И. С. БЕССАРАБОВА, Е. С. КУРЫШЕВА

Поликультурная направленность инклюзивного обучения в современной школе США

Актуальность исследования вызвана необходимостью изучения особенностей процесса обучения детей, которые представляют собой культурную группу с особыми образовательными потребностями и возможностями, поскольку имеют альтернативное (физическое или умственное) развитие. Цель исследования заключается в том, чтобы систематизировать и охарактеризовать ведущие концепции американских ученых по данной проблеме, выявить и обосновать поликультурную направленность сущности инклюзивного обучения.

В исследовании использованы следующие методы: исторический и логический анализ, ретроспективный анализ проблемы инклюзивного обучения и поликультурного образования в России и США; контент-анализ нормативно-правовых документов России и США в области образования; теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ концепций инклюзивного обучения и поликультурного образования российских и американских ученых; перевод, синтез научных работ ученых США. В качестве основных источников для данного исследования использованы работы ученых США по проблемам поликультурного образования и инклюзивного обучения, а также зарубежные и российские педагогические издания.

Результаты исследования доказывают тесную взаимосвязь инклюзивного обучения и поликультурного образования, которое обеспечило доступ к качественным образовательным услугам всем гражданам США, включая людей с альтернативным развитием. Поликультурная направленность инклюзивного обучения четко проявляется в требованиях к созданию инклюзивной образовательной среды, которые соответствуют принципам поликультурного образования: антирасистский характер образования; нацеленность на достижение социальной справедливости; освобождающая природа; трансмиссионная природа; транзакционная природа; трансформационная природа. Акцент на становлении альтернативного ребенка максимально независимым и активным субъектом, а не пассивным объектом пожизненной заботы семьи объединяет подходы ученых США к определению целей, задач и содержания инклюзивного обучения. Результаты исследования применимы с целью разработки новых методов и технологий инклюзивного обучения для создания инклюзивной образовательной среды в учебных заведениях.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, поликультурное образование, альтернативные дети, исключительные дети, альтернативность в развитии

Ссылка для цитирования:

Бессарабова И. С., Курышева Е. С. Поликультурная направленность инклюзивного обучения в современной школе США // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 180-193. doi: 10.32744/pse.2020.1.13

I. S. BESSARABOVA, E. S. KURYSHEVA

Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA

The relevance of the research is caused by the need to study the features of the learning process of children who are a cultural group with special educational needs and opportunities, as they have alternative (physical or mental) development. The aim of the study is to systematize and characterize the leading concepts of American scientists on this problem, to identify and justify the multicultural orientation of the essence of inclusive education.

The following methods have been used in this research: historical and logical analysis, retrospective analysis of the problem of inclusive education and multicultural education in Russia and the USA; content analysis of legal documents of Russia and the USA in the field of education; theoretical and comparative analysis of the concepts of inclusive education and multicultural education of Russian and American scientists; translation, synthesis of scientific works of American researchers. The main sources for this study are the works of US scientists on the problems of multicultural education and inclusive education, as well as foreign and Russian pedagogical publications.

This study demonstrates the close relationship between inclusive education and multicultural education, which provided access to quality educational services for all U.S. citizens, including people with alternative development. The multicultural orientation of inclusive education is clearly manifested in the requirements for the creation of inclusive educational environment, which correspond to the principles of multicultural education: anti-racist nature of education; focus on achieving social justice; liberating nature; transmission nature; transactional nature; transformational nature. The emphasis on raising an alternative child as the most independent and active subject rather than the object of lifelong care of the family, unites the approaches of American scientists to determining the goals, objectives and content of inclusive education. The results of the study can be applied to the development of new methods and technologies of inclusive education in order to create inclusive educational environment in educational institutions.

Key words: inclusive education, multicultural education, alternative children, exceptional children, alternative development

For Reference:

Bessarabova, I. S., & Kurysheva, E. S. (2020). Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 180-193. doi: 10.32744/pse.2020.1.13

Введение

В современном мире каждый человек имеет право на получение качественных образовательных услуг независимо от своей идентичности, следовательно, право на образование выступает важным субъективным правом личности. В каждом обществе есть люди с альтернативным (физическим или умственным) развитием. Россия в этом плане не является исключением. Для того чтобы эти граждане смогли почувствовать себя максимально полноценными участниками общественной жизни, успешно социализироваться, самореализоваться в профессии и личной жизни, в обществе должны быть созданы условия для их обучения и развития [1].

Инклюзивное обучение признано сегодня в России и в мире одной из самых эффективных форм обучения лиц, имеющих особые образовательные потребности и возможности. Данная форма обучения подразумевает их интеграцию в обычные учебные заведения, но требует создания специальных условий в зависимости от степени альтернативности ребенка, исключая при этом любую дискриминацию учащихся.

Совместное пребывание в классе и школе представителей двух культурных групп учащихся – традиционной и альтернативной – ставит перед педагогической наукой и практикой новые задачи. Главная задача школы – создание условий не только для толерантного сосуществования этих культурных групп в одном образовательном пространстве, но и для организации продуктивного *межкультурного* сотрудничества, которое принесет пользу каждому учащемуся, способствуя развитию его субъектных начал, социализации и воспитанию необходимых личностных качеств.

В данном исследовании контекстом для изучения проблемы инклюзивного обучения альтернативных учащихся является *поликультурное образование*, а не коррекционная педагогика. Несмотря на близость данных областей к изучаемой проблеме, они по-разному классифицируют эту категорию учащихся. Коррекционная педагогика характеризует альтернативного ребенка с опорой на медицинский подход. В поликультурном контексте доминирует социальный подход, для которого важное значение имеет проблема социализации альтернативных учащихся, поэтому на первый план выступают такие вопросы, как адекватное восприятие и уважение ребенка всеми участниками образовательного процесса, создание в школе требуемых условий для обучения и развития этой категории детей. Сторонники поликультурного образования подчеркивают, что альтернативный ребенок должен ощутить себя *включенным* в школьный коллектив и избавиться от самоугнетения и низкой самооценки [Там же].

