

УДК 376.3

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы создания инклюзивной образовательной среды как важной составляющей инклюзивного образования.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с особенностями психофизического развития.

ENCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the creation of an inclusive educational environment as an important component of inclusive education.

Keywords. Inclusive education, inclusive educational environment, children with special needs.

Введение. Право на образование является важнейшим социально-культурным правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие человека. Одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в области образования является обеспечение реализации права детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на образование. Одним из важных направлений в реализации такого права является создание адекватной возможностям детей с ОПФР инклюзивной образовательной среды. Гуманистические идеи инклюзивного образования ориентируют специалистов на целенаправленное развитие каждого ребенка, максимальное проявление его способностей, чувств и эмоций, реализацию полноправного партнерства в условиях сотрудничества (не рядом и не над, а вместе с ребенком). Благоприятная социокультурная ситуация может предупредить, ослабить или устранить отклонения в развитии, а неблагоприятная среда усугубляет психические и физические ограничения человека. Благоприятная среда включает в себя лучшие образцы общечеловеческой и национальной культуры, а также предметные, архитектурные и природно-ландшафтные ресурсы, вызывает положительные эмоции, желание действовать и взаимодействовать с детьми и взрослыми. В связи с этим *цель исследования* – изучение инклюзивной образовательной среды для детей с ОПФР в учреждениях образования.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных авторов по обозначенной проблеме. Использовались методы научного психолого-педагогического исследования теоретического уровня: формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, систематизация научных идей, сравнительный и системный анализ, логико-дедуктивный метод.

Результаты и их обсуждение. Исследованию образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Дж. Гибсон, Г.А. Ковалев, Я. Корчак, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.). В одних исследованиях понятие «образовательная среда» рассматривается на уровне территории, что зачастую приводит к отождествлению понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» (А.П. Лиферов, Э.Д. Днепров); в других – речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин); в третьих – изучаются условия образовательной среды (Т.Ф. Борисова, С.Е. Гайдукевич, Р.Е. Пономарев, В.А. Ясвин); в четвертых – образовательная среда рассматривается как ситуация развития (Н.М. Борытко), образовательная система (О.В. Гуголенко).

Так, под *образовательной средой* В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4]. А.М. Корбут понятие «образовательная среда» напрямую связывает с понятием «образовательный опыт», поскольку среда является совокупностью условий организации опыта в образовании, реализуемое символически. Образовательная среда функционирует через коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности, причем каждый из участников среды оказывается способен изменить собственную позицию и собственное видение ситуации, а также сформулировать возможный проект нового описания и, значит, новой конструкции ситуации [2].

Образовательная среда, по мнению С.Е. Гайдукевич, имеет *содержательный* и *процессуальный* аспекты. *Содержательный аспект* определяется совокупностью средовых влияний, отбор и организация которых обеспечивает образовательной среде следующие характеристики: 1) векторность (соответствие обучающего эффекта определённому спектру задач); 2) насыщенность культурными элементами; 3) событийность (цепь взаимосвязанных событий, в каждом из которых происходит встреча ребёнка с фрагментом культуры); 4) значимость для субъектов; 5) способность стимулировать развитие субъектности (обеспечивать порождение личностных смыслов); 6) динамичность (способность к изменению); 7) возможность выбора того или иного фрагмента культуры; 8) наличие возможностей, превосходящих потребности личности в данный момент времени. *Процессуальный аспект* образовательной среды отражает комплекс средовых условий, благодаря которым средовые влияния реализуют своё развивающее влияние [1].

