

билитация инвалидов в условиях их непосредственного проживания». Особенной популярностью пользуется программа «Переводчик жестового языка», которая поддерживается управлением специального образования Министерства образования Республики Беларусь и рассчитана на разные учреждения образований, а также уровни специалистов, работающих в них.

Хотелось бы отметить некоторые сложности, возникающие при наборе групп для реализации рассматриваемых программ образования. Первой выступает «ограничения на входе», которые содержатся в некоторых Образовательных стандартах. А именно требования, предъявляемые к высшему образованию, полученному заказчиком услуги ранее. Второй сложностью является запрет принимать документы у лиц, получающих высшее образование на заочной форме обучения. Считаю это некоторым ограничением гражданских прав, заложенных в Конституции и права на образование в целом, содержащееся в Кодексе об образовании (ст. 3). Автором предлагается исключить такие нормы в названных выше нормативных документах, что позволит соответствовать современным мировым стандартам качества образования, рыночным реалиям нашего общества и значительно расширит сферу применения программ дополнительного образования взрослых.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ, ОБУЧАЮЩИХ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**О. А. Степанова**

ФГБУ «МНИИ ГБ им. Гельмгольца» Минздрава России, Москва, Россия

*В статье обсуждается организация непрерывного образования педагогов, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья. Предложены подходы к созданию модели непрерывного образования педагогов, которая позволяет спроектировать траекторию профессионально-личностного роста любого специалиста, включенного в процесс обучения и воспитания лиц данной социальной группы.*

*The article discusses the organization of continuous education of teachers, training of persons with disabilities. Proposed approaches to the creation of a model of continuous education of teachers, which allows you to design a trajectory of personal and professional growth of any specialist involved in the process of training and education of persons with special needs.*

Вынесение на широкое обсуждение проекта «Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года» как системы взглядов на содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения

Российской Федерации на образование в течение всей жизни, требует определенного пересмотра научно-теоретических, организационно-управленческих и содержательных подходов, на которых базируется высшее и дополнительное профессиональное образование педагогов.

Исследователи рассматривают педагогическое образование как целостный системный объект, включающий все составляющие его подсистемы (М. В. Новиков, В. В. Лаптев, Г. П. Стефанова и др.). Такой подход позволяет выстроить траекторию непрерывного профессионального развития и саморазвития педагога в совокупности сменяющих друг друга и преемственно связанных этапов. Каждому из этапов при этом будут свойственны определенные цели и содержание приобретаемых педагогических компетенций, специфические формы и методы их освоения в профессиональных образовательных организациях (ПОО), образовательных организациях высшего образования (ООВО) и образовательных организациях дополнительного профессионального образования (ОДПО).

В обозначенном контексте высшее и дополнительное профессиональное образование педагогов-дефектологов как подсистема педагогического образования имеет свою собственную историю становления и традиции (Н. М. Назарова, 1993; Н. А. Строгова, 1999; И. В. Галанова, 2000; О. В. Бачина, 2002; Е. В. Колтакова, 2009; И. М. Яковлева, 2010; Л. В. Басаргина, 2010; Л. Л. Стахова, 2010 и др.). Однако статистические данные о неуклонном росте количества детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающихся в создании специальных образовательных условий, и разнообразие имеющихся у них ограничений обуславливают необходимость не только закрепления достижений внутри данной подсистемы, но и разработки перспектив ее инновационного развития. В числе таких перспектив приоритетное значение приобретает формирование инклюзивного компонента профессиональной компетентности педагогических работников, не имеющих специального (дефектологического) образования.

Инклюзивный компонент является необходимой составляющей профессиональной компетентности современного педагога, и это получило свое закрепление в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», действие которого начнется с 01.01.2017. На наш взгляд, инклюзивный компонент можно рассматривать как сплав определенных психолого-педагогических установок с междисциплинарными знаниями, умениями и опытом реализации задач выявления, профилактики и преодоления барьеров и затруднений, возникающих в процессе воспитания и обучения данной социальной группы.

Необходимый и достаточный уровень сформированности инклюзивного компонента дает основание педагогам результативно решать ряд взаимосвязанных задач. Первая из них – диагностическая – пред-

полагает динамическое наблюдение и изучение возрастных и индивидуально-типологических особенностей развития детей и молодежи с ОВЗ, выявление их затруднений в общении, поведении, различных видах деятельности (игровой, учебно-познавательной, учебно-профессиональной и др.). Вторая задача – профилактическая – в самом общем виде может быть охарактеризована как психолого-педагогическая помощь в развитии, обучении и социализации лиц с ОВЗ. Третья – коррекционно-развивающая – заключается в своевременном устранении или нивелировании ситуаций и состояний риска академической и/или социальной неуспешности, проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося с ОВЗ с учетом социальной ситуации развития и индивидуально-типологических особенностей.

Рассмотрение инклюзивного компонента как органичной составляющей профессиональной компетентности педагогов, не имеющих специального (дефектологического) образования позволяет, с одной стороны, оказывать необходимую психолого-педагогическую помощь детям и молодежи с ОВЗ, а с другой – сделать формирование и совершенствование составляющих данный компонент элементов предметом приоритетной заботы в системе ПОО, ООВО и ООДПО.

