

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-9-51

УДК 376.3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С АЛЬТЕРНАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ (НА ПРИМЕРЕ США)

Кобзарь А.В., Бессарабова И.С.

Актуальность исследования педагогического опыта обучения детей с альтернативным развитием в США обусловлена возможностями использования наиболее ценных достижений педагогической науки и практики за рубежом в становлении новой образовательной парадигмы России, нацеленной на повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества и каждого гражданина независимо от идентичности.

Цель исследования заключается в выявлении существенных характеристик инклюзивного обучения детей с альтернативным развитием как ведущей формы организации работы с данной категорией учащихся.

Результаты исследования показали, что практика инклюзивного обучения в США отличается многообразием форм, подходов и технологий, что затрудняет разработку четких критериев для их систематизации. Для решения данной задачи мы предлагаем опираться на следующие группы подходов: системный подход, командный подход, аксиологический подход, кондуктивный подход, индивидуальный подход, средовой подход. Подчеркнем, что, с одной стороны выявлено разнообразие подходов к обучению, а, с другой стороны, акцентируется их обязательная взаимосвязь и целостность. Значение имеет не каждый подход сам по себе, а их совокупность, что обеспечит создание подлинной инклюзивной среды в учебном заведении.

Область применения результатов исследования. Проанализированные и систематизированные практические рекомендации американских ученых по организации инклюзивного обучения раскрывают возможности для технологических разработок в данной области в отечественной практике инклюзивного обучения.

Ключевые слова: *инклюзивное обучение; альтернативный учащийся; системный подход; командный подход; аксиологический подход; кондуктивный подход; индивидуальный подход; средовой подход.*

**INCLUSIVE EDUCATION AS THE LEADING FORM OF WORK
ORGANIZATION WITH ALTERNATIVE SCHOOLCHILDREN
(USING THE EXAMPLE OF THE USA)**

Kobzar A.V., Bessarabova I.S.

The urgency of the research of pedagogical experience of teaching alternative children in the USA is stipulated by the possibility of adoption of the most valuable educational accomplishment in theory and practice abroad in the formation of the new educational paradigm in Russia aimed at upgrading of the affordability of qualitative education, which meets modern demands of the society and every citizen regardless of identity.

The purpose of the research is to reveal the essential parts of the inclusive education as the leading organizational form of work with this category of schoolchildren.

The results of the research showed that practice of the inclusive education in the USA is notable for the variety of forms, approaches and technologies which complicate the working out of distinct criteria for its systematizing. To solve this problem we suggest to base upon the following groups of approaches: system approach, command approach, axiological approach, conductive approach, individual approach, environmental approach. It should be mentioned that, on the one hand, the variety of the educational approaches is revealed and, on the other hand, their compulsive interrelation and integrity is important. Not every approach in itself is important but their composite which will provide the creation of the true inclusive environment in educational institution.

Practical implications of the results. *Analyzed and systematized practical recommendations of the American scholars on organization of the inclusive education reveal the possibilities of the technological projects in this field in Russian practice of the inclusive education.*

Keywords: *inclusive education; alternative schoolchild; system approach; command approach; axiological approach; conductive approach; individual approach; environmental approach.*

Введение

На современном этапе развития общества в условиях демократизации и гуманизации социокультурных отношений на фоне социально-экономических изменений осознается необходимость создания оптимальных условий для полного развития человеческой личности, рас-

крытия потенциала каждого учащегося, в том числе и ребенка с альтернативным развитием, признавая и уважая его права и достоинства, независимо от возможностей, способностей или убеждений [3].

Получение качественных образовательных услуг учащимися с альтернативным развитием является одним из главных условий их социализации.

В настоящее время мировая наука и практика все больше внимания уделяет проблемам лиц с альтернативным развитием. Данные проблемы носят международный характер: по данным ООН в мире насчитывается примерно 450 млн. человек с нарушенным психическим и физическим развитием, что составляет почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения, свидетельствующими, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения. По статистическим данным ряда стран дети с ограниченными возможностями здоровья составляют от 4,5% до 17% от их общего количества (в зависимости от того, какие нарушения учитываются) [1, 4].