Поликультурный контекст изучения проблемы позволяет по-новому рассматривать понятие «толерантность» – не как «терпимость», а как «интерес к другому» [2], «принятие и уважение иной идентичности» [3], «позитивное восприятие культурных различий» [4], «диалог с иной культурой» [5], «утверждение культурной самооценности» [6]. Данный контекст также придает новое значение понятию «альтернативность», которая может иметь *любую* форму проявления, вследствие чего альтернативный ребенок заметно отличается от других детей.

По мнению современных исследователей, США на сегодняшний день является страной, где действует наиболее совершенное законодательство по отношению к изучаемой проблеме [7]. Обращение к педагогическому опыту США обусловлено также ведущей ролью поликультурного направления в реформировании традиционной

образовательной системы, что в итоге обеспечило равноправный доступ каждого гражданина, включая людей с альтернативным развитием, к получению образования. Выявление ценных педагогических идей американских ученых по рассматриваемой проблеме актуально для отечественной науки и практики с целью их адаптации к российским социо-культурным условиям.

В современной отечественной науке обнаруживаются *противоречия* между: социальной важностью инклюзивного обучения как одного из значимых направлений образовательной политики России и недостаточной изученностью зарубежного опыта по данной проблеме; исследованием вопросов школьного образования в США и отсутствием теоретического обоснования его инклюзивной направленности в контексте политики поликультурного образования.

Таким образом, *проблема* исследования заключается в выявлении особенностей процесса обучения детей с альтернативным развитием в современной школе США с учетом принципа инклюзии в контексте политики поликультурного образования. *Цель* настоящей статьи состоит в систематизации и характеристике ведущих американских концепций, определяющих поликультурную направленность сущности инклюзивного обучения.

Анализ отечественной педагогической литературы показал, что в России ощущается острая потребность в создании специальной образовательной среды в учебном заведении, способной принять альтернативного ребенка. Обоснование актуальности данной проблемы прослеживается в изучении ее отдельных аспектов: вопросы интегрированного [8], дистанционного, надомного [9], инклюзивного обучения [10]; вопросы социальной реабилитации детей [11]; исторические аспекты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [12]; теоретические основы инклюзивного обучения [13]; подготовка педагогов в условиях инклюзивного обучения [14] и др. Решение этой сложной задачи не представляется возможным без тщательного изучения зарубежного педагогического опыта в данной области и творческого использования его элементов для адаптации среды учебного заведения к потребностям альтернативного ребенка.

Несмотря на наличие некоторых исследований по вопросам инклюзивного обучения за рубежом [15; 16], вне исследовательского внимания остается целостное видение проблемы инклюзивного обучения в США, причиной несформированности которого мы считаем отсутствие единого контекста ее исследования. В качестве данного контекста мы предлагаем считать поликультурное направление в американском образовании, обеспечившее всех граждан страны доступными и качественными образовательными услугами.

Определяя хронологические рамки исследования, следует подчеркнуть, что данная работа охватывает последние четыре десятилетия (середина 1970-х гг. по настоящее время), отмеченные в США переходом от межкультурного к поликультурному направлению в образовании, которое предъявило новые требования к образовательной политике страны. Именно в этот период проблемы инклюзивного обучения альтернативных граждан становятся в США вопросом государственной политики.

Анализ трудов по проблеме инклюзивного обучения детей с альтернативным развитием в США показал, что, несмотря на поликультурный состав учащихся американских школ, каждый класс является особенным в плане разнообразия учебных навыков школьников. Так, по словам А.М. Уэст, некоторые дети учатся быстро и легко, применяют полученные знания в новых ситуациях. Другие дети нуждаются в многократном

повторении, постоянном внимании и помощи учителя [17]. По мнению У.Л. Хьювард, дети также отличаются друг от друга способностями, которые не так очевидны для обычного наблюдателя [18]. Ученые обращают внимание на то, что пол, раса, социальное происхождение, религия, этническое, культурное и языковое многообразие учащихся не только воздействуют на темп и качество усвоения программы обучения, но также влияют на систему образования в целом [19]. При этом современные ученые признают, что *каждый* ребенок способен учиться при правильной организации процесса обучения.

Если учитывать поликультурный состав учащихся, а также различия в способности каждого ученика усваивать учебный материал, предусмотренный программой, то возникает проблема соответствия школьных программ и методов обучения индивидуальным особенностям учащихся. На это указывают К. Бос и Ш. Вогн в своих исследованиях [20].

В настоящей работе мы обращаемся к особенностям инклюзивного обучения учащихся с альтернативным развитием, так как этот процесс имеет место не только в учебном заведении, но и за пределами школы. В данном процессе обязаны принимать участие не только учителя, но и члены семьи ребенка. Проблема обучения детей с особенностями в развитии является насущной психолого-педагогической проблемой в США. Это подтверждают труды ведущих американских психологов и педагогов [21-25]. В центре внимания ученых находятся такие вопросы как проведение правильной диагностики способностей и возможностей учащихся с целью определения потребности в специальном обучении [26]; допустимое количество альтернативных детей в одном классе [27]; могут ли все без исключения альтернативные дети обучаться в обычной школе [28]; подготовка учителя и всего коллектива школы для принятия альтернативного ребенка в школьное сообщество [29]; разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка [30]; участие семьи в обучении и воспитании альтернативного ребенка [31]; проблема восприятия альтернативности ребенка членами школьного коллектива и общества в целом [32] и другие. Следует подчеркнуть, что данные вопросы поднимают новую актуальную проблему – профессиональной подготовки педагогических кадров для грамотной работы с этой категорией учащихся. Эту проблему можно считать перспективой дальнейшего исследования.

