

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ В СИРИИ

А. Арбаш

Национальный исследовательский Московский Государственный строительный университет, Москва, Россия

Аннотация

В статье рассмотрены актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, возникшие в связи с военными действиями на территории Сирии. Подчеркивается необходимость внедрения и развития инклюзивных школ (ИШ) с учетом адаптации существующих образовательных программ к условиям совместного обучения детей здоровых и имеющих нарушения развития. В связи с этим статье представлены возможные пути архитектурно-пространственной организации учебного процесса в стенах ИШ. В сложившейся ситуации, по мнению автора, именно ИШ станут общей площадкой для обучения и совместного творчества в рамках «продуктивной» школы, которая станет гарантом воспитания гармонично развитой личности, способной к скорейшему профессиональному и социальному определению.¹

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, ресурсное помещение для инвалидов, функционально-планировочная организация, объемно-пространственные модули

THE NEED FOR INCLUSIVE SCHOOLS DEVELOPMENT IN SYRIA

A. Arbash

National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia

Abstract

The article considers the current problems of teaching children with limited health opportunities and kids with disabilities that arose in connection with military operations in Syria. The need to introduce and develop inclusive schools is emphasized, taking into account the adaptation of existing educational programs to the conditions of joint education of children who are healthy and those who have disabilities. The article presents the possible ways of architectural-spatial organization of the learning process in inclusive schools. In this situation, according to the author, the inclusive schools that will become a common platform for learning and joint creativity within the framework of a "productive" school, which will become the guarantor of a harmoniously developed person upbringing, capable of speedy professional and social determination.²

Keywords: inclusive education, limited health opportunities, resource room for the disabled, functional and planning organization, spatial modules

Из-за военных конфликтов в Сирии наблюдается тенденция роста числа детей и подростков, получивших инвалидность вследствие ранений, контузии или увечья. К сожалению, сложившаяся ситуация продолжает усугубляться в связи с продолжающимися

¹ **Для цитирования:** Арбаш А. Необходимость развития инклюзивных школ в Сирии // Architecture and Modern Information Technologies. – 2021. – №3(56). – С. 146–157. – URL: https://marhi.ru/AMIT/2021/3kvart21/PDF/10_arbash.pdf DOI: 10.24412/1998-4839-2021-3-146-157

² **For citation:** Arbash A. The Need for Inclusive Schools Development in Syria. Architecture and Modern Information Technologies, 2021, no. 3(56), pp. 146–157. Available at: https://marhi.ru/AMIT/2021/3kvart21/PDF/10_arbash.pdf DOI: 10.24412/1998-4839-2021-3-146-157

местами боевыми действиями, что определяет особую остроту проблемы интеграции инвалидов и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не только в общественно-бытовые процессы, но главным образом, в учебно-образовательные. Доступ к инклюзивному образованию таких детей в школах является единственным и наиболее эффективным способом развития и поддержания их психологического здоровья, привития ранних профессиональных навыков.

Архитектурно-пространственные мероприятия по включению детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в каждодневные учебно-образовательные процессы во многом определяются степенью распространенности проблемы по провинциям страны. В связи с этим автором проведен анализ показателей инвалидности среди детского населения Сирии, в том числе по половозрастной структуре, группам основного и среднего образовательного уровня, а также параметрам посещаемости школ. В этом контексте определены перечень законодательных инициатив и основные требования интегративного и инклюзивного подходов к обучению таких детей. В результате натурных исследований школ в городах Сирии Хама, Алеппо, Дамаск и др. выявлено несоответствие современным требованиям и стратегиям в обучении, в том числе со стороны преподавательского состава. В результате исследования предложены принципиальные подходы к проектированию инклюзивных школ.

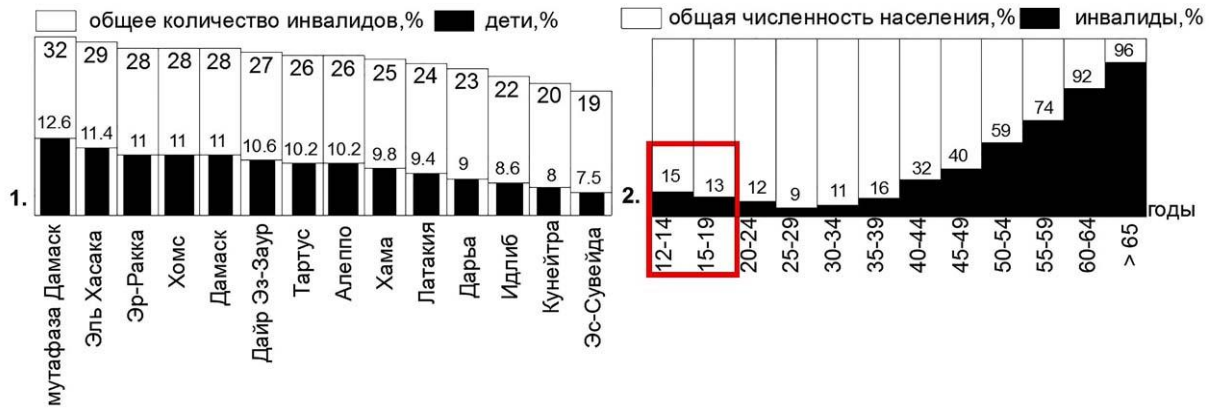
Хронологический анализ показателей инвалидности в Сирии показал, что до начала военных действий эти данные были ограничены из-за отсутствия статистических исследований [1]. Имеются только официальные данные Центрального Бюро статистики Сирии (ЦБС) за 1981 год, когда было зарегистрировано менее чем 1% человек, имеющих инвалидность в Сирии, в то время как общая численность населения составляла около 9,253 млн. человек. К 2004 году население Сирии насчитывало уже 17,4 млн. человек, а количество инвалидов варьировалось в пределах 0,427–1,723 млн. человек, что составило соответственно 2,45%–9,9%. В 2006 году общее количество инвалидов варьировалось от 0,582 до 1,553 млн. человек, из которых от 0,215 до 0,573 млн. человек – это дети и молодежь с ограниченными возможностями. По данным английской благотворительной организации «Said Foundation», количество инвалидов в Сирии в 2009 году составило около 2 миллионов человек (10% от населения), из которых более 700 000 тыс. человек составляли дети [2]. По результатам мониторинга маломобильных групп населения в контролируемых районах Сирии, около 3,7 миллиона человек в возрасте от 12 лет и старше в Сирии имеют инвалидность разной степени сложности. При этом полученные сведения свидетельствуют о значительных количественных расхождениях в зависимости от географического расположения провинций. Так, например, в Дамаске отмечается самый высокий уровень инвалидности среди всего населения – 32%, из них 12,6% дети [3] (рис. 1а,б).

