

Средовый подход в инклюзивном образовании

Смещение акцентов в современном понимании проблем ребенка с особенностями психофизического развития, а именно переход от модели «поражение — нарушение — дефект», где все силы мобилизуются на борьбу с дефектом, к модели, рассматривающей в качестве ключевого фактора здоровье ребенка, его индивидуальные ресурсы «нормального» функционирования, приводит к активному поиску и практической реализации новых подходов к организации коррекционно-педагогической работы. В частности, понимание недееспособности ребенка как проявление ограничений, многие из которых обусловлены окружающей средой, делает очень актуальной для коррекционной педагогики и специального образования идею средового подхода.

Средовой подход исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды. При этом основная задача педагога — превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. Исследования Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, Н. А. Масюковой, С. В. Сергеева, В. И. Слабодчикова, В. А. Ясвина и других обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения.

1. Образовательная среда — это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом *влияния* — это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); *условия* — гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); *возможности* — символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: *предметные, пространственные, организационно-смысловые*

и социально-психологические. Данные группы ресурсов отражают их определенную объектную соотнесенность.

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования «средовые комплексы». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т. е. в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Это один из ключевых моментов, образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу. При этом педагог выполняет в основном роль заинтересованного наблюдателя и лишь в определенных случаях — советчика или помощника.

Таким образом, средовой подход — это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие (рис. 1).

С позиций средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик. Она является *развивающей, лично ориентированной*, если

обеспечиваемые ею влияния, условия и возможности стимулируют процесс развития ребенка, учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является *адаптивной*, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей.

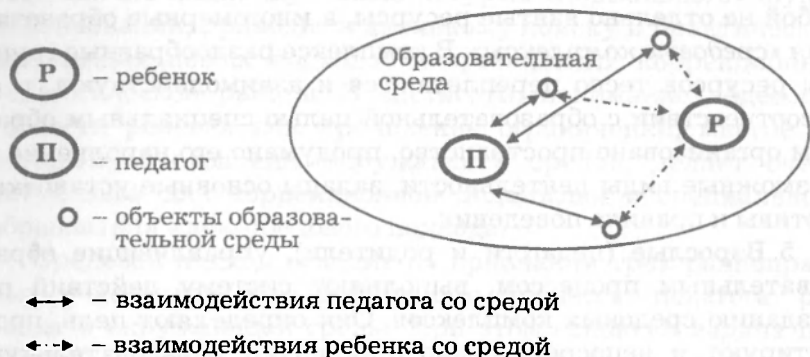


Рис. 1. Реализация средового подхода в образовательном процессе

Реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет:

- расставить новые акценты в некоторых вопросах обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;
- обеспечить дальнейшее творческое развитие его основных положений.

К вопросу о новых акцентах в вопросах обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Применение средового подхода в образовании детей с особенностями психофизического развития позволяет нам сформулировать целый ряд установок, обеспечивающих специфику организации и реализации данного процесса:

– в большинстве случаев проблему стоит искать не в ребенке, а в окружающей его среде (на уровне семьи, класса, школы и т. д.), т. е. его ограничения обусловлены средой;

– если у ребенка есть особые потребности, то он включается в образовательную среду на своих собственных условиях (т. е. не ребенок приспосабливается к среде, а среда к ребенку);

– определение данных условий обеспечивается за счет выявления препятствий, ограничивающих жизнедеятельность ребенка на всех уровнях (находить и узнавать предметы, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определенном темпе, устанавливать и поддерживать контакты, планировать свою деятельность и т. д.);

– профилактика, устранение либо ослабление данных препятствий может осуществляться за счет внесения в образовательную среду определенных преобразований.

Таким образом, осознание барьеров, возникающих на пути ребенка с особенностями психофизического развития, а также их профилактика и устранение — один из способов решения его образовательных проблем. В этой связи в контексте обучения и воспитания данной категории детей образовательная среда приобретает еще одну значимую характеристику, она стремится быть *безбарьерной*.

К вопросу о дальнейшем творческом развитии основных положений средового подхода. В ходе проведенных нами исследований были получены результаты, теоретическое обобщение которых позволяет дополнить теорию средового подхода применительно к группе «дети с особенностями психофизического развития».

