

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-7-40
УДК 376.3

БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С АЛЬТЕРНАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ В США

Кобзарь А.В., Бессарабова И.С.

Актуальность исследования обусловлена важностью проблемы обучения альтернативных учащихся, так как получение образования этой категорией граждан является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Цель исследования заключается в анализе современных концепций инклюзивного обучения в США для выявления ценных элементов зарубежного педагогического опыта.

Результаты исследования показали, что к основным проблемным областям обучения школьников с альтернативным развитием в США относятся: неоднозначная терминология, используемая в отношении ребенка с особенностями в развитии, которая недостаточно характеризует образовательный статус лица; внешние и индивидуальные барьеры в обучении; необходимость поликультурной подготовки будущего учителя; сотрудничество школы и семьи.

Область применения результатов исследования. Результаты исследования могут служить ориентиром для разработки способов вовлечения в процесс обучения и воспитания альтернативных детей всех членов школьного коллектива и семьи ребенка. Выявленные требования к содержанию поликультурной компетентности педагога могут служить основанием для оценки деятельности и подготовки современного учителя, работающего в поликультурном образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное обучение; ребенок с альтернативным развитием; ребенок, способный в другом; нарушение; неспособность; ограничение.

BARRIERS IN EDUCATION OF ALTERNATIVE SCHOOLCHILDREN IN THE USA

Kobzar A.V., Bessarabova I.S.

The urgency of the research is stipulated by the importance of the problem of education of

alternative schoolchildren as having education by this category of citizens is one of the main and essential requirement of their successful socialization, comprehensive participation in social life, effective self-realization in different fields of professional and social life.

The purpose of the research is to analyze modern conceptions of inclusive education in the USA to reveal valuable elements of foreign educational experience.

The results of the research showed that the main problem fields of education of alternative schoolchildren in the USA include: complex terminology which is used concerning a child with alternative development, which is insufficient to characterize the educational status of a person; outside and individual barriers in education; the necessity of multicultural training of a future teacher; partnership of school and family.

Practical implications of the results. The results of the research can serve as a guide for working out ways of including all the members of school staff and a child's family in the process of education of alternative schoolchildren. The revealed requirements to the content of multicultural competence of a teacher can serve as the basis for evaluation of the activity and training of a modern teacher who works in a multicultural educational institution.

Keywords: *inclusive education; a child with alternative development; difabled child; impairment; disability; handicap.*

Введение

В настоящее время мировая наука и практика все больше внимания уделяет проблемам лиц с альтернативным развитием. В современных условиях инклюзивное обучение признано специалистами ведущей перспективной формой обучения детей с альтернативным развитием в американской школе, так как подобная организация учебного процесса позволяет удовлетворить образовательные потребности каждого особенного ребенка [2, 3].

Прежде чем приступить к анализу проблемных областей, требующих пристального внимания специалистов и семьи в организации процесса обучения и воспитания детей с особенностями в развитии, обратимся к содержанию основного понятия данного исследования – «*ребенок с альтернативным развитием*» – в американской научной литературе.

Следует подчеркнуть, что в настоящем исследовании мы рассматриваем проблему обучения альтернативных детей в контексте *поликультурного* образования, а не коррекционной педагогики. Эти области очень близки в отношении изучаемой проблемы, но они расставляют разные акценты относительно классификации этой категории детей, а, следовательно, каждая область имеет свои конкретные проблемы в обучении и воспитании детей.

Отметим, что в мировой науке и практике выделяют два подхода к определению социальной сущности инвалидности: *медицинский* и *социальный*. Согласно первому, в основе понимания инвалидности лежит признание факта наличия у граждан каких-либо ограничений в состоянии здоровья или функциональных ограничений. Такой подход формирует отношение к инвалидам как к больным людям, поэтому при принятии мер по улучшению их положения акцент ставится на мероприятиях медицинской реабилитации.