Под *инклюзивной образовательной средой* понимается вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ОПФР за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

Основными принципами построения инклюзивной образовательной среды являются: 1) уважения потребностей ребёнка, обусловленных возрастными особенностями и социальными задачами (подбор оборудования, материалов, видов и форм детского взаимодействия); 2) уважения к мнению ребёнка (учёт результатов опроса родителей и наблюдений за деятельностью детей, изучение их склонностей, видов активности, наиболее значимых мест в образовательном пространстве и т.д.); 3) функциональности среды (привлекательность и вариативность материалов и оборудования, из которых дети могут самостоятельно создать для себя окружение); 4) опережающего характера обучения (примерно 15% ресурсов должны быть ориентированы на детей более старшего возраста, что обеспечивает возможность переноса усвоенных способов деятельности в новые, нетипичные условия); 5) динамичности (процесс построения образовательной среды (один-два месяца) заменяется процессами насыщения и реорганизации: замена отдельных средовых ресурсов, перемещение их на новые пространственные позиции, введение новых смысловых, стилевых и отношенческих элементов.

Как отмечает С.Е. Гайдукевич, группа *средовых ресурсов* (*предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических*) опреде-

ленным образом модифицируется. Данная модификация обусловлена специфичностью особых образовательных потребностей каждой категории детей и направлена на создание условий, «облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, передвижения и пространственной ориентировки, планирования и реализации различных видов взаимодействия» [1, с. 22].

В инклюзивном образовательном пространстве следует использовать *зонирование образовательной среды*, понимая, что каждая зона представляет собой комплекс монофункциональных и полифункциональных средовых ресурсов. В условиях общеобразовательной школы могут выделяться следующие *зоны*: 1) *сенсорного развития* (сенсорные уголки, коврики, сенсорные сады); 2) *умственного развития* (математические, языковые, исторические и т.д.); 3) *речевого развития* (речевые уголки); 4) *творчества* (сцена, подиум, рисовальная стена, мастерская и др.); 5) *двигательной активности* (горки, лесенки, турники, канаты, маты, мягкие стенки); 6) *отдыха и уединения* («психологические норки», «домики», «шатры» и т.д.).

Таблица 1 – **Образовательные средовые ресурсы, обладающие поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом [1]**

Основные группы средовых ресурсов	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Предметные ресурсы	объем, освещенность, цветовое решение помещений, соответствие их санитарно-гигиеническим требованиям; размер и функциональность мебели; объекты с выраженными и/или усиленными существенными и опознавательными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т. д.); коллекции сенсорных эталонов; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; объекты с привнесенными деталями приспособительного характера (озвученный мяч); учебные материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); информация, представленная ребенку в доступной форме (крупным шрифтом, на аудиокассете или видеокассете, с помощью системы Брайля, жестов, специальных символов); специальные компьютерные программы; средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, оптические, слуховые и т. д.); средства обеспечения лучшей видимости объектов (приближение, подсветка, контурирование, фонирование, экранирование и т. д.)
Пространственные ресурсы	освещенность, цветовое решение; подиумы, ограничительные линии, турникеты; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; структурирование пространства (выделение разнообразных функциональных зон); организация безопасных маршрутов; сигналы, направляющие движение
Организационно-смысловые ресурсы	построение жизнедеятельности детей в соответствии с дневным ритмом (каждая часть суток со своими атрибутами), недельным ритмом (четкое структурирование таких сфер жизнедеятельности, как быт, учеба, свободное время), годовым ритмом (цикл ежегодно повторяющихся событий), дозировки нагрузки (интеллектуальной, физической, зрительной, тактильной, слуховой и др.), планы, алгоритмы, памятки; правила, регулирующие взаимодействия и отношения с окружающими

Социально-психологические ресурсы	событийность и сотрудничество; высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействия; ситуации успеха; шефство; активная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса; благоприятный внешний вид ребенка; благоприятный социальный статус ребенка, способность видеть сильные стороны ребенка, наличие желания и умения взаимодействовать с ребенком, адекватные установки по отношению к детям с ОПФР со стороны педагогов, школьного персонала, здоровых детей, родителей; адекватные конкретной ситуации мотивы взаимодействия, образец поведения педагогов по отношению к детям с ОПФР; примеры достижений людей с ОПФР, словарь, с помощью которого описываются люди с ОПФР и их проблемы; наличие среди сотрудников учреждения образования людей с ОПФР, постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека
-----------------------------------	--