Проблема обучения альтернативных детей является не только серьезной педагогической, но и социальной проблемой, которая имеет тесную связь с поликультурным образованием и опирается на его ведущие принципы [33; 34]. Главным принципом поликультурного образования американские теоретики считают его «освобождающий характер», поскольку образование должно оказывать влияние на все сферы жизни индивида, расширять его возможности и способствовать самоактуализации.

Материалы и методы

Глубокое изучение предмета исследования, в качестве которого выступает процесс инклюзивного обучения в современной общеобразовательной американской школе в контексте политики поликультурного образования, потребовало тщательного анализа широкого круга оригинальных научных источников, значительная часть которых впервые введена авторами в научный оборот.

Основными материалами исследования послужили основополагающие теоретические труды американских и российских ученых по инклюзивному обучению и по-

ликультурному образованию. Также мы обращались к российским и американским энциклопедическим изданиям, документам международных организаций по правам человека, статистической литературе, трудам отечественных ученых по вопросам формирования идентичности личности, толерантности. При проведении исследования мы опирались на труды американских ученых по вопросам поликультурной подготовки учителя, билингвального обучения, особенностям альтернативного развития.

Данное исследование предполагает несколько этапов работы, в процессе которой каждому этапу соответствует определенный комплекс научных методов, используемых в исследованиях по зарубежной и сравнительной педагогике.

Первый этап предусматривал применение таких методов, как исторический, логический, ретроспективный анализ проблемы инклюзивного обучения в России и США; контент – анализ нормативно-правовых документов России и США в области образования для того, чтобы обосновать актуальность темы исследования, разработать его структуру и основные положения.

Второй этап потребовал использования теоретического и сравнительно-сопоставительного анализа концепций инклюзивного обучения и поликультурного образования ученых США для того, чтобы выявить подходы к определению ведущих понятий («инклюзивное обучение», «альтернативный ребенок», «альтернативность»), целей, задач, содержания инклюзивного обучения, а также поликультурные основы инклюзивного обучения в США.

В процессе последующего этапа работы планируется проведение систематизации и обобщения теоретического и практического опыта США и России в области инклюзивного обучения для того, чтобы выявить его общие и особенные характеристики.

Результаты исследования

Системное теоретическое обоснование инклюзивного обучения в США, выявление его поликультурных основ могут быть достигнуты, если: охарактеризовать сущность ведущих концепций инклюзивного обучения американских авторов на основе принципа поликультурности; рассматривать основные исторические этапы процесса его становления и развития в США в контексте поликультурной образовательной политики; разработать сравнительный инструментарий для сопоставления опыта двух стран с целью выявления общих и особенных черт инклюзивного обучения в США и России. Данные предположения составляют основу *гипотезы* исследования.

На данном этапе исследования гипотеза подтверждена частично (первое предположение), так как исследование еще продолжается.

Анализ научно-педагогической литературы США свидетельствует о наличии ряда терминов, обозначающих учащихся с особенностями в развитии. Поликультурный контекст рассмотрения данной проблемы диктует использование специальной терминологии, которую сторонники поликультурного образования ввели в мировую педагогическую практику. Так, основными понятиями для обозначения этой категории детей являются – «*исключительные*» или «*альтернативные*» дети, выступающие синонимами в концепциях американских авторов.

Поскольку поликультурное образование придает новое значение понятию «*альтернативность*», в группу альтернативных детей входят дети не только с особенностями в развитии (физическими и психическими), но и дети, имеющие родимое пятно

на лице; заикание; излишнюю худобу или полноту; дефекты кожи и т.д. Кроме того, болезнь или операция могут привести к альтернативности ребенка. Альтернативные дети образуют отдельную культурную группу, не являющуюся гомогенной. Так как поликультурное образование акцентирует, в первую очередь, человеческое начало в ребенке независимо от его идентичности, термин «альтернативный ребенок» является наиболее приемлемым.

Когда используются термины «*исключительные дети*» или «*альтернативные дети*» (англ. «*alternative children*») подразумевают как детей, имеющих трудности в обучении, так и детей, чьи способности превосходят среднестатистические [35]. Анализ подходов к определению термина «исключительные дети» («альтернативные дети») показал, что это общий термин, которым исследователи обозначают не только учеников с различными формами физических и психических особенностей, но и одаренных детей с традиционным развитием [36]. Следует подчеркнуть, что в данной работе мы сосредоточим внимание на особенностях процесса обучения детей с особенностями в развитии, исключая из этой группы одаренных и талантливых детей, так как это отдельная проблема, требующая специального исследования. Данную проблему можно рассматривать в качестве перспективы дальнейшей работы.

Результаты анализа трудов ученых США свидетельствует, что под влиянием политики поликультурного образования понятие «*интеграция*» (от англ. «объединять») постепенно было вытеснено понятием «*инклюзия*» (от англ. «включать»), поскольку интеграция подразумевает адаптацию альтернативного учащегося к условиям образовательной среды, в то время как инклюзия означает адаптацию условий к особенностям учащегося [Там же].

Пребывание в одном классе и школе альтернативных и традиционных учащихся, обеспечивает их межкультурное общение (как представителей альтернативной и традиционной культур), что способствует взаимообогащению культурного и социального опыта всех участников образовательного процесса.