В этих условиях обучение детей с альтернативным развитием, признание их прав и свобод стало приоритетной целью образования в развитых странах мира (Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982); Таллинские руководящие принципы (1989); Конвенция ООН о правах ребенка (1989); Всемирная декларация об образовании для всех (1990); «Рамки действий» (1990); Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993); Саламанкская декларация (1994); Конвенция ООН о правах инвалидов (2006)).

Отечественными учеными проведены исследования, посвященные отдельным сторонам развития детей с альтернативным развитием: изучены психофизиологические особенности (А.Г. Асмолов, Н.К. Боголепов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, К.А. Скворцов и др.), определены причины и характеристики нарушений, приводящих к трудностям в обучении (М.С. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, В.В. Лебединский и др.), выявлены особенности развития (Т.В. Лодкина, В.И. Лубовский, Л.М. Птицина и др.), рассмотрены пути компенсации и коррекции детей с альтернативным развитием (С.А. Беличева, В.М. Минияров, С.Г. Шевченко и др.).

Динамичное развитие инклюзивного образования, объединение общего и специального образования, интеграция детей с альтернативным развитием в системы начального, среднего и высшего профессионального образования, их включение в рынок труда и социокультурную среду с целью духовно-творческого развития, позволяет утверждать, что современный этап представляет собой эпоху глобального реформирования в русле современных мировых тенденций.

Сегодня в России назрела необходимость разработки модели образовательной среды, ориентированной на совершенствование процессов образования, воспитания детей с альтернативным развитием, создания гибких образовательных технологий для таких детей, совершенствования специального образования с учетом мировых тенденций.

Современные проблемы обучения детей с альтернативным развитием в России, пути его совершенствования и модернизации представлены в работах Д.И. Бойкова, Т.В. Волосовец, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской, Е.В. Ливановой, Г.Н. Пенина, О.Н. Смолина, Н.Д. Шматко, Е.Р. Ярской-Смирновой и др. Отечественными исследователями раскрыты некоторые особенности организации процесса обучения детей с альтернативным развитием: рассматриваются разнообразные формы обучения, такие как интегрированное обучение (Е.В. Ливанова, Н.М. Назарова, А.Б. Кизима, Ф.Л. Ратнер, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, Т.В. Фуряева, А.Ю. Юсупова); дистанционное и надомное обучение (Т.Е. Кокорина, Н.Н. Сергиенко, Л.В. Салина); инклюзивное обучение (Н.П. Артюшенко, Л.Н. Давыдова, Е. Ковалев, Т.Н. Симонова, Е.Р. Ярская-Смирнова); раскрывается содержание и организация обучения детей с альтернативным развитием в условиях вариативных образовательных учреждений (М.Л. Баранова, Г.А. Волкова, О.Н. Грибова, С.Д. Забрамная, Г.Ф. Кумарина, Е.И. Казакова, В.И. Лясколо, Е.А. Стребелева, Л.И. Солнцева, С.Г. Шевченко и др.); определяются организационно-педагогические условия обучения (С.В. Алехина, Н.П. Артюшенко, В.И. Лубовский, А.П. Сманцер, В.Г. Суслов, С.Н. Чуракова); рассматриваются нормативно-правовые аспекты обучения детей с альтернативным развитием (Л.И. Аксенова, М. А. Егупова, О.М. Ильина, Е.В. Ковалев, Н. Мякшин, О.Н. Смолин, М.С. Староверова, Е.Ю. Шинкарева); раскрываются исторические истоки обучения детей с альтернативным развитием (Л.В. Блинов, М. Винзер, И.А. Макарова, Н.Н. Малофеев).

Одной из приоритетных целей российского образования является достижение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, задачи которой заключаются в создании образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с альтернативным развитием (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года), предусматривающей расширение возможностей обучения этой категории учащихся в неспециализированных образовательных учреждениях.

