечатанный текст голосовым сообщением и позволяет студентам с нарушениями речи участвовать в групповом обсуждении и других видах работ в группе [5].

Студенты с нарушением слуха в скандинавских странах применяют специальное техническое оборудование, такое как «система индукционной петли» (“Loopset”), «радиомикрофон» (“FM microphone”), «микрофонная инфракрасная система» (“FM system”). Это техническое оборудование усиливает звуковой сигнал, передающийся в слуховой аппарат студента, и позволяет свободно участвовать в групповой работе в стенах университета [4]. Следовательно, при организации группового метода обучения у студентов с ООП техническое оснащение, с одной стороны, является важным средством в развитии социальной компетенции, а с другой – компетенцией, отвечающей за владение компьютерной грамотностью и умением пользоваться современным программным оборудованием.

Далее рассмотрим формирование *компетенции*, отвечающей за *освоение новых навыков*. Согласно информации на сайте [18], руководство вуза при составлении рекомендаций для студентов отмечает: «Помните, что именно вы являетесь экспертом, когда речь идет о компенсирующих методах работы». Компенсирующие методы работы означают умение пользоваться необходимым техническим оборудованием для эффективной работы в группе [Ibidem]. Нами выявлено, что обеспечение студентов с ООП в высшем образовании техническими средствами и современными информационно-коммуникативными технологиями, помимо вышеуказанных компетенций, формирует у студентов *компетенцию*, отвечающую за *освоение новых навыков*, так как постоянное обновление техники, программного обеспечения и выпуск новых технологий требует умения работать с ними. Студенты с инвалидностью, обучающиеся в вузах, имеют возможность пользоваться современным компьютерным оборудованием, что делает их в будущем конкурентоспособными на рынке труда.

Анализируя формирование *межкультурной компетенции* у студентов с ООП в скандинавских странах, мы обратились к изучению следующих докладов: “Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment: Country Report for Denmark” («Траектории получения высшего профессионального образования и трудоустройства для студентов с инвалидностью. Доклад по Дании») [20], “VET in Europe: Country Report 2010 Norway” («Профессиональное образование в Европе: доклад по стране Норвегия 2010») [25]. Согласно информации в этих докладах, студент с ООП, получая высшее образование в скандинавских странах, становится участником обмена, интернализации, что безусловно влияет на развитие межличностной и межкультурной компетенций, так как приобретенный международный опыт повышает навыки взаимодействия с представителями разных культур [20; 25].

Анализируя формирование компетенций у студентов с ООП в нашей стране, необходимо отметить МГТУ им. Баумана, в котором, согласно О. А. Орешкиной и Н. Н. Двудличанской, существует «Бауманская модель», реализующая инклюзивные программы. Авторы подробно описывают формирование компетенций у будущих выпускников с нарушением слуха с помощью создания специальных условий – использования когнитивных информационно-коммуникативных технологий обучения. Особое внимание заслуживает формирование у студентов с нарушением слуха компетенции проектно-исследовательской деятельности, так как от студентов требуются ключевые умения для работы в группах: коммуникативные умения, инициативность, самостоятельность, ответственность. Однако авторы подчеркивают, что студенты с ограниченными возможностями слуха не самостоятельны при выполнении проектной работы. Им требуется сопровождение в виде

тьютора или преподавателя [11]. Следовательно, групповой метод обучения студентов с ООП в скандинавских странах, который является основным при формировании компетенций, может служить примером развития коммуникативных умений, навыков создания межличностных связей у учащихся с ООП в нашей стране.