Результаты исследования показали, что инклюзивному обучению присущи следующие характеристики поликультурного образования:

- антирасистский характер, который отвергает любую форму дискриминации в области образования и требует обсуждения данной проблемы с учащимися;
- обучение, целью которого является достижение социальной справедливости в обществе, т.е. обеспечение всех граждан доступным образованием;
- процесс, участниками которого выступают учащиеся не только с альтернативным, но и традиционным развитием, в ходе чего воспитанники учатся пониманию и уважению культурных различий, а не только узнают о многообразии культур [37].

Инклюзивное обучение опирается на следующие принципы поликультурного образования:

- освобождающая природа, так как образование дает возможность индивиду преодолевать границы своего культурного опыта, обогащать культурные знания и более полно познавать родную культуру;
- учащийся является агентом своего образования, так как образование помогает ему понимать явления реальной жизни, принимать самостоятельные решения, опираясь на полученные знания [Там же].

Акцент на освобождающем характере инклюзивного обучения, а также на становлении альтернативного учащегося активным субъектом, который способен на самостоятельный выбор в жизни, составляют суть *принципа поликультурности* в организации инклюзивного обучения.

Следовательно, инклюзивное обучение оказывает благоприятное влияние как на учащихся с альтернативным, так и с традиционным развитием, поскольку способствует приобретению необходимого опыта сотрудничества, воспитывает уважение и понимание к любым отличиям. Грамотное педагогическое участие взрослых помогает также осуществлять нравственное воспитание детей в условиях инклюзивного обучения, так как дети учатся взаимоподдержке, развивают нравственные качества, что гуманизирует школьную систему в целом.

Обсуждение результатов

Обратимся к рассмотрению сущностных характеристик инклюзивного обучения на основе анализа ведущих современных концепций ученых США, в которых прослеживается суть принципа поликультурности.

В западных концепциях инклюзивного обучения встречается такое понятие как *индекс инклюзии*, определяющий цели, задачи и компоненты инклюзивной среды. Исследователи Дж. Ольсон и Дж. Платт выделяют следующие обязательные компоненты инклюзивной среды обучения [38].

1. Социальная значимость оценки результатов обучения. Данный компонент связан с пониманием стимулирующей роли оценки, выступающей мотивацией к развитию социальных навыков.
2. Постоянная включенность учащихся в школьную жизнь. Непрерывное сотрудничество всех учащихся без исключения делает возможным равноценное получение и предоставление необходимой взаимопомощи, повышает уровень социальной субъектности детей.
3. Новое понимание понятия «альтернативность». Происходит переосмысление данного понятия в общественном сознании – прежнее однозначное отношение к альтернативности ребенка как к препятствию к социализации, обучению и общению с окружающими заменяется восприятием альтернативности как культурного многообразия в обществе.
4. Просветительская работа с родителями и учащимися для повышения уровня правовой грамотности. Семья альтернативного ребенка должна знать, что государство гарантирует получение качественного образования в специальных условиях каждому гражданину страны вне зависимости от степени альтернативности.
5. Создание инклюзивной среды обучения. В данном случае речь идет о непрерывном тесном сотрудничестве структур местной общины и школы, что способствует эффективному развитию у детей навыков социального общения.
6. Применение полученных знаний и навыков в реальной жизни. В местной общине для детей создаются условия для апробации социальных знаний и навыков, получаемых в школе.

Авторы концепции указывают на важность взаимозависимости вышеперечисленных компонентов инклюзивной среды обучения во избежание снижения индекса инклюзии [Там же].

Заслуживает внимания и концепция инклюзивного обучения У.Г. Стэфана и У.П. Вогт [39], которые считают, что эффективный инклюзивный класс должен обладать следующими характеристиками:

- альтернативный ребенок должен быть принят школьным коллективом как рав-

ный участник образовательной среды;

- запрет на любую форму дискриминации детей в школе;
- учитель, школьный психолог, медицинский работник и другие требуемые специалисты, а также семья ребенка совместно разрабатывают индивидуальный учебный маршрут, продвигаясь по которому ребенок овладевает знаниями и умениями для достижения максимальной независимости в жизни.

Подчеркнем, что авторы вышеперечисленных концепций придают важное значение тесному сотрудничеству школы с семьей ребенка и представителями общины для того, чтобы обеспечить полноценное включение ребенка в образовательное пространство, которое не должно ограничиваться стенами учебного заведения.

Согласно концепции Л. Хоббс, К. Кэмпбэлла и М. Джонс [40], высокий индекс инклюзии образовательной среды будут обеспечивать следующие условия:

- адекватное восприятие альтернативности ребенка всеми членами школьного коллектива;
- постоянная поддержка учителя, в классе которого есть альтернативный ребенок, коллегами и администрацией школы;
- важность как академических, так и социальных знаний, умений и навыков;
- максимальная включенность ребенка с альтернативным развитием в различные виды урочной и внеклассной работы.

Концепция инклюзивного обучения, разработанная И. Кроутер [41], также достойна внимания, так как она дополняет инклюзивную среду обучения следующими условиями:

1. Обеспечение безопасности и комфорта в школьной среде.
2. Непрерывная связь школы с семьей ребенка и представителями местной общины.
3. Постоянный мониторинг усвоения учебного и социального материала.
4. Постоянная апробация усвоенных знаний и умений в реальной жизни.
5. Формирование и развитие навыков самоопределения и самоконтроля.

Таким образом, рассмотренные выше концепции инклюзивного обучения объединяет идея о том, что создание инклюзивной образовательной среды затрагивает не только реформирование системы обучения, но и изменение восприятия альтернативности индивида в обществе, которое должно базироваться на идеях свободы, равенства и справедливости.