• Выделена дополнительная группа так называемых *специфических средовых ресурсов*. Соотнесение типичных ограничений детей с особенностями психофизического развития с необходимыми для их профилактики и преодоления приспособительными изменениями в образовательной среде показало, что используемые в данных ситуациях ресурсы чаще

всего не являются традиционными и стандартными. Это особые ресурсы, которые способствуют доступности и оптимизации различных видов детской деятельности и, в первую очередь, познавательной. При этом можно говорить о трех типах таких ресурсов:

— ресурсы, которые обеспечиваются за счет привнесения в среду специальных объектов, позволяющих формировать у ребенка разнообразные знания и умения компенсаторного характера, либо ограничивать нежелательные действия (сенсорные рамки и стенды, коммуникативные альбомы, речевые памятки, подвижные мобили, утяжеляющие манжеты, ограничители и т. д.);

— ресурсы, которые появляются за счет модификации (адаптационных изменений) уже существующих объектов, наполняющих окружающую ребенка среду (увеличение размеров, выделение сигнальных и существенных признаков, привнесение деталей приспособительного характера, использование специальных маркеров, меток и т. д.);

— ресурсы, которые способствуют оптимизации взаимодействия ребенка с разнообразными объектами (освещение, обеспечение необходимых дистанций, структурирование пространства, блокировка скольжения по поверхности, экранирование, режимы, дозировки, правила и т. д.).

Основная функция специфических ресурсов — обеспечить профилактику появления препятствий и барьеров во взаимодействии ребенка с окружающим.

• Определены образовательные средовые ресурсы, обладающие *наибольшим стимулирующим и поддерживающим потенциалом*. Они выявлены на уровне предметных, пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических ресурсов и представлены в специальных таблицах, облегчающих ориентировочно-поисковую деятельность учителя-дефектолога, работающего над организацией образовательной среды (табл. 1).

Образовательные средовые ресурсы, обладающие стимулирующим и поддерживающим потенциалом

Ресурсы, связанные с привнесением новых специфических объектов в среду	Ресурсы, связанные со специальной адаптацией уже существующих объектов среды	Ресурсы, связанные с оптимизацией взаимодействия ребенка с объектами и субъектами среды
1	2	3
Предметные ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> – Объекты с выраженными существенными и опознавательными признаками; – предметные коллекции в соответствии с программой обучения; – специальное учебное оборудование; – глина и краска для рисования пальцами; – песок, вода, тесто как материал для упражнений; – средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, обеспечивающие мобильность, оптические, слуховые); – специальные компьютерные программы; – коммуникативные альбомы 	<ul style="list-style-type: none"> – Объекты с усиленными признаками (размер, яркость, цвет, толщина контуров); – объекты с привнесенными деталями и свойствами приспособительного характера (закладки, ручки, держалки, фиксаторы, ограничители, разлиновки, петли, звучание); – сигнальные опоры, ускоряющие узнавание и запоминание объектов (маркеры и метки: зрительные, тактильные, звуковые); – специально структурированная информация (планы, таблицы, схемы, алгоритмы) 	<ul style="list-style-type: none"> – Освещенность; – средства обеспечения лучшей видимости объектов (подсветка, сочетание цветов, контурирование, фонирование, экранирование); – средства, блокирующие скольжение (подложки, коврики); – средства, обеспечивающие свободное перемещение в пространстве (пандусы, поручни, лифты)