Таким образом, групповой метод обучения формирует следующие компетенции: социальную; межличностную; межкультурную; компьютерную грамотность; освоение навыков обучения. Межличностная и социальная компетенции формируются благодаря необходимости выстраивать межличностные связи при работе студентов с ООП с другими участниками в группе. Этот навык является основой для успешного завершения программы обучения. Также не последнюю роль в формировании социальной и межличностной компетенций играет техническое оснащение, так как учащиеся с ООП за счет доступа к современному компьютерному оборудованию могут обучаться в группе в удаленном формате. Следовательно, умение пользоваться компьютерным оборудованием является важным средством в развитии социальной и межличностной компетенций, а также во владении компьютерной грамотностью и обучению новым навыкам. Межкультурная компетенция формируется благодаря участию вузов стран Скандинавии в международном сотрудничестве. Молодые люди с ООП активно проходят стажировки за рубежом, что позволяет им накопить опыт общения с представителями разных культур. Взятие группового метода обучения в Дании, Норвегии и Швеции за основу формирования социальной и межличностной компетенций у молодых людей с ООП в нашей стране может способствовать более успешному участию такой молодежи в проектно-исследовательской деятельности в вузе.

Гибкие траектории получения высшего профессионального образования студентами с ООП в Дании, Норвегии и Швеции

Согласно информации вышеуказанного доклада [26], европейские страны испытывают трудность в адаптации высшего образования к потребностям наиболее уязвимых слоев населения. В уязвимые слои населения входят: неграмотная молодежь; обучающиеся, которые сходят с образовательной траектории. Как результат, растет процент безработицы. Поэтому Европейский Парламент выдвинул главные задачи перед высшим образованием – это соответствие программы потребностями работодателей и обучение современным профессиям, требующих диплома о высшем образовании [Ibidem].

Выше мы упоминали о том, что одним из шагов на пути к модернизации высшего образования стал переход скандинавских стран на Болонскую систему. В результате этого перехода, как отмечается в Докладе [Ibidem], высшее образование в Дании, Норвегии и Швеции стало гораздо гибче. Гибкость выражена в получении единых Европейских квалификаций, которые позволяют совершать обмены между студентами различных стран, и интернализации вузов, которая включает международное сотрудничество в высшем образовании и ведет к приобретению опыта обучения в европейском образовательном пространстве, а также поддерживает концепцию обучения на протяжении всей жизни [Ibidem]. Также в скандинавских странах есть особые профессионально-ориентированные программы, рассчитанные на получение профессии с дипломом о высшем образовании в короткие сроки. Как указано в Докладе [25], в Норвегии примером такой программы является получение степени бакалавра после трех лет обучения по инженерно-технической специальности. Условием является наличие диплома о профессиональном образовании в области торговли или квалифицированного рабочего, полученного после двух лет профессионального образования на среднем уровне [Ibidem]. В Швеции, как указано на сайте “Higher Vocational Education (Yrkeshögskolan)” («Высшее профессиональное образование») [19], существует особая ветвь профессионально-ориентированного образования на высшем уровне – “Higher Vocational Education (Yrkeshögskolan)” («Высшее профессиональное образование»), диплом которого не соответствует двухуровневой Болонской системе (бакалавриат – магистратура), но позволяет в короткие сроки получить диплом высшего образования и работать по специальности [Ibidem].

Анализируя траектории высшего профессионального образования студентов с ООП в России, мы выявили, что отечественная система образования следует общемировой тенденции инклюзии учащихся с ООП. В законе «Об образовании» прописано, что учащийся с ООП имеет право на получение высшего образования по адаптированной образовательной программе как в учреждениях общего потока, так и в специализированных для учащихся с разными видами инвалидности [10]. Н. М. Назарова перечисляет следующие специализированные учреждения: Московский институт-интернат, Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, Государственный специализированный институт искусств и др. [13]. В документе «Методические рекомендации по индивидуализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательных организациях высшего образования», составленном Челябинским государственным университетом, прописано, что срок обучения по адаптированной образовательной программе может быть продлен на год [8]. При этом процесс интернализации, международный студенческий обмен учащихся с ООП в России мы не встретили.