Социальный подход акцентирует внимание не на дефектах человека, а на тех социальных ограничениях, которые мешают человеку в полной мере реализовать свои возможности. С такой точки зрения инвалидность рассматривается как результат наличия физических, информационных и иных барьеров. Указанная позиция дает возможность рассматривать права инвалида через призму прав человека и совершенствовать нормативное закрепление таких гарантий, которые позволяют обеспечить фактическое равенство инвалидов с людьми, не имеющими инвалидности. Конвенция о правах инвалидов, характеризуя инвалидность как эволюционирующее понятие, рассматривает ее как результат взаимодействия между людьми с нарушением здоровья и барьерами, создаваемыми окружающей средой и обществом [15]. По мнению М. Миноу, понятие «другой» само по себе не присуще человеку. Различия становятся очевидными только при сравнении с тем, кто считается «нормальным». После того, как различия закрепляются правовыми нормами, появляется соответствующая дифференциация в социальных отношениях [16, p. 542-544].

На наш взгляд, поликультурное образование тесно связано с вопросами коррекционной педагогики, но между этими областями есть существенное различие в отношении работы с альтернативными детьми. Коррекционная педагогика больше опирается на медицинский подход при характеристике особенностей развития ребенка. В то время как поликультурное образование обращает внимание, в первую очередь, на проблему социализации детей, рассматривая вопросы толерантности и уважения к этим детям со стороны сверстников взрослых. В этом случае главной задачей школы выступает создание таких условий обучения, чтобы у ребенка появилось чувство *принадлежности* или *включенности* в коллектив сверстников. Следовательно, должен ставиться акцент на принятии и уважении отличий как неотъемлемых черт личности ребенка, а не препятствий в его обучении.

Следует подчеркнуть, что терминология, используемая для характеристики детей с альтернативным развитием, – это очень проблемный вопрос. Анализ соответствующих источников показал, что нет однозначного определения этой категории детей. Более того, многие термины указывают, в первую очередь, на ущербность ребенка, что может причинять боль и страдания, как самому ребенку, так и его родителям.

Приведем результаты анализа наиболее часто употребляемых терминов данной области исследования в американской научной литературе.

Следует подчеркнуть, что охарактеризовать все существующие понятия в рамках данного исследования не представляется возможным, так как отмечены разные группы альтернативности, которые, в свою очередь делятся на подгруппы и т.д. Более того, в работах ученых, сторонников поликультурного образования, выявлено иное прочтение того или другого термина по сравнению с общепринятыми характеристиками.

В целом термин «*неспособность*» (англ. «*disability*») относится к явно выраженным особенностям (физическим или умственным) человека. Он обозначает потерю или снижение функции определенной части тела или органа. Неспособный ребенок, по словам К. Хеллера, не может выполнить определенные задачи (например, ходить, говорить, видеть) таким же способом, как и ребенок с традиционным развитием [5, p. 32-34].

Американские исследователи единогласно подчеркивают, что неспособность ребенка не является препятствием для развития его личности при правильной организации обучения, наличии грамотных педагогов-профессионалов и специально организованной среды обучения. Например, как указывает Д.С. Брунер, ребенок с одной рукой или ногой, который не может вести обычный образ жизни вне школы (играть в определенные игры со сверстниками, имеющими традиционное развитие), не считается неспособным в школе, где создана безбарьерная среда, адаптированная к его физическим особенностям [6, p. 837].

Международная классификация функционирования (International Classification of Functioning (ICF)) определяет «*неспособность*» как результат взаимодействия между лицом, имеющим какие-либо нарушения (или особенности) (англ. «*impairment*») здоровья и внешними барьерами (условия окружающей среды, отношение окружающих людей), с которыми данному лицу приходится сталкиваться [7, p. 67-69].

Следовательно, согласно данному подходу к определению англ. термина *disability*, можно сделать следующий вывод. Ребенок, который передвигается на коляске, не может посещать школу, где нет безбарьерной среды, поэтому можно утверждать, что этот ребенок обладает «*неспособностью*» (англ. «*child with disability*» или «*disabled child*»). Сторонники поликультурного образования связывают данный термин не с ребенком, а с окружающей средой, называя ее неприспособленной к нуждам ребенка [17]. Поэтому, по мнению ученых-поликультураллистов, данный ребенок обладает лишь нарушением здоровья, но не неспособностью. Он может быть назван «ребенок с физическим нарушением здоровья» (англ. «*child with physical impairment*»), но не «ребенком с неспособностью» (англ. «*disabled child*»).