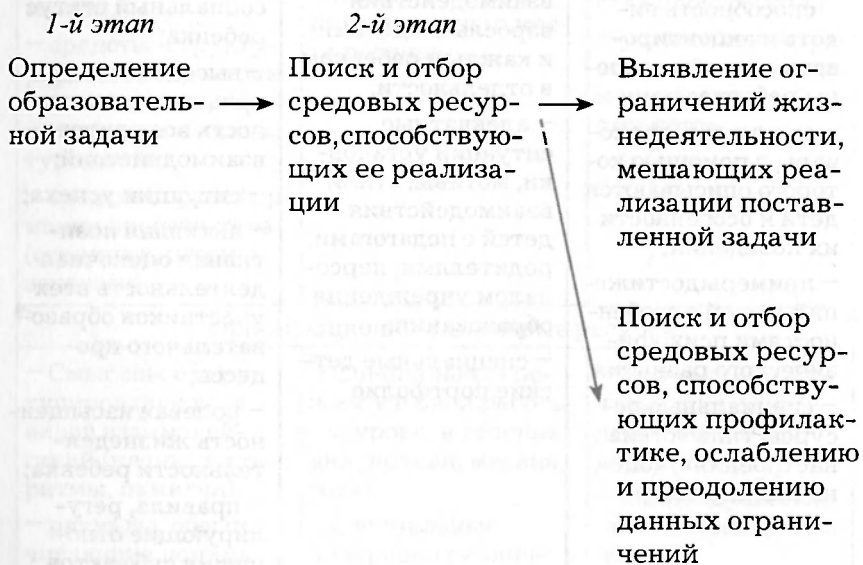
1	2	3
Пространственные ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> – Сигнальные опоры, обеспечивающие ориентировку в пространстве и направляющие движение (разметки, указатели, маркеры, направляющие с фактурными поверхностями, световые и звуковые маяки); – средства структурирования пространства (подиумы, ограничительные линии, турникеты); – средства трансформации пространства (стеллажи, ширмы, занавеси) 	<ul style="list-style-type: none"> – Структурирование пространства на специально организованные зоны; – специальная организация основных маршрутов передвижения; – специальная организация рабочего поля и рабочего места ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> – Приближение объектов; – специальная организация рабочей зоны ребенка; – ограждение опасных зон; – обеспечение относительного постоянства пространства; – установление границ свободного перемещения в пространстве
Организационно-смысловые ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> – Смысловое структурирование всех видов взаимодействий (планы, алгоритмы, памятки); – ритуалы, обеспечивающие понимание ребенком начала и конца деятельности или занятия (звонок колокольчика, зажигание лампы или свечи, распыление ароматических масел и др.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Специальный режим учебной работы (на уроке, в течение дня, недели, месяца, года); – специальные дозировки различных видов нагрузки (зрительной, слуховой, речевой, физической, интеллектуальной) 	<ul style="list-style-type: none"> – Правила, обеспечивающие соблюдение режимов и дозировок; – индивидуальные ритм и темп деятельности; – правила, регулирующие жизнедеятельность ребенка во времени; – правила взаимодействия с отдельными объектами;

1	2	3
		– эмоционально-речевое и деятельное акцентирование внимания ребенка на отдельных объектах, их деталях
Социально-психологические ресурсы		
<ul style="list-style-type: none"> – Специальные средства коммуникации; – способность видеть и акцентировать сильные стороны ребенка; – специальный словарь, с помощью которого описываются дети и особенности их поведения; – примеры достижений людей с особенностями психофизического развития; – специальные ресурсы типа «стена настроения», «оценочное полотно» 	<ul style="list-style-type: none"> – Адекватные ситуации установки, мотивы, стили взаимодействия взрослых с детьми и каждым ребенком в отдельности; – адекватные ситуации установки, мотивы, стили взаимодействия детей с педагогами, родителями, персоналом учреждения образования; – специальные детские портфолио 	<ul style="list-style-type: none"> – Адекватный внешний вид ребенка; – благоприятный социальный статус ребенка; – высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействий; – ситуации успеха; – активная позитивная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса; – ролевая насыщенность жизнедеятельности ребенка; – правила, регулирующие отношения субъектов образовательного процесса

Содержание таблицы — это примерный набор специфических средовых ресурсов, которые активно используются в образовательной среде, организуемой для детей с особенностями психофизического развития. Применительно к каждой

отдельной их категории они определенным образом уточняются и конкретизируются.

• Разработана модель деятельности учителя-дефектолога по проектированию образовательной среды. Конкретные специфические средовые ресурсы обучения и воспитания не существуют сами по себе, они создаются для определенных ситуаций. При этом обязательно учитываются несколько факторов: образовательный результат, который мы хотим получить, и ограничения, которые испытывает ребенок во взаимодействии с окружающим. В этой связи логика рассуждений учителя-дефектолога при организации среды, выглядит следующим образом:



По результатам исследования составлены примерные таблицы, отражающие логику решения задач по специальной организации образовательной среды (табл. 2).

Поиск и отбор средовых ресурсов обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития

Образовательные задачи	Ограничения жизнедеятельности, мешающие их реализации	Средовые ресурсы, способствующие профилактике, ослаблению и преодолению ограничений
Обогащать представления об окружающем	Концентрировать и удерживать внимание на заданном объекте	Яркие контрастные цвета, оптимальные расстояния, хорошая освещенность, исключение отвлекающих факторов, алгоритм обследования, рассматривания объекта
Обогащать словарный запас	Соотносить слова с конкретными образами объектов	Тематические серии предметов и иллюстраций, табло и бирки с названиями объектов, правило оречевления детьми и взрослыми наблюдаемых объектов
Развивать умение ориентироваться в пространстве	Определять местоположение объектов, оценивать расстояния и величины	Структурирование пространства (выделение определенных зон), маркировка объектов и помещений, турникеты, правило оречевления детьми и взрослыми пространственных отношений (спереди, сзади, сверху и т. д.)
Развивать умение одеваться	Свободно выполнять определенные виды движений, запомнить их последовательность	Одежда из гладких тканей, свободного покроя с определенными видами застежек, детали одежды приспособительного характера (петли, фиксаторы, маркеры), алгоритмы, отражающие последовательность одевания, правила обращения с одеждой