Заключение

На основе результатов анализа содержания современных концепций ученых США в статье представлены сущностные характеристики инклюзивного обучения, а также выявлена взаимосвязь инклюзивного обучения и поликультурного образования.

Сущностные характеристики инклюзивного обучения проявляются в инклюзивной образовательной среде, которая должна отличаться высоким индексом инклюзии, а именно:

- адекватным отношением к различным формам альтернативности индивида как к культурному многообразию в обществе, а не барьеру к общению;
- запретом на любые формы дискриминации лиц с альтернативным развитием;
- постоянным включением альтернативного ребенка в урочные и внеурочные виды работы для повышения его мотивации к общению;
- совместными усилиями школы, семьи и местной общины в обучении и воспи-

тании альтернативного ребенка;

- постоянной подготовкой и переподготовкой требуемых специалистов.

С нашей точки зрения, инклюзивная образовательная среда должна включать последовательные, непрерывные педагогические усилия со стороны всех членов школьного коллектива, семьи и ближайшего окружения альтернативного ребенка, направленные на развитие его субъектных начал. Открытость инклюзивной среды новым образовательным потребностям граждан должна выступать ее главной характеристикой.

Выявленная взаимосвязь инклюзивного обучения и поликультурного образования может служить дополнением сущностных характеристик инклюзивного обучения. Анализ литературы позволил сделать заключение, что инклюзивное обучение берет за основу главные принципы поликультурного образования:

- антирасистская направленность образования, выступающая против любой дискриминации учащихся;
- нацеленность на достижение социальной справедливости;
- освобождающая природа (образование освобождает индивида от неуверенности в собственных силах, помогает самореализоваться в профессии и в личной жизни);
- трансмиссионная природа (знания, полученные в школе, переносятся индивидом в реальную действительность);
- транзакционная природа (в школьной инклюзивной среде происходит взаимодействие детей, имеющих альтернативное и традиционное развитие);
- трансформационная природа (происходит трансформация альтернативного ребенка в активного субъекта, максимально независимого от посторонней помощи).

В концепциях ученых США содержится большой развивающий потенциал, который прослеживается в акцентах на активность и максимально возможную независимость ребенка в жизни в зависимости от степени его альтернативности. Вопросы организации инклюзивной образовательной среды находятся в центре внимания ученых и практиков США, которые единогласно подчеркивают, что граждане с альтернативным развитием являются неотъемлемой частью культурного многообразия американского общества и имеют полное право на уважение окружающих и получение требуемых условий для обучения и развития.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90028 (тема «Становление и развитие инклюзивного обучения в современной общеобразовательной школе США в контексте политики поликультурного образования»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессарабова И.С., Морозова В.И. Влияние идей постмодернизма на становление инклюзивного образования в США и России // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=28898> (дата обращения: 25.10.2019).
2. Клепцова Е.Ю. Терпимое, толерантное, нетерпимое отношение молодежи // Омский научный вестник. 2006. №6 (41). С. 35-38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9435626> (дата обращения: 20.10.2019).
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с. URL: <http://pedlib.ru/>

- Books/6/0483/6_0483-1.shtml (дата обращения: 10.10.2019).
4. Лебедева Н. М., Хотинец В. Ю. Психологические исследования этнической толерантности. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2003. 240 с. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/40868> (дата обращения: 21.10.2019).
 5. Эгамбердиева М.Х. Особенности педагогического формирования толерантности школьников // Научные исследования. 2018. № 6 (25). С. 64-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-pedagogicheskogo-formirovaniya-tolerantnosti-shkolnikov> (дата обращения: 22.10.2019).
 6. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с. URL: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/asmolov_ (дата обращения: 22.10.2019).
 7. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в Российской Федерации и за рубежом. Архангельск: Гарант, 2009. 96 с. URL: <http://www.gouo.ru/doc/inform/practice3/book12.pdf> (дата обращения: 20.10.2019).
 8. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008. 286 с. URL: https://akima908.ucoz.ru/klassnomu/Integririvannoe_obuchenie-3-.pdf (дата обращения: 19.10.2019).
 9. Аркатова Л. Р. Педагогические условия организации надомного обучения учащихся с ограниченными возможностями: дис. ... канд. пед. наук. Елабуга, 2009. 214 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004498271> (дата обращения: 19.10.2019).
 10. Артюшенко Н.П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник Томского государственного педагогического ун-та. 2009. №7 (85). С. 66-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12912919> (дата обращения: 23.10.2019).
 11. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0347/5_0347-1.shtml (дата обращения: 23.10.2019).
 12. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 113-120. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11661/1/povr-2018-09-16.pdf> (дата обращения: 23.10.2019).
 13. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. № 1 (21). С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
 14. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского ун-та. 2013. №2. С.191-194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21004206> (дата обращения: 23.10.2019).
 15. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом: от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education». 2011. № 1 (15). URL: <http://www.docste.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom> (дата обращения: 23.10.2019).
 16. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2012. 238 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sravnitelnyi-analiz-obshchego-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-stranakh-zapada> (дата обращения: 24.10.2019).
 17. Migration, Displacement and Education. Global Education Monitoring Report 2019. UNESCO, 2019. 435 p. URL: <http://en.ichei.org/uploads/2018/11/2019-Global-Education-Monitoring-Report-Migration-displacement-and-education.pdf> (accessed 23.10.19) (In Eng.)
 18. Heward W.L. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson Education, 2017. 641 p. URL: <http://pubhtml5.com/wqza/xtlc/basic/551-600> (accessed 23.10.19) (In Eng.)
 19. Sweigart C.A., Collins L.W. Supporting the Needs of Beginning Special Education Teachers and Their Students // Teaching Exceptional Children. 2017. Vol. 49, Issue 4. Pp. 209-212. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059917695264>
 20. Bos C., Vaughn Sh. Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. US: Pearson/Allyn & Bacon, 2006. 565 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=B8hKAAAYAAJ&q=Strategies+for+Teaching+Student+s+with+Learning+and+Behavior+Problems.&dq> (accessed 24.10.19) (In Eng.)
 21. Boscardin M.L. CEC Driving Change in the Special Education Profession // Teaching Exceptional Children. 2019. Vol. 52, Issue 1. Pp. 5. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059919875691>
 22. Inclusive Education Strategies: A Textbook. USA: University of Minnesota, 2018. 259 p. URL: https://www.unicef.org/armenia/media/3501/file/Inclusive%20education%20strategies_Textbook_2018.pdf. (accessed 22.10.19) (In Eng.)
 23. Greer C.W. Teaching Students With Significant Cognitive Disabilities to Count: Routine for Achieving Early Counting // Teaching Exceptional Children. 2019. Vol. 51, Issue 5. Pp. 382-389. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059919836451>
 24. Vaughn Sh., Fall A. Class Percentage of Students with Reading Difficulties on Content Knowledge and Comprehension // Journal of Learning Disabilities. 2018. Vol. 52, Issue 2. Pp. 120-134. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219418775117>
 25. Rodríguez-Dorta M., Borges A. Behavioral Patterns in Special Education // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Pp. 631. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00631>
 26. Friend M., Bursuck W.C. Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Teachers. US: Pearson, 2019. 25 p. URL: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134801679.pdf> (accessed 20.10.19) (In Eng.)