Между тем, в провинции Идлиб, где зафиксированы самые высокие показатели мигрантов, насчитывается около 22% инвалидов, среди которых 9% составляют дети с ОВЗ. Эс-Сувейда, где около 19% инвалидов, среди которых – 7,5% дети, остается наименее пострадавшим районом в Сирии. В провинциях Мутафаза Дамаск соответствующие показатели – 28% и 11%, в Эль-Хасаке - 29% и 11%. В провинциях Эр-Ракка, Тартус и Алеппо, где более высокая плотность населения, инвалиды составляют 28%, среди которых около 11% детей. При этом известно, что 74% населения провинции Тартус составляют мигранты, более 87% из которых беженцы из Алеппо, прибывшие туда в 2016 году во время разгара военного конфликта. Анализ численности детей с инвалидностью и ОВЗ по всем возрастным группам подтвердил, что около 3 миллионов сирийцев в возрасте до 18 лет страдают от постоянной физической инвалидности. По данным HNAP, только за 2019 год имеют инвалидность около 24% детей в возрасте до 12 лет и 28% школьников 12–19 лет [3, 4, 12].

Необходимо подчеркнуть, что молодежь в возрасте до 14 лет составляет одну треть от общей численности населения Сирии. Что касается детей школьного возраста от 6 до

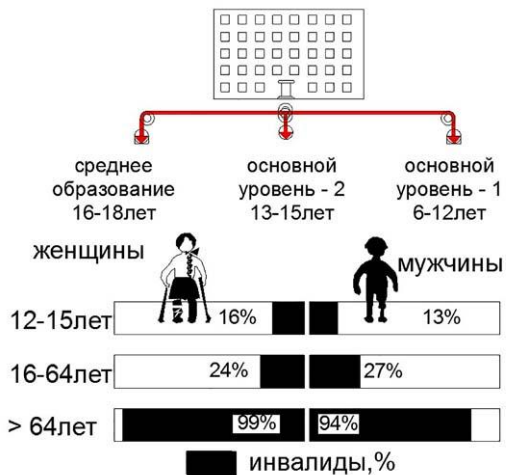
18 лет, то следует выделить три возрастные группы школьников, получающих образование (рис. 1в, д):

- основного уровня 1-ого цикла (6-12лет);
- основного уровня 2-ого цикла (13-15лет);
- среднее образование (16-18лет).

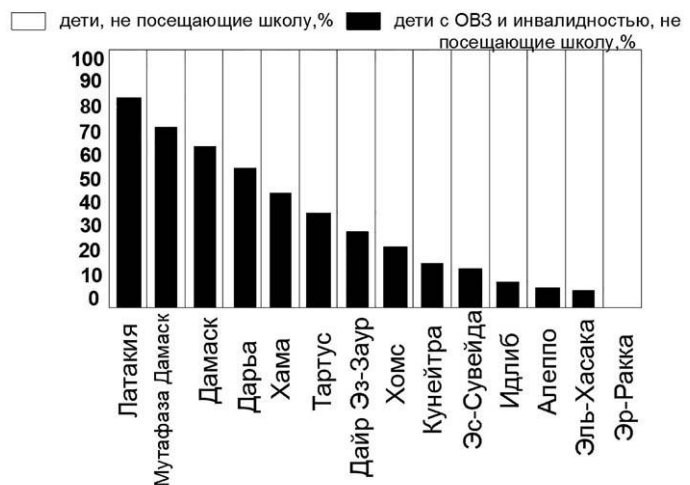


а)

б)



в)



г)

Рис. 1. Анализ показателей инвалидности в Сирии: а) удельная доля населения с ограниченными возможностями по провинциям [12]; б) распространенность инвалидности в разбивке по возрастным группам (12–65 и более лет); в) возрастные группы для каждого образовательного уровня; г) диаграмма посещаемости школьников с инвалидностью и ОВЗ по провинциям Сирии

При этом распространенность инвалидности в разбивке по половозрастной структуре детей с инвалидностью и ОВЗ в возрасте с 12 до 15 лет показывает достаточно высокие показатели среди девочек – до 16%. Исследования показали, что всего до 82% детей-инвалидов и ОВЗ школьного возраста, испытывающих трудности с передвижением и самообслуживанием, не посещают школу. Особенно высока доля таких детей в возрасте 12–17 лет, проживающих в Латакии, Дамаске и Мутафазе Дамаска. При этом из общего количества детей, которые имеют проблемы со здоровьем, в состоянии вернуться к прерванным военными действиями занятиям всего около 36% от числа жителей страны и около 26% – среди детей-эмигрантов.