Таким образом, гибкие траектории высшего профессионального образования студентов с ООП в скандинавских странах выражены в возможности присвоения единых Европейских квалификаций, которые признают получение высшего профессионального образования студентами с ООП за рубежом. Также существуют краткосрочные профессиональные программы, позволяющие таким учащимся овладеть профессией в краткие сроки в обход Болонской уровневой системы. Анализируя образовательные траектории молодежи с ООП в отечественном высшем образовании, мы выявили, что гибкость выражена в применении образовательной программы

согласно образовательным потребностям обучающихся, а также в продлении сроков обучения. Однако, несмотря на инклюзивный подход в отечественной системе образования, который подкреплен законом «Об образовании» и выражен в возможности получать высшее профессиональное образование студентами с ООП в учреждениях общего потока, в России для студентов с отдельными видами инвалидности существуют высшие специализированные учреждения, которые в скандинавских странах отсутствуют.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

Получение высшего образования в России сопровождается как общими тенденциями, характерными для стран Западной Европы и России, так и некоторой спецификой, относящейся к студентам с инвалидностью в скандинавских странах. При исследовании применения компетентностного подхода за рубежом мы выявили, что данный подход является основным в высшем образовании в России и за рубежом, который объединяет профессиональные, личностные и социальные компетенции. При этом основная задача университетов – подготовить конкурентоспособных выпускников, обладающих востребованными на рынке труда компетенциями. Отбор компетенций высшими учебными заведениями для лиц с ООП в скандинавских странах выражен в формировании преимущественно социальной и личностной компетенций, которые помогают успешной интеграции молодых людей в рабочий процесс. Групповой метод обучения, современное компьютерное оснащение аудиторий и обеспечение молодежи с ООП специальными техническими средствами, а также возможность участия молодых людей в зарубежных стажировках выполняют задачу формирования этих компетенций.

Формирование на практике социальной и личностной компетенций у лиц с ООП в Дании, Норвегии и Швеции является спецификой, характерной для скандинавских стран. В России развитие компетенций у студентов с ООП носит рекомендательный характер. Гибкие траектории получения высшего профессионального образования молодыми людьми с ООП в Дании, Норвегии и Швеции выражены в краткосрочных программах, позволяющих освоить профессию в сжатые сроки в университетах общего потока, а также в возможности продолжать образование в различных странах с помощью зачета ранее полученных единых Европейских квалификаций. В отечественной системе высшего образования гибкость в профессиональной подготовке молодежи с инвалидностью выражена в применении специальной адаптированной программы обучения, при которой обучающийся может получать профессиональное образование как в учреждениях общего потока, так и в специализированных вузах.

Перспективы дальнейшего исследования вопроса получения профессионального образования молодых людей с инвалидностью мы видим в более детальном изучении процесса социально-трудовой адаптации таких людей на рабочем месте в России и за рубежом.

Источники | References

1. Всемирный форум по вопросам образования 2015 г. Инчхонская декларация. Образование 2030 [Электронный ресурс]. URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/167341467987876458/pdf/101711-WP-Vox393265B-PUBLIC-incheon-declarationADD-ALL-LANGUAGES.pdf> (дата обращения: 05.06.2021).
2. Гаганова Е. В. Компетентностный подход как средство достижения нового качества высшего образования в соответствии с требованиями ФГОС // Инновации в государственном и муниципальном управлении. Инновации и вузы. 2015. № 6. С. 259-262.
3. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 440 с.
4. Кравченко Н. В. Особенности профессионального образования молодежи с особыми образовательными потребностями в скандинавских странах: дисс. ... к. пед. н. М., 2014. 258 с.
5. Кравченко Н. В. Средства обучения в профессиональном образовании молодежи с ограниченными возможностями здоровья в скандинавских странах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/108-8915> (дата обращения: 23.04.2021).
6. Лифинцев Д. В. Исторические аспекты дискуссии о предмете и содержании понятия «Социальная педагогика» в Западной Европе // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвузовский сборник научных трудов. 2001. Вып. 11. С. 43-47.
7. Ломакина И. С. Ключевые компетенции в Лиссабонской программе Евросоюза // Интеграция образования. 2007. № 2. С. 26-31.
8. Методические рекомендации по индивидуализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательных организациях высшего образования. ФГБОУ ВО «ЧелГУ» [Электронный ресурс]. URL: https://www.csu.ru/centers/Documents/meth_recom_individ.pdf (дата обращения: 04.08.2021).
9. Назарова Н. М., Моргачева Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. Изд-е 2-е. М.: Академия, 2012. 336 с.
10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: закон РФ (от 29.12.2012 № 273-ФЗ). URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> (дата обращения: 05.03.2021).