27. Williams K., Vaughn Sh. Effects of an Intensive Reading Intervention for Ninth-Grade English Learners with Learning Disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 2019. First Published June 5, 2019 on-line. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731948719851745>
28. Hagermoser Sanetti L., Luh Hao-Jan. Fidelity of Implementation in the Field of Learning Disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 2019. Vol. 42, Issue 4. Pp. 204-216. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731948719851514>
29. Smolkowski K., Crawford L. Introduction to Implementation Science for Research on Learning Disabilities // *Learning Disability Quarterly*. 2019. Vol. 42, Issue 4. Pp. 192-203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731948719851512>
30. Johnston S., O'Keeffe B. V., Stokes K. Early Literacy Support for Students with Physical Disabilities and Complex Communication Needs // *Teaching Exceptional Children*. 2018. Vol. 51, Issue 2. Pp. 91-99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059918802808>
31. O'Connor R. E. Building Better Bridges // *Learning Disability Quarterly*. 2017. Vol. 40, Issue 3. Pp. 174-186. DOI: <https://doi.org/10.1177/0731948717698537>
32. Counts J., Katsiyannis A., Whitford D. K. Culturally and Linguistically Diverse Learners in Special Education // *NASSP Bulletin*. 2018. Vol. 102, Issue 1. Pp. 5-21. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192636518755945>
33. Banks J.A. *Cultural Diversity and Education*. Boston: Allyn & Bacon, 2005. 326 p. URL: <https://www.amazon.com/Cultural-Diversity-Education-Fifth-Banks/dp/B003UUFOL6> (accessed 24.10.19) (In Eng.)
34. Gollnick D.M., Chinn P.G. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2005. 432 p. URL: <https://www.amazon.com/Multicultural-Education-Pluralistic-Exploring-Diversity/dp/0131555189> (accessed 24.10.19) (In Eng.)
35. Reichow B., Boyd B. *Handbook of Early Childhood Special Education*. US: Springer, 2016. 594 p. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-28492-7> (accessed 24.10.19) (In Eng.)
36. Correa V. *Interactive Teaming: Enhancing Programs for Students with Special Needs*. NJ: Merrill/Prentice-Hall, 2005. 457 p. URL: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Correa-Interactive-Teaming-Enhancing-Programs-for-Students-with-Special-Needs-4th-Edition/PGM2683.html> (accessed 23.10.19) (In Eng.)
37. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2009. 563 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/> (дата обращения: 25.10.2019).
38. Olson J., Platt J. *Teaching Children and Adolescents with Special Needs*. US: Pearson, 2008. 435 p. URL: <https://www.amazon.com/Teaching-Children-Adolescents-Special-Needs/dp/0132402858> (accessed 23.10.19) (In Eng.)
39. Stephan W. G., Vogt W. P. *Education Programs for Improving Intergroup Relations*. NY: Teachers College Press, 2004. 323 p. URL: <https://www.amazon.com/Education-Programs-Improving-Intergroup-Relations/dp/080774459X> (accessed 20.10.19) (In Eng.)
40. Hobbs L., Campbell C., Jones M. *School-based Partnerships in Teacher Education*. USA: Springer, 2018. 285 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9789811317941> (accessed 24.10.19) (In Eng.)
41. Crowther I. *Creating Effective Learning Environments*. UK: Nelson Education, 2011. 238 p. URL: <https://www.amazon.com/Creating-Effective-Learning-Environments-Crowther/dp/0176502459> (accessed 21.10.19) (In Eng.)