По признанию Министра образования Сирии Имад Аль-Азаб, «до войны было более 24 тысяч школ, а сейчас 10 тысяч из них выведены из строя». По самым приблизительным подсчетам около 5 тысяч школ полностью разрушены, что составляет почти 50% от общего количества [3]. Разрушительное воздействие или значительный ущерб в Сирии коснулись не только государственных школ, но и тех, которые были определены властями для совместного обучения детей-инвалидов и с ОВЗ. Например, школа в районе Баб Худ в городе Хомс, которая в 2003 году стала одной из первых таких школ, была полностью разрушена в результате боевых действий.

Ограниченный доступ к обучению оказывает отрицательное воздействие на детей с ограниченными возможностями. По данным ВОЗ около 28% детей-инвалидов чаще других сталкиваются с негативным обращением, что делает их уязвимыми не только физически, но и морально [4, 11]. Анализ законодотворческих инициатив в использовании коррекционных практик работы с детьми-инвалидами и ОВЗ показал, что уже в 2000 году был создан первый национальный комитет под управлением Сирийского министерства образования, и уже с 2002 года предпринимаются попытки создать механизм интеграции детей с ОВЗ на всех этапах среднего образовательного цикла, включая основные 1-й и 2-й уровни [5, 9]. В результате была выработана стратегия по интеграции детей-инвалидов и ОВЗ в образовательные учреждения. В частности, для этих целей были определены три государственных школы в городах Дамаск, Хомс и Хама, а также два детских сада под патронажем Ближневосточного агентства ООН и Организации Всеобщего союза женщин в Сирии. В итоге 50 школьников с ОВЗ получают обучение в общеобразовательных школах, и 32 специалиста из числа учителей прошли специальную подготовку. Министерство образования Сирии создало независимое подразделение, известное как «блок интеграции», специализирующееся на исследованиях для создания инклюзивных условий обучения в школах [6], а именно – было предусмотрено внедрение в номенклатуру классных комнат так называемого «ресурсного помещения» для академического обучения и восстановления. Кроме того, внедрены обучающие семинары для учителей и социальных консультантов с целью внедрения методик оценочных критериев ученика с ОВЗ, способов их поощрения к участию во внеклассных мероприятиях, а также определения пределов допустимых физических и психологических нагрузок. Однако, несмотря на инициативы по подготовке учебных кадров, внедрение комнат для детей-инвалидов, качество и оснащение действующих школ по-прежнему не отвечает требованиям инклюзивности проведения учебно-воспитательных процессов [7, 8].

Реальным выходом из сложившейся ситуации должны стать разработанные архитектурно-планировочные рекомендации по проектированию ИШ, поскольку именно учебно-образовательная среда во многом определяет степень успешного вхождения ребенка в общество. Выделяют два основных подхода к обучению детей с ОВЗ: интегративный и инклюзивный [5–9].

Интегративный подход означает приведение потребностей детей с нарушениями в развитии в соответствие со всей образовательной системой, которая по-прежнему остается не приспособленной для потребностей таких детей. В известной работе английского философа Мэри Уорнок «Отчет Уорнок: Особые образовательные потребности» (1978) выделены три основных формы интеграции:

- локальная, связанная с созданием специальных пространств или учебных классов в составе как общеобразовательных, так и специализированных учреждений;
- социальная, организована для перманентного общения, приема пищи, игр и проведения учебных и внеклассных занятий другими детьми;
- функциональная, достигается совместным участием детей с особыми потребностями со своими сверстниками в образовательных программах.

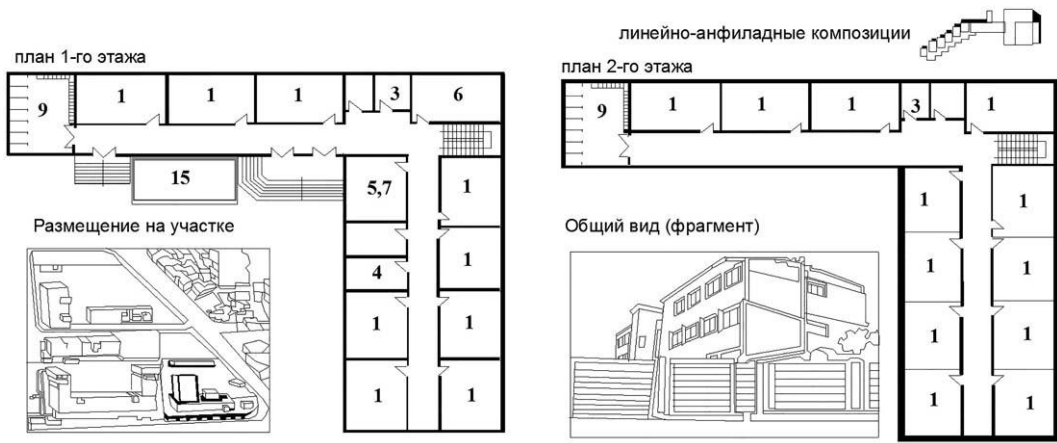
Функциональная интеграция гарантированно создаст новые возможности для выявления и поддержки талантливых детей за счет интегрированных зон и помещений [10].