Процесс *проектирования и моделирования* образовательной среды для детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования будет подчиняться не только общим, но и специфическим принципам [1]. Среди таких *специфических принципов* называются: 1) безопасность (определённая предметная и пространственная организация среды, позволяющая минимизировать у ребёнка чувство неуверенности и страха); 2) насыщенность культурно значимыми объектами (обеспечение контакта с разнообразными носителями информации, что значительно стимулирует познавательную активность, произвольное и произвольное внимание, деятельность); 3) доступность для полисенсорного восприятия (стимуляция и обеспечение возможности широко привлекать информацию от разных органов чувств, как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений); 4) смысловая упорядоченность (все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определённой системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребёнка с ОПФР); 5) погружение в систему социальных отношений (обеспечение событийной общности, стимуляция активного взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми); 6) развивающий характер (наличие системы продуманных препятствий, которые ребёнок в состоянии преодолеть самостоятельно или с помощью окружающих); 7) ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей (необходимость регулярно использовать остаточный слух, остаточное зрение, ограниченные двигательные возможности при соблюдении всех необходимых рекомендаций; работать в зоне актуального и ближайшего развития).

Группой российских исследователей в отношении каждой категории детей с ОПФР разработан пакет специальных условий [3]. Так, с учетом ***особых образовательных потребностей (ООП) детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата***, необходимо создавать следующие ***условия***: 1) создание безбарьерной архитектурно-планировочной среды; 2) соблюдение ортопедического режима; 3) осуществление профессиональной подготовки и/или повышения квалификации педагогов к работе с детьми с двигательными нарушениями; 4) наличие рекомендаций лечащего врача к определению режима нагрузок организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведения физкультурных пауз и т.д.); 5) организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций; 6) подбор мебели, соответствующей потребностям ребенка; 7) предоставление возможности передви-

гаться по школе, классу, группе тем способом, которым он может, и в доступном для него темпе; писать так, как позволяют его моторные возможности; 8) организация целенаправленной работы с родителями детей, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы; 9) формирование толерантного отношения к ребенку у нормально развивающихся детей и их родителей; 10) наличие персонала, оказывающего физическую помощь ребёнку при передвижении по школе, при принятии пищи, при пользовании туалетом и др.; 11) обязательное включение в совместные досуговые и спортивно-массовые мероприятия ребенка с двигательными нарушениями.

Учитывая **ООП детей с нарушениями зрения**, необходимо создавать в школе следующие специальные условия: 1) оказание помощи ребенку в передвижениях по школе, в ориентировке в пространстве; 2) ознакомление ребенка с основными ориентирами школы, класса, где проводятся занятия, пути к своему месту; 3) выбор оптимально освещенного рабочего места, где ребенку максимально видно доску и учителя (первая парта в среднем ряду) или хорошо слышно учителя (при глубоком нарушении зрения); 4) обеспечение возможности подхода к классной доске и рассматривания представленного на ней материала, конечно, с разрешения учителя; 5) предварительное ознакомление с учебным материалом (на опережение) для изучения и проработки дома, в том числе в виде аудиозаписи уроков; 6) четкое дозирование зрительной нагрузки: не более 10–20 минут непрерывной работы (предписания врача); 7) использование более крупных и ярких наглядных пособий, крупного шрифта; 8) разработка комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов (точность высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику); 9) создание опоры на другие модальности (прикосновения или слух с прикосновением, ощупывание предметов: на уроках математики можно использовать счеты, а важные фрагменты урока записывать на диктофон); 10) соблюдение требований к использованию наглядности и дидактического материала (крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту; размещать демонстрационный материал нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно); 11) использование увеличивающих вспомогательных средств (приспособления, увеличивающие целую страницу или те, которые увеличивают линии – эти приспособления полезны при чтении) и компьютерной техники, позволяющей сделать увеличенную копию на принтере, читать текст на экране.