Объективной потребностью решения назревших проблем в области обучения детей с альтернативным развитием становится изучение и трансформация опыта лидирующих стран

в данной области, в частности США, где на протяжении значительного исторического периода разрабатывались подходы к практическому решению проблем обучения альтернативных детей.

Цель настоящей статьи заключается в систематизации основных подходов к организации инклюзивного обучения детей с альтернативным развитием в США.

Материалы и методы исследования

Основными источниками по проблеме послужили основополагающие теоретические труды американских ученых по вопросам инклюзивного обучения, а также зарубежная педагогическая периодика, материалы образовательных ресурсных центров. 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

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. При этом существенно расширяются возможности социализации учащихся, способы их коммуникации как в учебном заведении, так и за его пределами [2].

По мнению П. Миттлера, профессора Манчестерского университета, «инклюзивное обучение – это первый шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции полноценно участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [9]. П. Миттлер, сторонник поликультурного образования особо подчеркивает, что в таком обществе отличия будут уважаться и цениться, а с дискриминацией и предрассудками будет вестись активная борьба.

Анализ литературы позволяет выделить следующие подходы к организации инклюзивного обучения в США: *системный, командный, аксиологический, кондуктивный, индивидуальный, средовой*. По словам исследователей, только совокупность этих подходов обеспечит создание инклюзивной среды обучения [4].

Рассмотрим более подробно каждый из названных подходов. *Системный подход*. Автором идеи системного подхода является У. Бронфенбреннер, по мнению которого местная община

должна представлять собой систему взаимосвязанных друг с другом учреждений, структур, ассоциаций и ценностей, что в совокупности обеспечивает успешное развитие каждого ребенка. При этом особая роль придается инклюзивным школам, являющимся неотъемлемым компонентом данной системы, которые обеспечивают включенность альтернативного ребенка в жизнь общины и постепенно в жизнь всего общества [5, р. 600-602]. Автором подчеркивается важная роль постоянного сотрудничества школы, семьи, сверстников и соседей ребенка для развития его активности и появления чувства принадлежности к общине.

По мнению ученых, данный подход ценен с точки зрения возможности скоординировать и соотнести деятельность всех участников образовательного процесса для создания гибкой структуры инклюзии ребенка в общество. Это позволяет функционально распределить необходимые обязанности между каждым участником данной системы. При этом считается, что недооценивается роль учителя как равноправного участника наравне с семьей в развитии ребенка [2, 4].

В отечественной педагогической теории и практике социализация альтернативного ребенка также рассматривается через системный подход. Однако сравнительный анализ свидетельствует, что учет инклюзивных образовательных учреждений как центральных механизмов индивидуального становления альтернативных детей в России недостаточен.

По мнению ученых, проводивших сравнительный анализ системного подхода в зарубежной и российской практике, западное понимание системного подхода имеет многосторонний характер, в то время как в России – односторонний [4].

Иными словами, западная трактовка системного подхода включает цель более перспективного развития ребенка (нацеливает его на воспитание не только активным участником жизни школы, ближайшего окружения, но и общества в целом). В отличие от этого, российская педагогическая мысль учитывает только ближайшие перспективы в развитии ребенка.

Командный подход. Данный подход, следуя своему названию, предполагает работу в команде. Это означает, что обязанности по обучению и воспитанию альтернативного ребенка не лежат только на тех учителях, в классе которых есть альтернативные дети. Это – обязанность всего школьного коллектива. Один из вариантов данного подхода предусматривает наличие ассистента учителя, если того требуют индивидуальные особенности ребенка. По мнению ученых, такая форма работы позволяет постоянно обмениваться информацией и опытом, что необходимо при контакте с альтернативными детьми, так как часто ситуация может оказаться нетипичной. Практика доказала, что командный подход помогает повысить уровень академической успеваемости и социальной компетентности детей [8, р. 265-274].

На наш взгляд, преимущества данного похода сводятся к следующему: совместными усилиями можно разработать более точный индивидуальный маршрут обучения ребенка; совместная работа и постоянная взаимопомощь создают высокий уровень мотивации учителя и ребенка.