Инклюзивный подход предусматривает перестройку всей системы образования для обеспечения потребностей в обучении всех детей. Именно инклюзивные пространства могут быть организованы внутри существующих объектов даже без дополнительных ресурсов, являясь, по существу, логическим продолжением практики интегрированного обучения [5,8,11,12]. При этом следует различать термины «интегрированное образование» и «инклюзивное образование», суть которых заключаются в том, что в первом случае люди с ОВЗ могут посещать образовательные учреждения, интегрируясь в коллектив сверстников, в то время как инклюзивное образование предполагает изменение самой образовательной системы, никак не регламентируя действия человека с ОВЗ [5, 8]. Термин «инклюзия» был введен на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, которая состоялась в 1994 году под руководством ЮНЕСКО. Согласно заявлению Конвенции ООН о правах инвалидов от 2006 года, ущемление детей в любой форме по признаку инвалидности должно быть запрещено, а инклюзивное образование – это самый честный и справедливый подход ко всем учащимся.

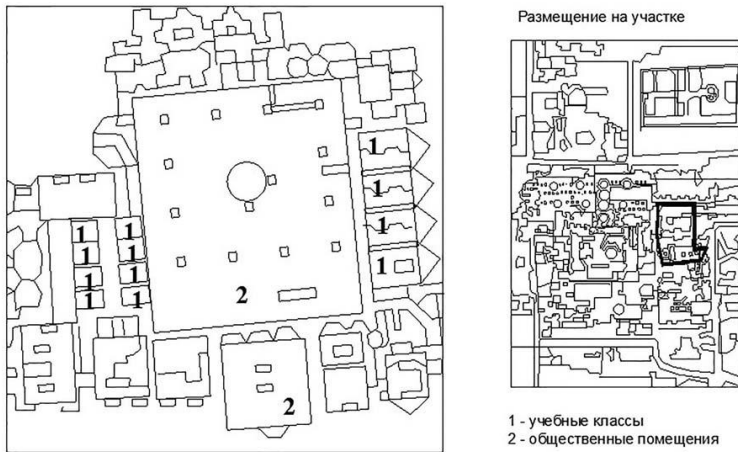
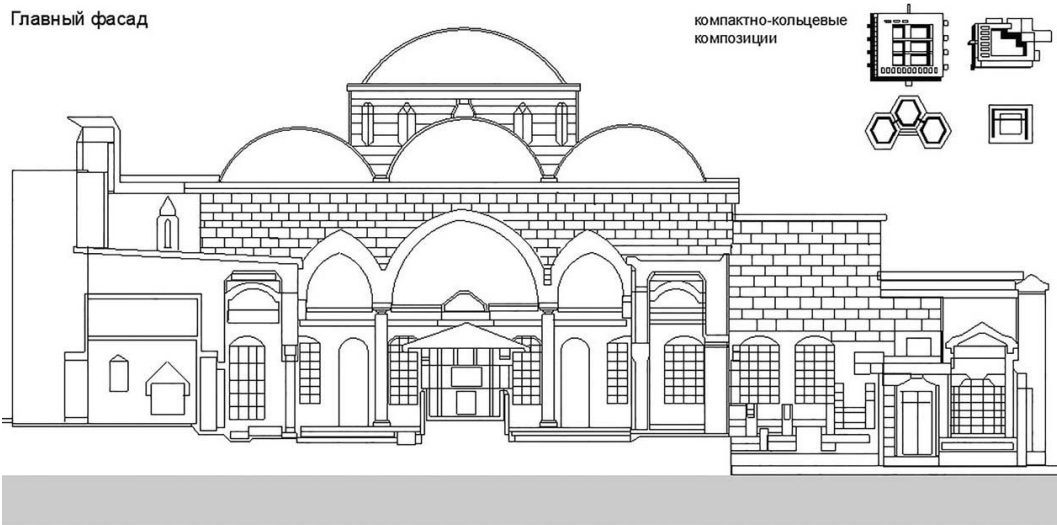
С целью понимания сложившихся тенденций в проектировании инклюзивных учебно-образовательных пространств автором проведен анализ существующих школ Сирии. В ходе анализа рассмотрены композиционные, функционально-планировочные и архитектурно-пространственные решения школ. Выявлены основные композиционные схемы плана: линейные, линейно-сочлененные, линейно-анфиладные, компактно-кольцевые, павильонные и павильонно-анфиладные композиции. Несмотря на достаточное разнообразие композиционных и архитектурно-пространственных решений, можно отметить отсутствие мер адаптации к объемно-пространственным и функционально-планировочным требованиям системы инклюзивного обучения (рис. 2). Функциональный состав и номенклатура основных зон и помещений школьных зданий и их комплексов не соответствует современным требованиям инклюзии, хотя с начала действия программ интеграции многие функционирующие образовательные учреждения практически в каждой провинции подверглись серьезной реконструкции. В частности, можно отметить отсутствие ресурсных и реабилитационных помещений, систем ориентиров движения и «покоя», комнат для индивидуальных занятий и общений с родителями, друзьями и др.