Приведем еще один пример. Слабовидящий ребенок, который обеспечен в школе и дома учебными материалами, напечатанными шрифтом Брайля (система чтения и письма для слепых), постоянной помощью учителя и родителей, доброжелательным отношением сверстников, не считается неспособным ребенком, так как он не встречает внешних барьеров к получению образования [14, p. 267-268].

Анализ литературы показал, что существуют разногласия среди педагогов по поводу употребления в отношении этой категории детей терминов «*нарушение*» (англ. «*impairment*»), «*неспособность*» (англ. «*disability*»), «*ограничение*» (англ. «*handicap*»).

Есть мнение среди ученых, что нарушение может стать причиной неспособности, что в свою очередь приведет к ограничению. Ограничение будет способствовать дальнейшей социальной изоляции ребенка. Чем полнее изоляция, тем менее осведомленным становится общество о потребностях такого ребенка и о барьерах, которые препятствуют его полноценному общению с другими членами общества [4].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дает следующие определения «*нарушению*», «*неспособности*» и «*ограничению*» [7].

Нарушение связано с временной или постоянной утратой какой-либо функции тела (физиологической или психологической); это повреждения, влияющие на умственные (память, сознание) или сенсорные способности, а также на деятельность внутренних и внешних органов [Там же].

Неспособность связана с ограничениями в выполнении какой-либо деятельности, являющиеся результатом нарушения [Там же].

Ограничение – это результат нарушения или неспособности, который препятствует выполнению какой-либо деятельности, являющейся обычной для данного возраста, пола, социальной и культурной принадлежности [Там же].

Следует подчеркнуть, что вышеприведенные термины по-прежнему встречаются в документах и научной литературе США, за исключением термина «ограничение» («*handicap*»), который связывают с дискриминацией этой категории граждан. Странники поликультурного образования предлагают использовать вместо термина «*disabled*» («неспособный») термин «*difabled*» (сокр. от англ. «*differently abled*»), т.е. «*способный в другом*» [9]. Также распространение получили термины «*alternative child*» («альтернативный ребенок») или «*exclusive child*» («исключительный ребенок»), которые являются синонимами «*difabled child*». Содержание данных понятий ученые объясняют следующим образом: если ребенок не может выполнить

какое-либо действие традиционным способом, то всегда найдется альтернативный способ его выполнения. Исключительные дети – это дети, которые выполняют ту или иную деятельность иными способами, отличающимися от общепринятых норм (исключающие традиционные нормы) [Там же].

Следует подчеркнуть, что термин «инвалид» (англ. «invalid») в США неприемлем в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, так как, по мнению ученых, такой подход унижает человека и акцентирует его неспособность почувствовать себя полноправным полноценным членом общества [15].

Делая предварительный вывод об использовании терминологии для категоризации альтернативных детей в США, выделим следующие моменты.

В американской научной литературе, а также в содержании основного Закона об образовании детей с альтернативным развитием (Education for All Handicapped Children's Act (1975)) принята более щадящая терминология для характеристики особенностей в развитии детей. Ведущими терминами выступают «альтернативный ребенок» («alternative child») или «ребенок, способный в другом» («difabled child»). Данный выбор произошел под влиянием поликультурного образования, которое видит в учащемся, прежде всего, личность, а затем уже его культурные, физические и умственные особенности.

Относительно подходов к определению социальной сущности инвалидности, в США доминирует социальный подход, акцентирующий внимание не на дефектах человека, а на социальных барьерах.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении основных проблемных областей обучения школьников с альтернативным развитием в США.

Материалы и методы исследования

Основными источниками по проблеме послужили основополагающие теоретические труды американских ученых по вопросам инклюзивного обучения и поликультурного образования. В процессе исследования были использованы методы теоретического анализа научной литературы по данной проблеме, перевода, синтеза научных зарубежных трудов для выявления основных положений данного исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к основным *проблемам обучения* альтернативных детей, которые выявлены в ходе анализа научно-педагогической литературы США.

Важно понимать, что каждый ребенок сталкивается с проблемами в обучении, независимо от наличия или отсутствия у него физических или умственных нарушений в развитии. Проблемы или *барьеры в обучении* (англ. «barriers») препятствуют полноценному социальному, эмоциональному и физическому развитию ребенка. Они могут быть постоянными или временными в зависимости от своевременного принятия нужных мер по их устранению.