REFERENCES

1. Bessarabova I. S., Morozova V. I. Influence of Ideas of Postmodernism on Formation of Inclusive Education in the USA and Russia. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28898> (accessed 25 October 2019). (In Russ.)
2. Kleptsova E. Yu. Acceptable, Tolerant, Intolerant Attitude of Youth. *Omskiy nauchnyy vestnik = Omsk Scientific Bulletin*, 2006, no. 6 (41), pp. 35-38. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9435626> (accessed 20 October 2019). (In Russ.)
3. Dmitriev G. D. *Multicultural Education*. Moscow, Public Education Publ., 1999. 208 p. Available at: http://pedlib.ru/Books/6/0483/6_0483-1.shtml (accessed 10 October 2019). (In Russ.)
4. Lebedeva N. M., Khotinets V. Yu. *Psychological Studies of Ethnic Tolerance*. Ekaterinburg, Publishing House of Ural University, 2003. 240 p. Available at: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/40868> (accessed 21 October 2019). (In Russ.)
5. Egamberdieva M. H. Features of Pedagogical Formation of Tolerance of Schoolchildren. *Nauchnye issledovaniya = Scientific Researches*, 2018, no. 6 (25), pp. 64-67. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-pedagogicheskogo-formirovaniya-tolerantnosti-shkolnikov> (accessed 22 October 2019). (In Russ.)
6. Asmolov A. G. *Psychology of Personality: Cultural and Historical Understanding of Human Development*. Moscow, Smysl Publ., 2007. 528 p. Available at: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/psikhologija/asmolov_ (accessed 22 October 2019). (In Russ.)
7. Shinkareva E. Yu. *The Right to Education of a Child with Disabilities in the Russian Federation and Abroad*. Arkhangelsk, Garant Publ., 2009. 96 p. Available at: <http://www.gouo.ru/doc/inform/practice3/book12.pdf> (accessed 20 October 2019). (In Russ.)
8. Ekzhanova E. A., Reznikova E. V. *Fundamentals of Integrated Learning*. Moscow, Drofa Publ., 2008. 286 p. Available at: https://akima908.ucoz.ru/klassnomu/Integririvannoe_obuchenie-3-.pdf (accessed 19 October 2019). (In Russ.)

9. Arkatova L. R. Pedagogical Conditions of Organization of Home-Based Education of Students with Disabilities: Diss. Ped. Sci., Elabuga, 2009. 214 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004498271> (accessed 19 October 2019). (In Russ.)
10. Artyushenko N. P. The Role of the Psychological-Medical-Pedagogical Commission in the Rehabilitation of Children with Disabilities by Means of Inclusive Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik of Tomsk State Pedagogical University*, 2009, no. 7 (85), pp. 66-70. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12912919> (accessed 23 October 2019). (In Russ.)
11. Akatov L. I. Social Rehabilitation of Children with Disabilities. Moscow, VLADOS Publ., 2003. 368 p. Available at: http://pedlib.ru/Books/5/0347/5_0347-1.shtml (accessed 23 October 2019). (In Russ.)
12. Maksimova N. A. Inclusive Education in Russia: History, State and Risks. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 113-120. Available at: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11661/1/povr-2018-09-16.pdf> (accessed 23 October 2019). (In Russ.)
13. Alekhina S. V. Inclusive Education: from Politics to Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, no. 1 (21), pp. 136-145. DOI: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ.)
14. Kuzmina O. S. Urgent Problems of Training Teachers for Work in Inclusive Education. *Vestnik Omskogo universiteta = Bulletin of Omsk University*, 2013, no. 2, pp. 191-194. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21004206> (accessed 23 October 2019). (In Russ.)
15. Groznaya N. S. Inclusive Education Abroad: from Dream to Reality. *Obzor materialov spetsialnogo vypuska zhurnala "International Journal of Inclusive Education" = Review of the Materials of the Special Issue of the Journal "International Journal of Inclusive Education"*, 2011, no. 1 (15). Available at: <http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom> (accessed 23 October 2019). (In Russ.)
16. Melnik Yu. V. Comparative Analysis of General Inclusive Education in Western Countries (Canada, USA, UK) and Russia: Diss. PhD Ped. Sci., Pyatigorsk, 2012. 238 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/sravnitelnyi-analiz-obshchego-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-stranakh-zapada> (accessed 24 October 2019). (In Russ.)
17. Migration, Displacement and Education. Global Education Monitoring Report 2019. UNESCO; 2019. 435 p. Available at: <http://en.ichei.org/uploads/2018/11/2019-Global-Education-Monitoring-Report-Migration-displacement-and-education.pdf> (accessed 23 October 2019) (In Eng.)
18. Heward W.L. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. Boston, Pearson Education Publ., 2017. 641 p. Available at: <http://pubhtml5.com/wqza/xtlc/basic/551-600> (accessed 23 October 2019) (In Eng.)
19. Sweigart C.A., Collins L.W. Supporting the Needs of Beginning Special Education Teachers and Their Students. *Teaching Exceptional Children*, 2017, vol. 49 (4), pp. 209-212. (In Eng.). doi: 10.1177/0040059917695264 (accessed 23 October 2019)
20. Bos C., Vaughn Sh. Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. US: Pearson/Allyn & Bacon; 2006. 565 p. Available at: <https://books.google.ru/books?id=B8hKAAAAYAAJ&q=Strategies+for+Teaching+Students+with+Learning+and+Behavior+Problems.&dq> (accessed 24 October 2019) (In Eng.)
21. Boscardin M.L. CEC Driving Change in the Special Education Profession. *Teaching Exceptional Children*, 2019, vol. 52 (1), p. 5. (In Eng.). doi: 10.1177/0040059919875691 (accessed 23 October 2019)
22. Inclusive Education Strategies: A Textbook. USA: University of Minnesota, 2018. 259 p. Available at: https://www.unicef.org/armenia/media/3501/file/Inclusive_%20education_%20strategies_Textbook_2018.pdf. (accessed 22 October 2019) (In Eng.)
23. Greer C.W. Teaching Students With Significant Cognitive Disabilities to Count: Routine for Achieving Early Counting. *Teaching Exceptional Children*, 2019, vol. 51 (5), pp. 382-389. (In Eng.). doi: 10.1177/0040059919836451 (accessed 22 October 2019) (In Eng.)
24. Vaughn Sh., Fall A. Class Percentage of Students with Reading Difficulties on Content Knowledge and Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 2018, vol. 52 (2), pp. 120-134. (In Eng.). doi: 10.1177/0022219418775117 (accessed 23 October 2019)
25. Rodríguez-Dorta M., Borges A. Behavioral Patterns in Special Education. *Frontiers in Psychology*, 2017, no. 8, p. 631. (In Eng.). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00631 (accessed 23.10.19)
26. Friend M., Bursuck W.C. Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Teachers. US: Pearson; 2019. 25 p. Available at: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134801679.pdf> (accessed 20 October 2019) (In Eng.)
27. Williams K., Vaughn Sh. Effects of an Intensive Reading Intervention for Ninth-Grade English Learners with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2019; First Published June 5, 2019 on-line. (In Eng.). doi: 10.1177/0731948719851745 (accessed 20 October 2019)
28. Hagermoser Sanetti L., Luh Hao-Jan. Fidelity of Implementation in the Field of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2019, vol. 42 (4), pp. 204-216. (In Eng.). doi: 10.1177/0731948719851514 (accessed 20 October 2019)
29. Smolkowski K., Crawford L. Introduction to Implementation Science for Research on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2019, vol. 42 (4), pp. 192-203. (In Eng.). doi: 10.1177/0731948719851512 (accessed 20 October 2019)
30. Johnston S., O'Keefe B. V., Stokes K. Early Literacy Support for Students with Physical Disabilities and Complex Communication Needs. *Teaching Exceptional Children*, 2018, vol. 51 (2), pp. 91-99. (In Eng.). doi: 10.1177/0040059918802808 (accessed 22 October 2019)