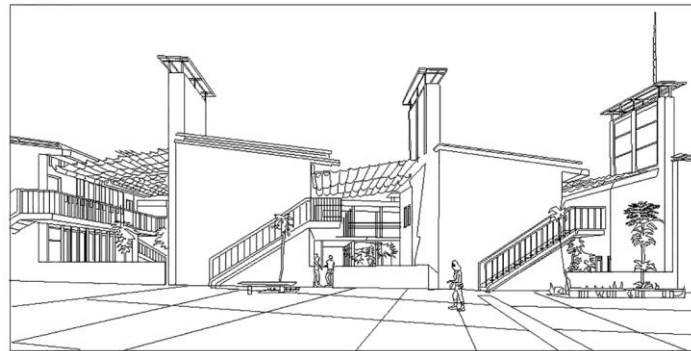
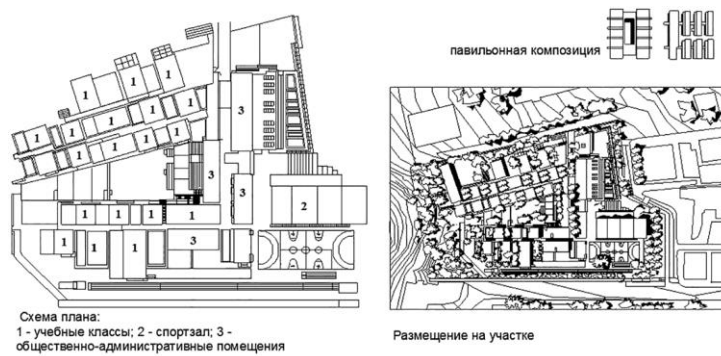
a)



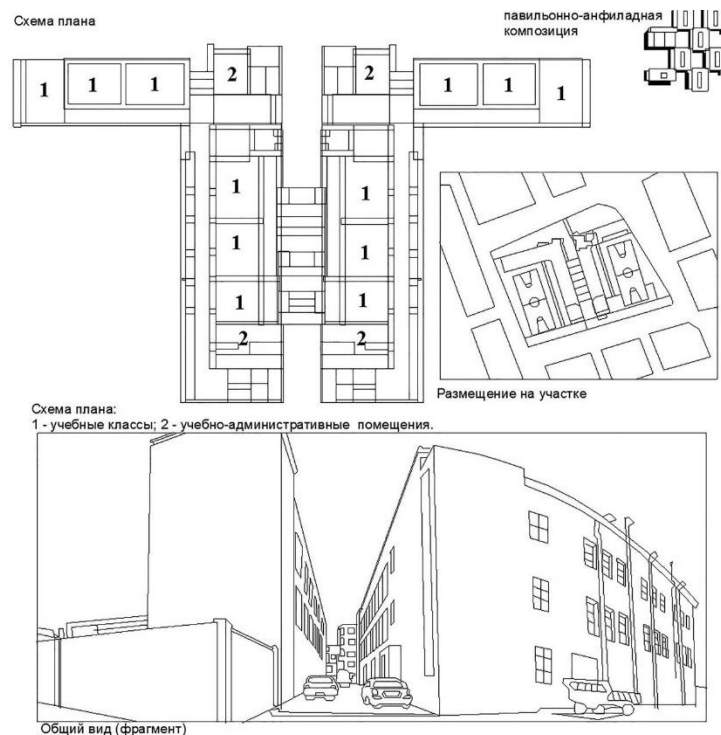
б)



в)



г)



д)

Рис. 2. Характерные примеры архитектурно-пространственных и композиционных решений школ в Сирии: а) г. Хама, школа Мохаммад Ароп; б) г. Хама, школа Тауфик Аль-Шашакли (1 – учебные классы; 2 – спортзал; 3 – библиотека; 4 – отдел кадров; 5 –учительская (мужчины); 6 – кабинет директора; 7 – учительская (женщины); 8 – сад; 9 – с/у; 10 – кабинет биологии; 11 – лаборатория; 12 – кабинет заведующего; 13 – кабинет комплексный; 14 – кабинет технический; 15 – терраса); в) г. Алеппо, школа Ах-Ахмадия; г) г. Дамаск, школа Шарля де Голля; д) г. Дамаск, школа Джарамала (рисунок автора)

Таким образом, вопросы развития существующей типологии ИШ должны получить новый аспект своего развития, что вызвано рядом основных требований:

- социально-экономических, учитывающих всю систему отношений учебно-образовательной среды в школах и детей инвалидов и ОВЗ;
- архитектурно-градостроительных, предъявляемых к системе рационального распределения всего комплекса ИШ непосредственно на территории жилой застройки;
- архитектурных, являющихся следствием неудовлетворительной функционально-планировочной организации ИШ. Необходимо в перечень планировочных элементов ИШ внести следующую номенклатуру реабилитационных зон и помещений: ресурсное помещение, зона для апробации индивидуальных программ, помещение апробации лабораторных занятий для маломобильного учащегося, зона свиданий с родителями или друзьями;
- архитектурно-технологических и эстетических, связанных с предметно-пространственным наполнением учебных помещений. Необходимы специально оборудованные зоны для коллективных игр, занятий спортом, музыкой, юннатской и др. видами работ, а также специальные устройства и технические обучающие системы (например, нормируемая высота классной доски для удобства детей-колясочников).