В результате анализа литературы выявлены два основных вида барьеров в отношении детей с нарушениями здоровья – *внешние* (или барьеры окружающей среды) (англ. «environmental barriers») и *индивидуальные* (англ. «individual barriers»), которые во взаимосвязи порождают серию барьеров, требующих серьезной совместной работы школ, родителей и общества по их устранению [11].

К *внешним барьерам* относятся следующие:

- ограниченный или закрытый доступ ребенка к ранним коррекционным программам (англ. «intervention programmes») или программам поддержки (англ. «support programmes»);
- культурная дискриминация со стороны учителей, школьной администрации, сверстников;
- устав школы (в случае, если в нем имеется информация дискриминирующего и сегрегирующего характера в отношении этой категории детей);
- учебный план и учебные программы школы, не учитывающие многообразие школьной среды, особенно специальные потребности в обучении альтернативных детей;
- методы обучения и учебные материалы, не отвечающие специальным образовательным потребностям учащихся;
- система оценивания успеваемости учащихся, основанная на общих стандартах, а не на индивидуальных возможностях, учащихся;
- отсутствие безбарьерной школьной среды.

К *индивидуальным барьерам* относятся следующие:

- коммуникация (данный барьер касается неанглоговорящих детей и детей с нарушениями зрения и слуха);
- слабая мотивация (часто связана с внешними барьерами, указанными выше);
- чувство незащищенности, низкая самооценка и неуверенность ребенка в себе (данный барьер порождается в результате сочетания внешних и индивидуальных барьеров);
- жестокое обращение с детьми. Здесь важно обратить внимание на тот факт, что дети, подверженные психологическому, физическому и (или) сексуальному насилию, испы-

тывают серьезные проблемы в обучении и развитии. По словам ученых, альтернативные дети в этом отношении являются наиболее незащищенными. Материалы статистики подтверждают, что 65% школьников подвергаются телесным наказаниям дома [12]. Это требует специальной работы с родителями ребенка;

- гендерные различия. По словам ученых, результаты одного эксперимента показали, что девочки с нарушениями здоровья больше страдают из-за невозможности в будущем иметь свою семью, чем мальчики (но данный вывод не следует распространять на всех представительниц женского пола) [13].
- проблемы социализации ребенка (данный барьер обусловлен изоляцией ребенка и невозможностью постоянного общения со сверстниками вследствие нарушений здоровья);
- темперамент ребенка (ребенок имеет серьезные психологические нарушения, которые проявляются в частой перемене настроения или агрессии; ребенок плохо адаптируется к новой ситуации, обладает непродолжительной концентрацией внимания, слишком эмоционально реагирует на окружающих);
- ребенок относится к первому поколению школьников в семье (возникают дополнительные проблемы, связанные с адаптацией к новой среде);
- принадлежность ребенка к национальному, языковому или религиозному меньшинству (альтернативный ребенок в этом случае труднее адаптируется к новой школьной среде);
- индивидуальные нарушения здоровья (ребенок с нарушениями слуха испытывает трудности в общении из-за незнания учителем и сверстниками языка жестов; отсутствие в школе учебных материалов со шрифтом Брайля для ребенка с нарушениями зрения; отсутствие безбарьерной среды для ребенка, передвигающегося на коляске и т.д.);
- индивидуальные заболевания (здесь имеются в виду ВИЧ-инфицированные дети; дети, подверженные приступам эпилепсии или другим заболеваниям, которые могут вызывать негативное отношение сверстников и учителей).

Ученые единогласно подчеркивают, что учителя и родители не в силах устранить все вышеперечисленные барьеры и изменить социально-экономические условия, в которых находится ребенок. Но само понимание негативного влияния данных барьеров на социальное, физическое и эмоциональное развитие ребенка уже является первым и главным шагом на пути к преодолению указанных проблем. Часто ребенок с низкой успеваемостью классифицируется как «необучаемый» без выявления барьеров, являющихся причиной плохих показателей в учебе [10].

Следовательно, ребенок получает ярлык «неспособный учиться» из-за непрофессиональной оценки учителем его истинных возможностей. Перечень вышеуказанных барьеров может служить критерием для определения причин неуспеваемости ребенка.