Следует подчеркнуть, что в России существует иная трактовка командного подхода. Для отечественной педагогической системы характерен взгляд на командную деятельность с точки зрения межведомственного сотрудничества, предполагающего взаимодействие между собой специалистов различного профиля (психологов, логопедов, дефектологов и т.д.), но не паритетность контактов между учителями образовательного учреждения инклюзивного типа [4]. Мы согласны с тем, что сотрудничество разных специалистов имеет свои положительные стороны, но отсутствие постоянной взаимопомощи и обмена опытом между учителями школы не способствует полной включенности ребенка в жизнь учебного заведения. Думается, что разобщенность в работе учителей может обеспечить только интеграцию ребенка (т.е. физическое присутствие в школе), но не подлинную инклюзивность, которая порождает у ребенка чувство принадлежности и самооценности.

Помимо отсутствия сотрудничества между всеми учителями в российской инклюзивной школе, ученые отмечают сужение общего круга специалистов, включенных в процесс инклюзивного обучения детей. Если на Западе обязательным участником процесса обучения ребенка является дефектолог (помимо других специалистов), то в российских школах в основном присутствует только один психолог, что не позволяет адекватно оценить реальные возможности ребенка [Там же, с. 56].

Аксиологический подход. Суть данного подхода сводится к следующему: любая форма альтернативности ребенка не должна оцениваться как препятствие в учебе или в общении с окружающими, а восприниматься как естественная особенность данного ребенка. Ученые выделяют следующие положительные стороны данного подхода: позитивное восприятие альтернативности всеми субъектами образовательного процесса, что обеспечивает гибкое и тактичное взаимодействие всех участников инклюзивного обучения; позитивное восприятие ребенка всеми членами коллектива способствует повышению его самооценки и раскрытию заложенного внутреннего потенциала; одинаково высокие (но посильные) учебные ожидания учителя от всех учащихся позволяют рассматривать ребенка активным субъектом учебного процесса [10].

Общей идеей в понимании аксиологического подхода на Западе и в России является его нравственная сущность как ведущий ориентир в создании инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребенок принимается как личность с индивидуальными особенностями.

стями и возможностями. При этом учеными отмечены разные акценты в восприятии ребенка окружающими. В России альтернативный ребенок в основном воспринимается как человек, пожизненно зависимый от посторонней помощи, как объект постоянной заботы. На Западе признается возможная автономность каждой личности и развитие у нее субъектных начал, что позволяет воспитать самодостаточную личность и расширяет возможности инклюзивного обучения [4, с. 61].

Кондуктивный подход. Данный подход акцентирует активную роль ближайшего окружения, т. е. семьи, в обучении и воспитании ребенка. Предполагается, что именно в семье должны быть сформированы первоначальные социальные навыки ребенка, что в дальнейшем будет способствовать их эффективному развитию в школе. По мнению М. Веймера, семейное воспитание формирует необходимую прочную основу для успешного вхождения ребенка в инклюзивную образовательную среду и адаптации в ней [15, р. 225-235].

Исследователи выделяют следующие преимущества кондуктивного подхода: раннее формирование социальных навыков ребенка, облегчающее его адаптацию в инклюзивной среде; предоставление родителями достоверной информации о нарушениях здоровья ребенка, позволяющее скорректировать индивидуальный образовательный маршрут; повышение мотивации учения за счет хорошей академической успеваемости как результата систематической работы ребенка дома с помощью родителей [8, 13, 14].

Сравнительный анализ подходов к пониманию кондуктивного подхода в США и России показывает общность взглядов относительно важной роли семьи в облегчении процесса адаптации ребенка в школьной среде, что доказывает неразрывную связь между ролью семейного воспитания и качеством дальнейшего инклюзивного школьного обучения. Отличительной характеристикой западного подхода ученые называют детальную проработку кондуктивного подхода относительно взаимозависимости типов семей и (имеются ввиду социальные, экономические, психологические, эмоциональные, возрастные особенности семьи) возможного последующего влияния семейного климата на качество инклюзивного обучения ребенка.