31. O'Connor R. E. Building Better Bridges. *Learning Disability Quarterly*, 2017, vol. 40 (3), pp. 174-186. (In Eng.). doi: 10.1177/0731948717698537 (accessed 20 October 2019)
32. Counts J., Katsiyannis A., Whitford D. K. Culturally and Linguistically Diverse Learners in Special Education. *NASSP Bulletin*, 2018, vol. 102(1), pp. 5-21. (In Eng.). doi: 10.1177/0192636518755945 (accessed 20 October 2019)
33. Banks J.A. Cultural Diversity and Education. Boston, Allyn & Bacon Publ., 2005. 326 p. Available at: <https://www.amazon.com/Cultural-Diversity-Education-Fifth-Banks/dp/B003UUF0L6> (accessed 24 October 2019) (In Eng.)
34. Gollnick D.M., Chinn P.G. Multicultural Education in a Pluralistic Society. NJ, Merrill/Prentice-Hall Publ., 2005. 432 p. Available at: <https://www.amazon.com/Multicultural-Education-Pluralistic-Exploring-Diversity/dp/0131555189> (accessed 24 October 2019) (In Eng.)
35. Reichow B., Boyd B. Handbook of Early Childhood Special Education. US, Springer Publ., 2016. 594 p. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-28492-7> (accessed 24 October 2019) (In Eng.)
36. Correa V. Interactive Teaming: Enhancing Programs for Students with Special Needs. NJ, Merrill/Prentice-Hall Publ., 2005. 457 p. Available at: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Correa-Interactive-Teaming-Enhancing-Programs-for-Students-with-Special-Needs-4th-Edition/PGM2683.html> (accessed 23 October 2019) (In Eng.)
37. Bessarabova I. S. The Current State and Trends in the Development of Multicultural Education in the United States: Diss. Dr Ped. Sci., Volgograd, 2009. 563 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/> (accessed 25 October 2019). (In Russ.)
38. Olson J., Platt J. Teaching Children and Adolescents with Special Needs. US, Pearson Publ., 2008. 435 p. Available at: <https://www.amazon.com/Teaching-Children-Adolescents-Special-Needs/dp/0132402858> (accessed 23 October 2019) (In Eng.)
39. Stephan W. G., Vogt W. P. Education Programs for Improving Intergroup Relations. NY, Teachers College Press Publ., 2004. 323 p. Available at: <https://www.amazon.com/Education-Programs-Improving-Intergroup-Relations/dp/080774459X> (accessed 20. October 2019) (In Eng.)
40. Hobbs L., Campbell C., Jones M. School-based Partnerships in Teacher Education. USA, Springer Publ., 2018. 285 p. Available at: <https://www.springer.com/gp/book/9789811317941> (accessed 24 October 2019) (In Eng.)
41. Crowther I. Creating Effective Learning Environments. UK, Nelson Education, 2011. 238 p. Available at: <https://www.amazon.com/Creating-Effective-Learning-Environments-Crowther/dp/0176502459> (accessed 21 October 2019) (In Eng.)

Информация об авторах
Бессарабова Инна Станиславовна
(Россия, Волгоград)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
E-mail: andrologia@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-5786-1934

Курышева Екатерина Сергеевна
(Россия, Волгоград)

Аспирант кафедры педагогики
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
E-mail: nedotikomka15@mail.ru

Information about the authors
Inna S. Bessarabova
(Russia, Volgograd)

Associate Professor,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Pedagogy Department
Volgograd State Pedagogical University
E-mail: andrologia@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-5786-1934

Ekaterina S. Kurysheva
(Russia, Volgograd)

Postgraduate Student
of Pedagogy Department
Volgograd State Pedagogical University
E-mail: nedotikomka15@mail.ru