Учитывая **ООП детей с нарушениями слуха**, учитель должен быть готов к выполнению обязательных правил: 1) сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребёнка; 2) стимулировать полноценное взаимодействие неслышащего/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе; 3) соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения и т.д.); 4) организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.); 5) включать неслышащего/слабослышащего ребёнка в обучение на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока; 6) решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; исправлять речевые ошибки и

закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; оказывать специальную помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

Условиями для детей *с трудностями в обучении*, обусловленными ЗПР, являются: 1) развитие до необходимого уровня психофизиологических функций: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.; 2) обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал; 3) формирование социально-нравственного поведения; 4) формирование учебной мотивации; 5) развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности; 6) формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умение ориентироваться в задании, планировать работу, выполнять ее в соответствии с образцом, инструкцией, осуществлять самоконтроль и самооценку; 7) формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.); 8) охрана и укрепление соматического и психического здоровья школьников; 9) организация благоприятной социальной среды.

ООП детей *с нарушениями аутистического спектра* предполагают создание специальных условий в: 1) периоде индивидуализированной подготовки к школьному обучению; 2) индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей; 3) специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотнесении общего темпа класса с индивидуальным; 4) создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка; 5) дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей; 6) дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности; 7) четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка; 8) специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем; 9) сопровождении ассистента (тьютора) при наличии поведенческих нарушений; 10) создании адаптированной образовательной программы; 11) организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах; 12) постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений; 13) индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей; 14) проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с учителем-дефектологом и логопедом; 15) организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков; 16) создании индивидуализированной системы оценки достижений ребенка с учетом его особенностей; 17) психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками; 18) психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения и с родителями обычных детей; 19) индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

Характер и качество ООП каждой группы детей с ОПФР определяют качество и объем специальных условий, обеспечивающих реализацию необходимого уровня и качества образования, а также необходимую социализацию этой категории детей.

Заключение. Таким образом, условия инклюзивного образования ставят специалиста перед необходимостью структурирования образовательной среды, вычленение в ней активных средовых ресурсов, анализ их образовательного потенциала, модификацию с учётом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей, объединение средовых ресурсов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач. Использование комплекса образовательных сред будет способствовать успешной социализации детей с ОПФР.

Список использованной литературы:

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Корбут, А.М. Образовательная среда как пространство культуропорождения // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процесс / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
3. Рабочие материалы к Всероссийскому семинару «Актуальные вопросы создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов», 23-25 июня 2014 года. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ. – 115 с.
4. Ясвин, А.М. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Лепешко К.В.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск

Магистрант

ksenia.lepeshko@gmail.com

УДК 159.923 (316.47)

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

Обсуждаются различия в определении категорий зависти и ревности. Рассматриваются два типа ревности: социально-сравнительная ревность и ревность социальных отношений. Причиной возникновения социально-сравнительной ревности являются ситуации, которые бросают вызов превосходству или равенству. Социально-сравнительная ревность представляет собой сочетание целого ряда разнообразных форм эмоций, мыслей и поведения. Социально-сравнительная ревность по своему конструктивному построению, напоминает аттитюд по таким характеристикам как подобность определений, идентичность структуры, выполнение сходных функций.

Ключевые слова. Социально-сравнительная ревность, когниции, эмоции, поведение.

THE PHENOMENON OF SOCIAL-COMPARISON JEALOUSY: A NEW LOOK

The differences in the definition of categories of envy and jealousy are discussed. Two types of jealousy are considered: social-comparative jealousy and jealousy of social relations. Social-comparative jealousy is caused by situations that challenge superiority or equality. Social-comparative jealousy is a combination of a number of different forms of emotions, thoughts and behavior. Social-comparative jealousy in its constructive construction resembles an appraisal in terms of such characteristics as similarity of definitions, identity of a structure, and performance of similar functions.

Keywords. Social-comparative jealousy, cognitions, emotions, behavior.