По мнению исследователей, многие негативные влияния нарушения здоровья детей можно снизить, если ребенок имеет следующие возможности:

- постоянно взаимодействовать со сверстниками взрослыми в школе и дома;
- если на территории его проживания и учебы создана безбарьерная среда;
- имеется тесный контакт школы и семьи (здесь следует подчеркнуть, что при диагностике нарушений ребенка, необходимо определить эмоциональные и физические ресурсы семьи, чтобы в дальнейшем на их участие можно было положиться);
- ребенок и родители общаются с другими семьями, где есть дети с похожими особенностями в развитии [8].

Анализ литературы по истории обучения альтернативных детей свидетельствует, что до середины 1970-х гг. обучение этой категории детей было основано главным образом на медицинском заключении специальной комиссии. Специалисты полагали, что детей, имеющих одинаковые нарушения здоровья, следует обучать по одной и той же программе. И только в 1976 году после включения Национальным советом по аккредитации учителей поликультурного образования в свои стандарты (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) данному вопросу стали уделять особое внимание. Активно ведется поиск новой парадигмы подготовки учителя, способного работать с многообразным составом учащихся. Составители программ подготовки будущего учителя бросают вызов стереотипу об интеллектуальной несостоятельности цветных и альтернативных детей. Ученые настоятельно рекомендуют опираться при оценке полезности программ подготовки учителей на положения *критической теории расы* (Critical Race Theory – CRT), которая отрицала доминирующую в обществе идеологию, лишаящую отдельные группы граждан (в т.ч. альтернативных детей) права на получение качественного образования. Данная теория берет начало от этнических исследований (Д. Уильямс и др.) и работ афроамериканских специалистов по правоведению (Д. Белл, А. Фриман) и обладает большим потенциалом для поликультурных исследований, т.к.: поднимает проблему качества знаний; систематизирует различные подходы к определению расы, расизма и других форм дискриминации в обществе. Основные положения данной теории подробно раскрываются в монографии И.С. Бессарабовой [1].

Подчеркнем, что теоретики поликультурного образования определяют CRT как своевременное для США интеллектуальное движение, имеющее долгую историю, связанную с сопротивлением любой форме дискриминации человека человеком. CRT называют «антирасистской теорией» или «программой социальной справедливости», что тесно связывает ее с целями поликультурного образования и с проблемой обучения альтернативных детей. Американские ученые настоятельно рекомендуют включать данную теорию в курсы поликультурной подготовки учителя, т.к. для грамотного разрешения расовых проблем учитель должен разобраться в первопричине их появления, что трудно сделать без соответствующей теоретической подготовки.

Поликультурные знания педагога, по словам ученых, отличаются от традиционной педагогической подготовки по общим проблемам обучения и воспитания тем, что поликультурная подготовка специалиста дополняет мастерство учителя специальными этнокультурными знаниями и соответствующими умениями, отношением и убеждениями, требуемыми для работы в многокультурной учебной среде. Авторы оспаривают традиционное представление об универсальности знаний и акцентируют, в первую очередь, их социальную обусловленность, т.е. взаимосвязь с такими понятиями, как «раса», «класс», «гендер» (А. Виллегас, Ж. Гэй, К. Грант, Т. Лукас, У. Фокс и др.).

Результатом подготовки должен выступать *культурно-компетентный* специалист, готовый работать с многообразным составом учащихся. Относительно критериев оценки результатов подготовки учителя большинство авторов считают, что ведущим критерием является следующий: педагог-агент социальных перемен, способный помочь учащимся в утверждении их культурной идентичности (Л. Вайнер, М. Кохрэн-Смит, М. Смайли и др.).

Итак, после того, как поликультурное образование становится ведущим направлением в образовательной политике США, его главной целью выступает получение качественного образования всеми учащимися независимо от идентичности, а главной задачей – устранение всех форм дискриминации в учебном заведении и в обществе.

При этом учитель должен уделять главное внимание:

- созданию условий для повышения академической успеваемости всех учащихся в классе;
- выявлению внешних и индивидуальных барьеров, препятствующих успешной учебе учащихся;
- своевременному информированию учеников и коллег о случаях разных форм дискриминации в учебном заведении и их открытому обсуждению во избежание повторения;

- перемещению акцента в работе с учащимися с вооружения ребенка умениями защитить себя в ином культурном окружении на формирование и развитие способностей извлекать пользу из культурного многообразия путем обогащения знаний и опыта;
- созданию соответствующего климата в классе – «от толерантности – к сотрудничеству» (иными словами, учащиеся с традиционным развитием должны не просто толерантно относиться к своим сверстникам с альтернативным развитием, а включаться в совместную деятельность, организованную учителем);
- отказу от принципа «культурной слепоты», что требует от учителя индивидуального подхода к каждому учащемуся в зависимости от особенностей развития ребенка.