Выявленные требования инклюзивности и интегративности с соответствующим уровнем архитектурно-технологического обслуживания определили гипотетические модели функционально-планировочных элементов, удовлетворяющие следующим основным принципам организации перспективных типов ИШ³ [13, 14].

Принцип модульности и мобильности, обеспечивающий использование универсальных или составных объемно-пространственных элементов в зависимости от конкретных градостроительных ситуаций (в затесненной жилой застройке, на периферии, в труднодоступных условиях равнинной или сложнопересяченной местности и др.) (рис. 3).

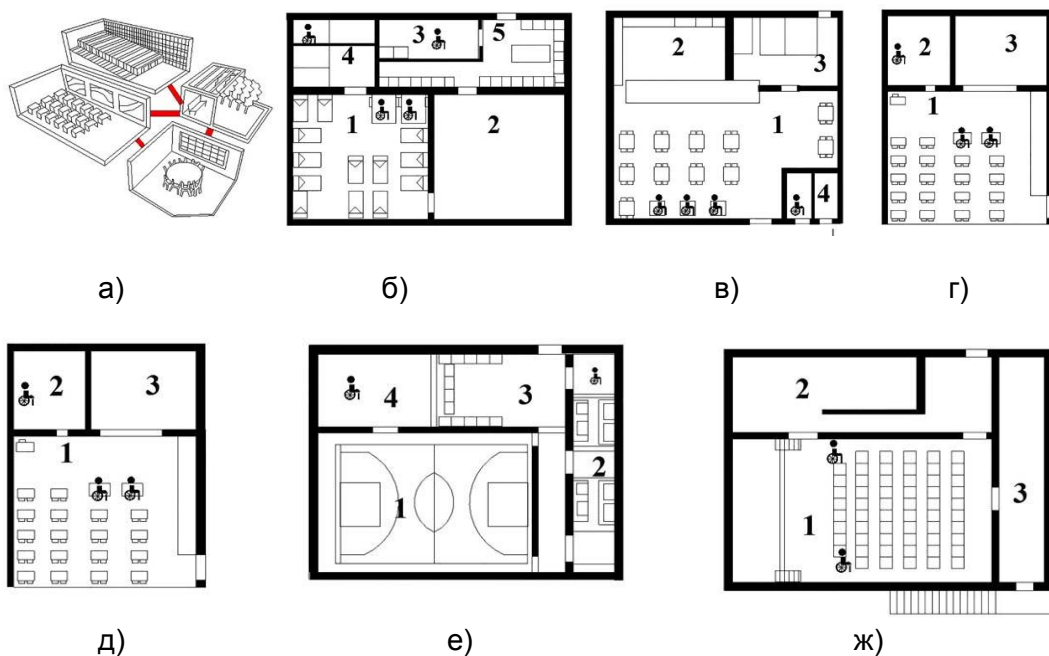


Рис. 3. Варианты использования универсальных и составных объемно-пространственных элементов, обеспечивающих мобильное использование модулей в зависимости от

³Нами рассматриваются возможности создания ИШ для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Инклюзивные школы с возможностью обучения детей с тяжелыми нарушениями и/или фонетико-фонематическим недоразвитием речи, слуха, зрения, умственной отсталостью, задержкой психического развития и др. сложными дефектами, - не входят в целеполагание статьи.

конкретных градостроительных ситуаций: а) универсальный модуль б) модуль для дошкольников (1 – спальня, 2 – игровая, 3 – реабилитация, 4 – гардероб); в) модуль пищеблока (1 – посадочный зал, 2 – кухня, 3 – разгрузочная, 4 – санузел); г) учебный модуль 1-го уровня (1 – класс, 2 – реабилитация, 3 – игровая); д) учебный модуль 2-го уровня (1 – класс, 2 – реабилитация, 3 – лаборатория); е) модуль спортивный (1 – спортзал, 2 – обслуживающие помещения, 3 – раздевалка, 4 – реабилитация); ж) модуль культурно-массовых мероприятий (1 – посадочный зал, 2 – обслуживающие помещения, 3 – техническая зона с кинопроекционной) (рисунок автора)

Принцип «средового проектирования», подразумевает возможность выбора типовых и индивидуальных морфологических и колористических решений с учётом функционального назначения для образовательной и рекреационной среды. Такой принцип использует доминанты и акценты таким образом, чтобы создать систему четких и понятных ориентиров, которые помогут школьникам с ОВЗ полноценно идентифицировать себя в пространстве. При этом важно учитывать деление направлений движения таким образом, чтобы «активные» и «размеренные» потоки не пересекались между собой (рис. 4).