К сожалению, несмотря на то, что в задачи ряда учебных дисциплин в ПОО и ООВО педагогического профиля входит формирование у студентов знаний о причинах, видах и механизмах отклоняющегося развития и некоторых диагностических и коррекционных умений, их выпускники не всегда стремятся и могут применить их в самостоятельной профессиональной деятельности. Но, как показывают наши данные, точно также оказываются не готовы к компетентному решению диагностических и коррекционно-развивающих задач большинство педагогов, получивших образование десять и более лет назад. Обозначенные обстоятельства создают особую ситуацию обучения педагогов в системе ДПО, когда приходится совмещать решение задач формирования базовых элементов инклюзивного компонента (фактически – восполнять пробелы в профессиональной подготовке на предыдущем этапе) и совершенствования собственно психолого-педагогической компетентности (повышения квалификации).

Исследовательский материал, собранный нами в 1998–2015 гг. с помощью различных методов (контент-анализ, анализ статистического материала, наблюдения, беседы, педагогический эксперимент и др.), позволяет утверждать, что на фоне достаточного полного научно-теоретического и организационно-методического обоснования содержания и форм подготовки учителей-дефектологов, наблюдается стихийная (и даже «авральная») – в связи с предстоящей аттестацией конкретного специалиста или аккредитацией образовательных программ) организация профессиональной подготовки и повышения квалификации других категорий педагогов, обучающихся/воспитывающих лиц с ОВЗ –

воспитателей групп компенсирующей или комбинированной направленности дошкольных образовательных организаций (ДОО), учителей инклюзивных школ и школ надомного обучения, преподавательского состава ПОО и ООВО. Вместе с тем данная группа педагогов достаточно многочисленна и разнообразна по своему составу, а их запросы на повышение квалификации и профессиональное совершенствование в области специального и инклюзивного образования имеют значительные различия, что предполагает адекватные адресные предложения со стороны структур, реализующих дополнительные профессиональные программы.

Изучение контингента слушателей курсов повышения квалификации из числа педагогов ДОО, школ, ПОО московского региона, обучающихся/воспитывающих лиц с ОВЗ, позволило сгруппировать их на основании типа образовательных организаций, в которых они работают, вида ограничений в здоровье обучаемых, а также образовательного ценза и возраста самих педагогов, стажа педагогической деятельности, стажа работы с лицами с ОВЗ и др. Установлено, что максимально комфортным, эффективным, стимулирующим профессиональный рост и саморазвитие является их обучение в относительно однородных группах, позволяющих принять во внимание не только перечисленные дифференциальные признаки, но и индивидуально-типологические особенности обучающихся. Поэтому главным инструментом при проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ должен выступать блочно-модульный подход к организации обучения, конкретизирующий:

- субъектов образовательного процесса – педагоги-предметники общеобразовательных, специальных (коррекционных), инклюзивных школ и школ надомного обучения; воспитатели групп общеразвивающей, компенсирующей и комбинированной направленности ДОО; преподаватели ПОО и ООВО и др.;
- цели и содержание обучения – знакомство с новой сферой профессиональной педагогической деятельности или совершенствование в рамках полученного образования;
- формы обучения – семинары, обучение по программам повышения квалификации, профессиональная переподготовка, стажировки и др. (в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения).

Блочно-модульный подход позволяет четко выделить компетенции в области обучения лиц с ОВЗ, подлежащие формированию у педагогов, и на этой основе определить инвариантное и вариативное содержание учебного материала в рамках дифференцированных учебных модулей. В то же время инвариантный модуль в условиях постоянного обогащения междисциплинарного знания о биопсихосоциальных причинах, механизмах, структуре ограничений в здоровье, динамике развития и реабилитационном потенциале разных категорий лиц с ОВЗ

обладает лишь относительной инвариантностью: его содержание и объем могут и должны дополняться и обогащаться с учетом новых научных достижений и результатов практико-ориентированных исследований в области специального и инклюзивного образования.

На основе сочетания компетентностного, блочно-модульного и междисциплинарного подходов нами предложена модель непрерывного образования педагогов, позволяющая спроектировать траекторию профессионально-личностного роста любого специалиста, включенного в процесс обучения и воспитания лиц с ОВЗ на средне- и долгосрочную перспективу. Данная модель органично реализует такие принципы непрерывного образования, как преемственность и взаимосвязь его уровней (ступеней), демократизация и гуманизация, оптимальное соотношение теории практики, дифференциация и индивидуализация обучения и др.

Считаем, что теоретико-методологическое обоснование целостной модели непрерывного образования педагогов, обучающихся лиц с ОВЗ, и проработка содержательно-технологических подходов и условий ее реализации раскрывают новые перспективы для научных исследований, с одной стороны, в области модернизации системы высшего и дополнительного профессионального педагогического образования, а с другой – являются значимым фактором, обеспечивающим доступность качественного образования и успешность социализации детей и молодежи с ОВЗ.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА**

*И. Ю. Тарханова*

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

*Понимание теоретико-методических основ как совокупности мировоззренческих, теоретических, логических и технологических допущений, составляющих базис исследований процесса социализации взрослых, позволяет автору рассматривать дополнительное профессиональное образование в широком социально-педагогическом контексте создания условий и возможностей не только для профессионального, но и для социального и личностного развития взрослого человека.*

*The understanding of the theoretical and methodological foundations as a set of philosophical, theoretical, logical and technological assumptions, components research basis for the process of adult socialization, allows the author to consider the additional professional education in a broad socio-pedagogical context of creating conditions and opportunities not only for professional but also for social and personal development of the adult.*