Из вышеуказанных моментов, требующих особого внимания учителя при организации работы в классе с альтернативными детьми, важно понимать, что одно лишь физическое присутствие особенных детей в обычном классе не приведет к их успешному включению в учебный процесс. Необходима активная работа, направленная на взаимодействие особенных и традиционных детей.

Практика американских школ доказала, что подобное взаимодействие одинаково благоприятно воздействует на всех учащихся без исключения: альтернативные дети чувствуют себя лучше среди обычных сверстников, чем в условиях изоляции (чаще выступают инициаторами контактов, перенимают поведение товарищей, принимают предлагаемую помощь, учатся проявлять предпочтения; развивают социальные навыки и способность к самоопределению, означающие умение самостоятельно управлять своим поведением, что особенно важно для альтернативных детей. Это позволяет детям любого возраста с нарушениями любой степени тяжести в любой обстановке выполнять задания и контролировать свое поведение более независимо), а школьники с традиционным развитием обогащают свой культурный и социальный опыт и учатся гуманному и уважительному отношению к любым различиям в обществе [9].

На основе результатов анализа работ по поликультурной подготовке учителя, подчеркнем, что грамотно работать с альтернативными детьми сможет только *культурно-компетентный учитель*, характеризующийся знаниями о культуре своего народа; осознанием своей культурной идентичности; способностью помочь учащимся в определении их культурной идентичности; знанием этнопсихологических и индивидуальных особенностей каждого ребенка и умением использовать данные различия в качестве преимуществ учащихся; способностью критически мыслить; умением грамотно подключать к участию в учебно-воспитательном процессе родителей учащихся, создавать и поддерживать толерантную атмосферу в классе.

Заключение

Таким образом, выявлены следующие основные проблемные области в организации процесса обучения детей с альтернативным развитием:

- многообразие терминологии, обозначающей ребенка с особенностями в развитии (в США используются шадящие понятия («альтернативный ребенок», «исключительный ребенок», «ребенок, способный в другом», так как доминирует социальный подход к определению возможностей ребенка);
- внешние и индивидуальные барьеры в обучении, включающие неприспособленность окружающей среды к специальным физическим и образовательным нуждам ребенка, непрофессионализм учителей и администрации школы, несоответствие программно-методического обеспечения образовательным возможностям ребенка, а также индивидуальные характеристики учащегося и неспособность семейного участия в обучении и воспитании ребенка;
- необходимость поликультурной подготовки будущего учителя, подразумевающая подготовку культурно-компетентного специалиста, способного работать с поликультурным составом учащихся;
- сотрудничество школы и семьи, означающее постоянный, непрерывный контакт родителей, учителей и ребенка в процессе обучения.

Список литературы

1. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 364 с.
2. Бессарабова И.С., Кобзарь А.В., Никитина И.С. Особенности процесса воспитания школьников с альтернативным развитием в США // Современные исследования социальных проблем. 2014. № 11(43). С. 88-104.
3. Кобзарь А.В., Бессарабова И.С. Основные этапы становления системы обучения школьников с альтернативным развитием в США // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2014. № 9(94). С. 145-149.
4. Beirne-Smith M., Patton, J.R., & Ittenbach, R. Mental Retardation: Foundations of Educational Programming. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2012. 675 p.
5. Bigge J.L., Best, S.J., & Heller, K.W. Teaching Individuals with Physical, Health, or Multiple Disabilities. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2011. 550 p.