Индивидуальный подход. Данный подход предполагает максимальный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка с опорой на его сильные стороны для обеспечения высокого качества инклюзивного обучения. Ученые отмечают наличие следующих обязательных составляющих элементов индивидуального подхода: разработка учителем совместно с другими специалистами и родителями индивидуальной учебной программы для каждого альтернативного ребенка; предоставление учителем достаточного объема времени и внимания каждому ребенку; позитивное восприятие ребенка всеми участниками учебного процесса (недопуще-

ние дискриминации ребенка; высокие (но посильные) учебные ожидания от ребенка); использование доступной для ребенка формы речевой коммуникации всеми участниками процесса обучения (к примеру, если в классе есть слепой или глухой ребенок, то весь класс должен выучить азбуку Брайля или язык жестов); предоставление учителем возможности ребенку свободно выражать свою точку зрения до конца и при этом выступать хорошим оратором или слушателем, способным гибко менять свои роли в зависимости от ситуации общения; создавать и поддерживать здоровую рабочую атмосферу сотрудничества в классе [11, р. 117-124]. Важным условием успешной реализации индивидуального подхода ученые называют грамотную разработку *индивидуального учебного плана* для ребенка, максимально учитывающего его особенности. При этом учителю важно помнить, что альтернативный ребенок не должен находиться в позиции «неуспевающего» или «неспособного» по сравнению с традиционными детьми [6, р. 65]. Дело в том, что в рамках инклюзивного класса не только альтернативным детям, но и каждому обычному ученику составляется индивидуальный план обучения. Важно понимать, что данный план – это продукт совместной деятельности педагогического коллектива школы (учителей общего и специального образования, школьных администраторов), сотрудников ресурсных центров и внешних организаций (центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции), родителей и учащихся. Индивидуальный план представляет собой наиболее приемлемую для каждого конкретного ребенка схему освоения учебного материала. Индивидуальный план фокусируется на тех моментах, которые являются приоритетными для обучения конкретного ребёнка в определённый период времени.

Перед составлением индивидуального плана специалисты стремятся понять, какие цели и результаты обучения в инклюзивной школе видят родители для этого ребёнка, как соотносят ожидаемые цели и свой собственный вклад в решение задач по достижению этих целей.

Другой важный элемент работы по составлению индивидуального плана – это проведение комплексной психолого-педагогической диагностики и оценки. Специалисты при составлении индивидуального плана для альтернативного ребенка кроме образовательных целей планируют цель по развитию навыков социального взаимодействия ребенка, навыков самостоятельной жизни и выбора профессии [Там же]. Наличие такой проработанной программы придает процессу обучения учащегося в инклюзивных условиях чёткий и рациональный характер, при котором можно формулировать конкретные цели, определять стратегии их достижения и отслеживать результаты.

Ведущая роль индивидуального учебного плана признается также российскими учеными. Так, О.Н. Богословская и О.Е. Бережная подчеркивают, что данный план позволяет учиты-

вать индивидуальный темп усвоения учебного материала и формирования необходимых для каждого ребенка социальных навыков; признает факт возможности инклюзивного обучения всех детей; заставляет существующие образовательные структуры видоизменяться и адаптироваться под индивидуальные потребности ребенка; позволяет выработать более детальные стратегии и тактики продвижения инклюзивной школы в целом; создает динамичность и индивидуальность процесса обучения [4, с. 71].

К положительным сторонам данного подхода ученые относят: гибкость инклюзивной образовательной среды в отличие от традиционного обучения, характеризующегося одинаковыми подходами и ожиданиями от всех детей; создание атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки среди учеников с альтернативным и традиционным развитием; предоставление каждому ученику возможности внести свой личный вклад в решение поставленных учебных задач в процессе совместной деятельности; создание условий для развития адаптивных возможностей ребенка к современным жизненным ситуациям [15].