11. Орешкина О. А., Двурличанская Н. Н. Формирование специальных компетенций у студентов с нарушением слуха в условиях технического вуза // Высшее образование в России. 2019. № 10. С. 140-151.
12. Серякова С. Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике // Информация и образование: границы коммуникаций. 2011. № 3 (11). С. 121-125.
13. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / под ред. Н. М. Назаровой. М.: АCADEMA, 2008. 507 с.
14. Akkermans J., Brenninkmeijer V., Huibers M., Blonk R. Competencies for Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire // Journal of Career Development. 2013. Vol. 40. Issue 3. P. 246-267.
15. Brandt S. S. Høyere utdanning - tilgjengelig for alle? Studenter med funksjonsnedsettelse og funksjonshemming i høyere utdanning - Kvalitetsreformens betydning og lærestedenes strategier for inkludering. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning, 2005. 107 s.
16. Ciarniene R., Kumpikaite V., Vienazindiene M. Development of students' competencies: Comparable analysis // Economics and Management. 2010. № 15. P. 436-443.
17. Hodges B. D. The shifting discourses of competence // The question of competence / ed. by B. D. Hodges, L. Lingard. Ithaca: Cornell University Press, 2012. P. 14-41.
18. <http://www.ibos.dk/english.html> (дата обращения: 16.04.2021).
19. <http://www.yrkeshogskolan.se/> (дата обращения: 08.06.2021).
20. Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment: Country Report for Denmark [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/education/country-studies/47472268.pdf> (дата обращения: 16.04.2021).
21. Redding S. Competencies and personalized learning // Handbook on personalized learning for states, districts, and schools / ed. by M. Murphy, S. Redding and J. Twyman. Philadelphia: Temple University, Center on Innovations in Learning, 2016. P. 3-18.
22. Rioux M., Carbet A. Human rights and disability: The international context // Developmental Disabilities. 2003. Vol. 10. № 2. P. 1-14.
23. Tahirsylaj A., Sundberg D. The unfinished business of defining competencies for 21st century curricula: A systematic research review // Curriculum Perspectives. 2020. Vol. 2. № 40. P. 1-16.
24. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report [Электронный ресурс]. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_0.pdf (дата обращения: 08.06.2021).
25. VET in Europe: Country Report 2010 Norway [Электронный ресурс]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/2010_cr_no.pdf (дата обращения: 16.04.2021).
26. Vocational Education and Training: Policy and Practice in the Field of Special Needs Education [Электронный ресурс]. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/vocational-education-and-training-policy-and-practice-in-the-field-of-special-needs-education-literature-review_VET-LiteratureReview.pdf (дата обращения: 16.04.2021).

Информация об авторах | Author information

RU**Гончарова Валерия Владимировна¹**, к. пед. н.**Кузнецова Наталья Владимировна²**, к. пед. н.¹ Российский экономический университет им. В. Г. Плеханова, г. Москва² Московский государственный областной университет**EN****Goncharova Valeria Vladimirovna¹**, PhD**Kuznetsova Natalia Vladimirovna²**, PhD¹ Plekhanov Russian University of Economics, Moscow² Moscow Region State University¹ valeriya.kravche@mail.ru, ² natalie2006@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 07.07.2021; опубликовано (published): 15.09.2021.

Ключевые слова (keywords): компетентностный подход; компетенция; высшее профессиональное образование; студенты с особыми образовательными потребностями; групповой метод обучения; competence-based approach; competence; higher professional education; special needs students; group-based training.