6. Bruner J.S. Poverty and Childhood // *Social Research*. 2002. Vol. 49. No 4. Pp. 835-853.
7. Bull B. Is standards-based school reform consistent with schooling for personal liberty // *Studies in Philosophy and Education*. 2006. Vol. 25. No 1-2. Pp. 61-75.
8. Dorries H. The news of inclusive education. – New York: Upper Saddle River, 2010. 447 p.
9. Gollnick D.M. & Chinn P.G. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2010. 457 p.
10. Goodman L.V. A Bill of Rights for the Handicapped // *American Education*. 2012. Vol. 12. No 6. Pp. 6-18.
11. Johnsen B.H. *Special Needs Education: An Introduction*. – Oslo: Unipub Forlag, 2013. 310 p.
12. Kauffman J.M. How We Prevent the Prevention of Emotional and Behavioral Disorders // *Exceptional Children*. 2014. Vol. 65. No 12. Pp. 448-468.
13. King-Sears M.E. Academic practices for inclusive environment // *Focus on exceptional children*. 2007. Vol. 30. No 8. Pp.1-27.
14. Mastfopieri A. Promoting inclusion in secondary classrooms // *Learning Disabilities Quarterly*. 2011. Vol. 20. No 24. Pp. 265-274.
15. Menlove R.R., Hudson P.J. Increasing General Education of Teacher Participation in the IEP Development Process // *Teaching Exceptional Children*. 2014. Vol. 33. No 5. Pp. 28-37.
16. Minow M. *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. – Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2013. 538 p.
17. Salend S.J. *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. – Columbus, OH: TSCH, 2010. 637 p.

References

1. Bessarabova I.S. *Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitija polikulturnogo obrazovanija v SShA* [Modern state and development trends of multicultural education in the USA]: Monograph. – Volgograd, 2008. 364 p.
2. Bessarabova I.S., Kobzar A.V., Nikitina I.S. *Sovremennye Issledovanija Socialnyh Problem* [Modern Research of Social Problems], no 11 (43) (2014): 88-104.
3. Kobzar A.V., Bessarabova I.S. *Izvestija Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], no 9 (94) (2014): 145-149.
4. Beirne-Smith M., Patton, J. R., & Ittenbach, R. *Mental Retardation: Foundations of Educational Programming*. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2012. 675 p.

5. Bigge J.L., Best, S.J., & Heller, K.W. Teaching Individuals with Physical, Health, or Multiple Disabilities. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2011. 550 p.
6. Bruner J.S. Poverty and Childhood // Social Research. 2002. Vol. 49. No 4. Pp. 835-853.
7. Bull B. Is standards-based school reform consistent with schooling for personal liberty // Studies in Philosophy and Education. 2006 . Vol. 25. No 1-2. Pp. 61-75.
8. Dorries H. The news of inclusive education. – NewYork: Upper Saddle River, 2010. 447 p.
9. Gollnick D.M. & Chinn P.G. Multicultural Education in a Pluralistic Society. – NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2010. 457 p.
10. Goodman L.V. A Bill of Rights for the Handicapped // American Education. 2012. Vol. 12. No 6. Pp. 6-18.
11. Johnsen B.H. Special Needs Education: An Introduction. – Oslo: Unipub Forlag, 2013. 310 p.
12. Kauffman J.M. How We Prevent the Prevention of Emotional and Behavioral Disorders // Exceptional Children. 2014. Vol. 65. No 12. Pp. 448-468.
13. King-Sears M.E. Academic practices for inclusive environment // Focus on exceptional children. 2007. Vol. 30. No 8. Pp. 1-27.
14. Mastfopieri A. Promoting inclusion in secondary classrooms // Learning Disabilities Quarterly. 2011. Vol. 20. No 24. Pp. 265-274.
15. Menlove R.R., Hudson P.J. Increasing General Education of Teacher Participation in the IEP Development Process // Teaching Exceptional Children. 2014. Vol. 33. No 5. Pp. 28-37.
16. Minow M. Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law. – Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2013. 538 p.
17. Salend S.J. Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices. – Columbus, OH: TSCH, 2010. 637 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Кобзарь Антон Валериевич, аспирант

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

пр.им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия

e-mail: andrologia@rambler.ru

Бессарабова Инна Станиславовна, профессор, доктор педагогических наук, доцент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

пр.им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия

e-mail: andrologia@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Kobzar Anton Valerievich, post-graduate student

Volgograd State Social-Pedagogical University

27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia

e-mail: andrologia@rambler.ru

Bessarabova Inna Stanislavovna, Professor, Dr. Scs, Associate Professor

Volgograd State Social-Pedagogical University

27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia

e-mail: andrologia@rambler.ru