При сопоставлении взглядов американских и российских исследователей общей точкой зрения выступает ведущая роль индивидуального плана при организации инклюзивного обучения. При этом подходы к составлению такого плана существенно различаются в США и России. Западная методика предусматривает четкие функции в разработке плана всех участников образовательного процесса, включая учителя, специалистов, администрацию школы, родителей ребенка, а также представителей местной общины. В России эта работа лежит в основном на одном учителе, в классе которого есть альтернативные дети, что, по справедливому мнению ученых, приводит к фрагментарности индивидуальной учебной программы, когда полученный в школе запас знаний и умений не связан со средовой социальной практикой, что дестабилизирует систему инклюзивного обучения и воспитания детей [4, с. 73].

Средовой подход. Данный подход предусматривает максимальную модификацию окружающей среды с целью ее приспособления к индивидуальным особенностям альтернативных детей. Важным условием грамотной адаптации среды к нуждам ребенка является тщательная профессиональная диагностика среды на предмет ее соответствия потребностям ребенка, чтобы он смог успешно функционировать в инклюзивной среде, не встречая внешних барьеров к обучению. При отсутствии внешних барьеров у ребенка появляется чувство комфорта и безопасности, что порождает мощный стимул для максимального развития всех своих физических и умственных функций [12]. Американские исследователи обращают внимание на то, что необходима поэтапная диагностика внешней среды на предмет ее соответствия особым обра-

зовательным потребностям учащихся и своевременная модификация соответствующих сторон в зависимости от меняющихся возможностей ребенка [7].

Следует отметить единогласное признание важной роли средового подхода в успешной реализации инклюзивного обучения американскими и российскими учеными. Однако для западной концепции средового подхода характерна более детальная трансформационная природа, которая выражается в чувствительности среды к специфическим потребностям ребенка.

Заключение

Завершая обсуждение проблемы обучения учащихся с альтернативным развитием в США, сформулируем общие выводы.

Американскими учеными разработаны достойные внимания подходы к организации инклюзивного обучения: *системный подход*, представляющий местную общину как систему взаимосвязанных учреждений, структур, ассоциаций для обеспечения успешного развития каждого ребенка; *командный подход*, предполагающий работу в команде всего школьного коллектива, что помогает повысить уровень академической успеваемости и социальной компетентности детей; *аксиологический подход*, акцентирующий позитивное восприятие ребенка всеми членами коллектива, что способствует повышению его самооценки и раскрытию заложенного внутреннего потенциала; *кондуктивный подход*, подчеркивающий активную роль семьи в обучении и воспитании ребенка, что обеспечивает раннее формирование социальных навыков ребенка и облегчает его адаптацию в инклюзивной среде; индивидуальный подход, предполагающий максимальный учет индивидуальных особенностей каждого ребенка с опорой на его сильные стороны для обеспечения высокого качества инклюзивного обучения; средовой подход, предусматривающий максимальную модификацию окружающей среды с целью ее приспособления к индивидуальным особенностям альтернативных детей.

Анализ подходов к инклюзивному обучению показывает, что это сложный, длительный, многосторонний процесс, требующий сочетания всех указанных подходов, высокого уровня профессионализма педагогов и специалистов разных областей, занимающихся диагностикой и обучением альтернативных детей, постоянного терпеливого участия родителей и других членов ближайшего окружения ребенка для того, чтобы создать истинную инклюзивную образовательную среду, в которой каждый ребенок, независимо от формы альтернативности, ощутит себя полноценным членом общества.