Образовательные задачи	Ограничения жизнедеятельности, мешающие их реализации	Средовые ресурсы, способствующие профилактике, ослаблению и преодолению ограничений
Формировать адекватное отношение к своему нарушению	Осуществлять дифференцированную оценку себя	Постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека, наличие интересных примеров о жизни людей с особенностями психофизического развития, ситуации успеха

• Сформулированы *принципы проектирования и организации образовательной среды*. При этом они были дифференцированы на две группы: общие и специфические.

К общим относят принципы:

- уважения потребностей, интересов и мнений ребенка;
- обеспечения высокой функциональности среды;
- активного взаимодействия в среде;
- обеспечения опережающего характера обучения в среде;
- динамичности и незавершенности среды.

Специфические принципы:

- безопасности среды;
- доступности объектов среды для полисенсорного восприятия;
- смысловой упорядоченности среды;
- глубокого погружения в систему социальных отношений;
- охраны и развития нарушенных функций, использования реальных и потенциальных познавательных возможностей;
- профилактики гиперопеки.

• Разработаны *рекомендации по реализации дифференцированного подхода к моделированию и организации образовательной среды с учетом характера и степени ограничений детей*. Каждая группа детей с особенностями психофизического развития имеет как общие, характерные для всех ограничения жизнедеятельности, так и особенные, присущие

только ей и каждому ребенку в отдельности. В этой связи организация образовательной среды обеспечивается только на основе компетентностной оценки групповых и индивидуальных возможностей детей, адресного моделирования условий, оптимальных именно для них.

• Определен набор установок, характеризующих специфику организации социально-психологической среды в условиях инклюзивного образования. Совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития выдвигает на передний план вопрос взаимного принятия, причем как на уровне детского, так и взрослого сообщества. В этой связи всем участникам образовательного процесса желательно иметь достаточно четкие установки, с позиций которых они могли бы оценивать происходящее. В качестве ведущих в рассматриваемой ситуации могут выступать следующие:

– многообразие и непохожесть детей, обучающихся в учреждении образования, есть не проблема, а благо, которое необходимо умело использовать в педагогическом процессе;

– дети представляют собой особо ценный ресурс образовательной среды, они по сравнению со взрослыми более терпимы к ограничениям других людей, поэтому идея «ребенок — ребенку» является достаточно перспективной для инклюзивного образования;

– учреждение образования должно предоставлять всем участникам образовательного процесса возможность наблюдать положительные ролевые модели людей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, результаты исследования проблемы реализации средового подхода в инклюзивном образовании дают основания для формулировки идей, развивающих его основные положения, а также позволяют выявить новые дополнительные ориентиры организации эффективного педагогического взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития. Особая ценность данного подхода заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на ребенке, ребенке активном и действующем, именно ребенок

становится точкой отсчета при проектировании образовательной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет обеспечить каждому ребенку «свое место», где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

Н. М. Манукян

Внедрение инклюзивного образования в Республике Армения

Система специального образования в Республике Армения сложилась еще в советские времена. После ратификации Конвенции ООН «О правах ребенка» со стороны Республики Армения началась систематизированная работа по защите прав детей. В 1996 г. был принят Закон Республики Армения «Об образовании», в 2001 г. — Закон Республики Армения «Государственная программа развития образования на 2001—2005 гг.», в 2005 г. — Закон «Об образовании детей с особыми образовательными потребностями».

Закон РА «Об образовании» стал началом реформирования системы специального образования в Армении. В Законе есть положение о том, что дети с особыми образовательными потребностями по выбору родителей могут получить образование как в общеобразовательных, так и в специальных школах по особым программам.

Решением правительства Республики Армения от 26 декабря 2002 г. школы-интернаты были реорганизованы в государственные некоммерческие учреждения — специальные общеобразовательные учебные заведения. Это изменение явилось одним из направлений реформирования системы интернатов. Учитывая важность задач организации социального интегрирования, образования, воспитания, естественного развития, обучения детей, имеющих особые образовательные потребности, реформирование специальных учебных