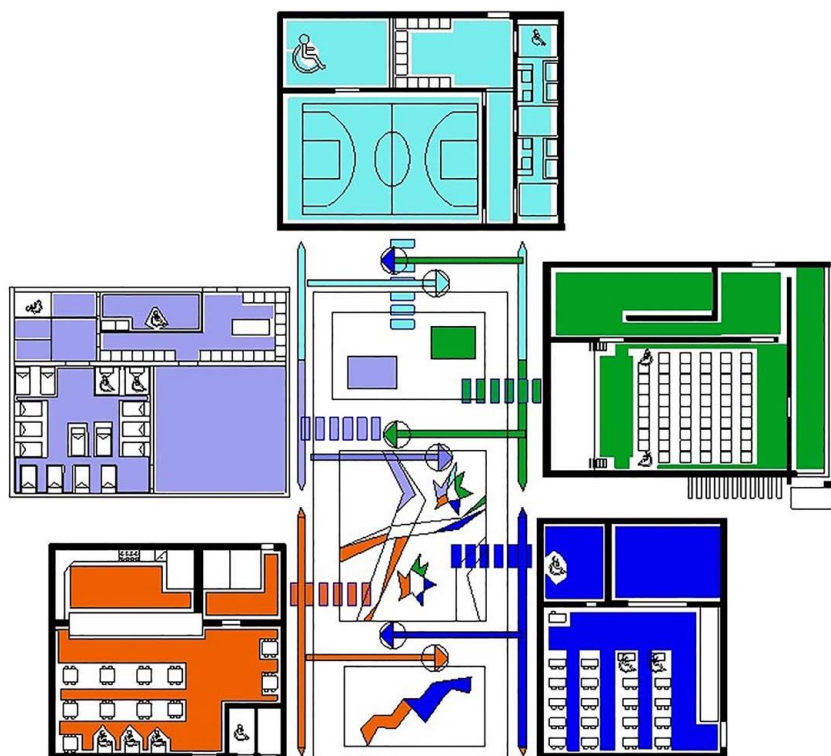


Рис. 4. Морфологические и колористические решения создают систему взаимосвязанных элементов предметного дизайна, способствующих эмоциональной разгрузке и направлены на развитие навыков общения, адаптации и познания. Выделение средствами цветовой семантики узловых предметно-пространственных элементов интерьера помогают внимание детям-инвалидам быстрее ориентироваться, повышают их самооценку (рисунок автора)

Принцип «синтеза», позволяющий удовлетворить психологические потребности школьников с ОВЗ в социальном взаимодействии с другими детьми. Персонифицированные пространства помогают проведению индивидуальных занятий в ресурсных комнатах или дают возможность единения с родителями или друзьями (рис. 5).

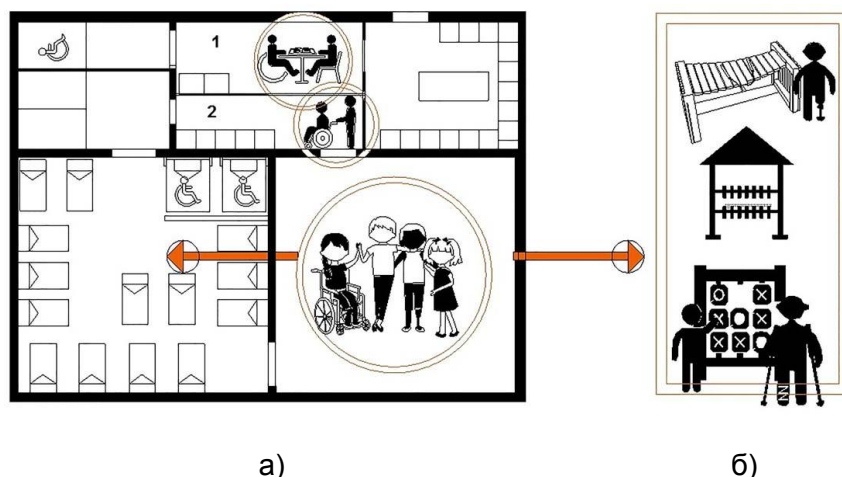


Рис. 5. Социальное взаимодействие в среднеобразовательных школах детей-инвалидов и с ОВЗ: а) пример планировки учебного модуля 1-го уровня (1 – ресурсная комната для проведения индивидуальных занятий с детьми-инвалидами и ОВЗ, 2 – персональная зона для возможности уединения, в том числе с родителями или др.); б) пример использования средств обучения на прилегающей территории (рисунок автора)

Предложенные принципы архитектурно-пространственного решения при проектировании инклюзивных школ в Сирии позволят не только добиться комплексных положительных результатов для совместного обучения, сотворчества и дружбы детей с инвалидностью и ОВЗ, но и приведут к существенному улучшению архитектурных качеств образовательной среды. Представляется крайне важным, чтобы дети с ограниченными возможностями имели возможность осваивать науки наряду с другими детьми и не чувствовали себя отделенными от общества.

Источники иллюстраций

Рис. 1. а) рисунок автора.

Рис. 1. б) [12, С 7].

Рис. 1. в) [12, С 9].

Рис. 1. г) [12, С 17].

Рис. 2. а, б) рисунок автора по материалам из открытых источников.

Рис. 2. в) – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Al_Ahmadiya_School_in_Al_Ras,_Dubai.jpg (дата обращения 20.04.2021).

Рис. 2, г) – URL: <http://www.carboun.com/sustainable-design/a-damascus-school-revives-traditional-cooling-techniques/> (дата обращения 20.04.2021).

Рис. 2. д); 4. рисунок автора по материалам из открытых источников.

Рис. 3. а–ж); 5. рисунок автора.