Список литературы

1. Бессарабова И.С. Обучение детей с альтернативным развитием в США // Фундаментальные исследования. 2006. №7. С. 66-68.
2. Бессарабова И.С., Кобзарь А.В., Никитина И.С. Особенности процесса воспитания школьников с альтернативным развитием в США//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. №11 (43). С. 88-104.
3. Всеобщая декларация прав человека от 10.12.1948 // Сборник важнейших документов по международному праву. Ч. I. Общая. – М.: Ин-т междунар. права и экономики, 1996. С. 96-102.
4. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Мельник. – Пятигорск, 2012. 244 с.
5. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // Examining lives in context. – Washington, DC, 1995. Pp. 599-609.
6. Bull B. Is standard-based school reform consistent with schooling for personal liberty // Studies in Philosophy and Education. 2006. № 25 (1-2). Pp. 61-75.
7. Heward W.L. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice-Hall, 2013. 450 p.
8. Mastfopieri A. Promoting inclusion in secondary classrooms // Learning Disabilities Quarterly. 2011. № 12. Pp. 265-274.
9. Mittler P. International experience in including children with disabilities in ordinary schools. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2012. 370 p.
10. Sapon-Shevin M. Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom community. – New York: Holiday House, 2009. 224 p.
11. Smith P. Drawing New Maps: A Radical Cartography of Developmental Disabilities. – Boston: Allyn & Bacon, 2014. 437 p.
12. Turnbull R., Turnbull A., Shank M., & Smith S. Exceptional lives: Special education in today's schools. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2014. 278 p.
13. Vaughn S. Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom. – Boston: Allyn & Bacon, 2013. 560 p.
14. Warger C.D. Curriculum considerations in an inclusive environment. – Boston: Allyn & Bacon, 2014. 479 p.

15. Wehmeyer M.L. Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation // *Exceptionality*. 2012. № 12. Pp. 225-235.

References

1. Bessarabova I.S. *Fundamentalnye Issledovaniya* [Fundamental Research], no. 7 (2006): 66-68.
2. Bessarabova I.S., Kobzar A.V., Nikitina I.S., *Sovremennye Issledovaniya Social'nykh Problem* [Modern Research of Social Problems], no. 11 (43) (2014): 88-104.
3. *Vseobshchaya Deklaratsiya Prav Cheloveka* [Universal Declaration of Human Rights]. – Moscow, 1996.
4. Melnik U.V. *Sravnitelnyy analiz obchego inkluzivnogo obrazovaniya v stranah Zapada (Kanada, SShA, Velikobritaniya)* [Comparative analysis of the general inclusive education in the Western countries (Canada, USA, Great Britain)]: Dissertation. – Pjatigorsk, 2012. 244 p.
5. Bronfenbrenner U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer // *Examining lives in context*. – Washington, DC, 1995. Pp. 599-609.
6. Bull B. Is standard-based school reform consistent with schooling for personal liberty // *Studies in Philosophy and Education*. 2006. № 25 (1-2). Pp. 61-75.
7. Heward W.L. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice-Hall, 2013. 450 p.
8. Mastfopieri A. Promoting inclusion in secondary classrooms // *Learning Disabilities Quarterly*. 2011. № 12. Pp. 265-274.
9. Mittler P. *International experience in including children with disabilities in ordinary schools*. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2012. 370 p.
10. Sapon-Shevin M. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom community*. – New York: Holiday House, 2009. 224 p.
11. Smith P. *Drawing New Maps: A Radical Cartography of Developmental Disabilities*. – Boston: Allyn & Bacon, 2014. 437 p.
12. Turnbull R., Turnbull A., Shank M., & Smith S. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. – Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2014. 278 p.
13. Vaughn S. *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. – Boston: Allyn & Bacon, 2013. 560 p.
14. Warger C.D. *Curriculum considerations in an inclusive environment*. – Boston: Allyn & Bacon, 2014. 479 p.

15. Wehmeyer M.L. Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation // Exceptionality. 2012. № 12. Pp. 225-235.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

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

Кобзарь Антон Валериевич, аспирант
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
пр. им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия
e-mail: andrologia@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Bessarabova Inna Stanislavovna, Professor, Dr. Scs, Associate Professor
Volgograd State Social-Pedagogical University
27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia
e-mail: andrologia@rambler.ru

Kobzar Anton Valerievich, post-graduate student
Volgograd State Social-Pedagogical University
27, Lenin av., Volgograd, 400066, Russia
e-mail: andrologia@rambler.ru