Литература

1. Thompson S. Disability in Syria // K4D Helpdesk Report. – Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2017. – 30 p.
2. Children living with disabilities inside Syria policy brief. – Syria relief, 2018. – 60 p.
3. Сажина Н.М. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в Сирии и России / Н.М. Сажина, С.М. Али, А.В. Черенкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – №. 1. – С. 162–165.

4. Handicap International Syria Country Card. – Handicap International, 2017. – URL: https://www.handicapinternational.org.uk/sites/uk/files/country/files/2016_09_cc_syria_en_0_k_0.pdf (дата обращения 19.03.2021).
5. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – С. 33.
6. Oliver M. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion / M. Oliver, C. Barnes // *British Journal of Sociology of Education*. – 2010. – Т. 31. – №. 5. – P. 547–560.
7. Barton L. Special educational needs: An alternative look (A response to Warnock M. 2005: Special educational needs a new look). Disability Archive UK, 2005. – URL: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf> (дата обращения 19.03.2021).
8. Мегирьянц Т.А. Инклюзивное образование и профессиональные компетенции / Т.А. Мегирьянц // *Территория науки*. – 2017. – № 2. – С. 42–49.
9. Charrouf A. Student's attitudes about educational integration in the inclusive schools for people with special needs (A field study in the city of Latakia) / A. Charrouf, N. Hasan // *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series*. – 2016. – Т. 38. – № 3. – P. 475–492.
10. Просюкова К. О. Политические и социально-экономические предпосылки развития системы образования в Сирии // *Казанский педагогический журнал*. – 2012. – №3. – С. 179–185.
11. Skinner B. F. Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis. – BF Skinner Foundation, 2014. – Т. 3.
12. Disability: prevalence and impact report. HNAP, 2019. – 24 p.
13. Ульяновская С.И. Архитектурно-планировочная организация учреждений дополнительного образования нового формата // *Architecture and Modern Information Technologies*. – 2020. – №1(50). – С. 180–194. – URL: https://marhi.ru/AMIT/2020/1kvart20/PDF/12_ulyanovskaya.pdf
14. Хазиахметова Е.В. Принципы организации архитектурного пространства для детей с ограниченными возможностями / Е.В. Хазиахметова, И.И. Ахтямов, Р.Х. Ахтямова // *Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета*. – 2018. – №4 (46). – С. 143–151.

References

1. Thompson S. Disability in Syria. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK, Institute of Development Studies, 2017, 30 p.
2. Children living with disabilities inside Syria policy brief. Syria relief, 2018, 60 p.
3. Sazhina N.M., Ali S.M., Cherenkova A.V. *Sravnitel'nyj analiz obshchego inkluzivnogo obrazovaniya v Sirii i Rossii* [Comparative analysis of total inclusive education in Syria and russia]. Historical and social educational idea, 2016, no. 1, pp. 162–165.
4. Handicap International Syria Country Card. Handicap International report, 2017. Available at:

https://www.handicapinternational.org.uk/sites/uk/files/country/files/2016_09_cc_syria_en_0k_0.pdf

5. Alekhina S.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'* [Inclusive education: history and modernity]. Moscow, 2013, 33 p.
6. Oliver M., Barnes C. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 2010, vol. 31, no. 5, pp. 547–560.
7. Barton L. Special educational needs: An alternative look. (A response to Warnock. M. 2005: Special educational needs a new look). Disability Archive UK, 2005. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf>
8. Megir'yanc T.A. *Inklyuzivnoe obrazovanie i professional'nye kompetencii* [Inclusive education and professional competencies]. *Territory of science*, 2017, no 2, pp. 42–49.
9. Charrouf A., Hasan N. Student's attitudes about educational integration in the inclusive schools for people with special needs (A field study in the city of Latakia). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series*, 2016, vol. 38, no. 3, pp. 475–492.
10. Prosyukova K.O. *Politicheskie i social'no-ekonomicheskie predposylki razvitiya sistemy obrazovaniya v Sirii* [Political and socio-economic prerequisites for the development of the education system in Syria]. *Kazan pedagogical journal*, 2012, no. 3, pp. 179–185.
11. Skinner B.F. *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. BF Skinner Foundation, 2014, vol. 3.
12. Disability: prevalence and impact report. HNAP, 2019, 24 p.
13. Ulyanovskaya S.I. *Arhitekturno-planirovochnaya organizaciya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya novogo formata* [Architectural-planning organization of institutions for additional education of a new format]. *Architecture and Modern Information Technologies*, 2020, no. 1(50), pp. 180–194. Available at: https://marhi.ru/AMIT/2020/1kvart20/PDF/12_ulyanovskaya.pdf
14. Haziahmetova E.V., Ahtyamov I.I., Ahtyamova R.H. *Principy organizacii arhitekturnogo prostranstva dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami* [Principles of architectural space organization for children with disabilities]. *News of the Kazan State University of Architecture and Engineering*, 2018, no. 4(46), pp. 143–151.

ОБ АВТОРЕ

Арбаш Антуан

Аспирант кафедры «Архитектура», Национальный исследовательский Московский Государственный строительный университет, Москва, Россия
e-mail: antwan.arbash92@gmail.ru

ABOUT AUTHOR

Arbash Antwan

Postgraduate Student, Department of Architecture, National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia
e-mail: antwan.arbash92@gmail.ru