

*Ю. В. Мельник*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ  
ЗАПАДНЫХ И РОССИЙСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

*В условиях современных социокультурных реалий инклюзивное образование является наиболее актуальной формой обучения всех детей, включая нетипичных. Цель исследования – проведение компаративного анализа концептуальных основ социально-педагогических детерминант инклюзивного обучения. Представлена интерпретация понятия «нетипичность», сопоставлены трактовки ключевых факторов инклюзивного образования, выделены центральные педагогические компетенции и основные характеристики кондуктивного воздействия, необходимые для успешного формирования инклюзивных образовательных стратегий.*

*In the conditions of the modern sociocultural reality, inclusive education is one of the most relevant forms of education for all children, including non-typical ones. This study aims at conducting a comparative analysis of the conceptual framework of the social and pedagogical determinants of inclusive education. The article describes the author's understanding of the concept of*



*non-typical children and compares different interpretations of key factors of inclusive education. The main pedagogical competences and central features of conductive influence necessary for successful development of inclusive educational strategies are identified.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, нетипичный ребенок, социально-педагогическая детерминанта, социализация, адаптация, образовательная среда, академическая компетентность, социальная компетентность.

**Key words:** inclusive education, non-typical child, socio-pedagogical determinant, socialization, adaptation, educational environment, academic competence, social competence.

На современном этапе социального развития инклюзивное образование представляет собой наиболее продуктивную тактику обучения каждого ребенка, вне зависимости от проявления у него индивидуальных свойств нетипичности. Под нетипичностью в данном исследовании понимается наличие эксплицитных и/или имплицитных личностных характеристик, выраженных в отклонении от общепринятого императива в позитивную и/или негативную сторону вследствие воздействия экстернатальных либо интернатальных факторов, или их совокупности. Как правило, наличие любых форм нетипичности (психофизиологические особенности развития, одаренность, принадлежность к этническим, лингвистическим, культурным, религиозным меньшинствам и т.д.) в образовательном процессе выступает существенным барьером для качественной и темпорально адекватной интериоризации академического и социального базиса учебного процесса. В этом контексте инклюзивное образование — релевантная и наиболее рентабельная стратегия совместного обучения всех детей, позволяющая выравнять изначально различные стартовые условия получения образования каждым ребенком, что является залогом его успешной социальной жизнедеятельности на более поздних этапах онтогенетического развития.

Сопоставление западного и российского опыта построения инклюзивного образовательного континуума — это актуальное исследовательское направление, так как оно дает возможность осуществить взаимную трансляцию продуктивных приемов обучения и воспитания особенных детей в различных странах с учетом накопленной методологической, теоретической, методической и практической составляющей формирования инклюзии в образовании. Данная тематика обладает выраженной новизной в связи с тем, что проведение компарации по рассматриваемому вопросу гармонизирует конструирование такой инновационной для России формы обучения нетипичных детей, как инклюзивное образование, посредством чего в дальнейшем существенно повысятся социализаторские перспективы ребенка с особыми образовательными потребностями.

Западная педагогика исходит преимущественно из системно-модификационной рефлексии инклюзивного обучения. Так, отражая подобную точку зрения, зарубежные ученые М. Петерсон, С. Петерс, Т. Лореман, Т. Смит и Ф. Армстронг представляют инклюзивное обучение в русле комбинаторной комплементарности и взаимовлияния пер-



сонифицированной, средовой, гносеологической и экспрессивно-эмфатической детерминант включения нетипичного ребенка в общую со сверстниками академическую и социальную активность. По мнению указанных исследователей, для максимально возможного раскрытия заложенного в каждом ребенке имманентного потенциала к обучению и социализации необходимо полное соблюдение принципа мультиуровневой модификации всех ключевых диспозиций, непосредственно или опосредованно влияющих на содержание инклюзивного преподавания, позволяющего всем детям демонстрировать релевантный для них уровень успешности в классе [18, с. 289; 17, с. 268; 15, с. 106–107; 20, с. 141–142; 13, с. 10].

154

Мы разделяем представленную позицию, так как полагаем, что для эффективной реализации инклюзивной образовательной модели важно дихотомическое изменение всех центральных компонентов данной формы обучения. Вместе с тем, на наш взгляд, видится целесообразным провести большую детализацию основных диспозиций инклюзивного образования и выделить некоторые субсидиарные детерминанты, подлежащие целостной модификации в целях наиболее полного удовлетворения особых образовательных потребностей нетипичных детей. К ним относятся:

1. *Перцептивная детерминанта.* Внесение изменений в содержательное поле обозначенного категориального элемента служит одним из базовых условий для создания благоприятной в психоэмоциональном и архитектурном планах среды обучения и воспитания нетипичного ребенка. При этом перцептивный уровень следует рассматривать как мультивариативный продукт, подлежащий осознанной модификации в рамках различных подсистем. Показателем качественного инклюзивного преподавания является наличие позитивных флуктуаций одновременно в системах «взрослый – ребенок» и «взрослый – взрослый». Учет этих структурных элементов в их дихотомии позволяет достичь максимизации средовых условий для проявления готовности всех субъектов образовательного процесса к демонстрации гибких методик воспитания и обучения, способствующих достижению положительной бифуркационной точки социализации ребенка с отклонениями от общепринятой нормы.

2. *Социально-интерактивная детерминанта.* Находится в тесной когезии с положительным восприятием любых форм нетипичности. Однако в отличие от сугубо перцептивного направления, социальная интерактивность обладает более широким семантическим полем и придает нетипичному ребенку в инклюзивном обучении значительно выраженную субъектность в ходе установления межличностных контактов с одноклассниками и другими участниками образовательного процесса. Важный момент в этом контексте – формирование интенций к социальным взаимодействиям не только на внешнем, но и на интраиндивидуальном уровне, который мы понимаем как способность нетипичного ребенка к рефлексивному диалогу с самим собой, имеющему четко фиксированную цель – развитие личностной социальной контактности и улучшение собственной академической успеваемости в классе.



3. *Деятельностно-методическая детерминанта.* Сближается в своем понятийном осмыслении с выделенными западными исследователями гносеологической и когнитивной составляющими, но вместе с тем более конкретна и детализированна по смысловому направлению. При создании стратегий включения каждого ребенка в учебно-воспитательную деятельность центральным фактором, определяющим успешность действий педагога, выступает владение им широким арсеналом методических средств и приемов адаптации техник преподавания к особым образовательным потребностям нетипичного ребенка. Для конструирования чувства общности в инклюзивной группе учителю следует владеть разнообразными методиками работы не только на теоретико-методологическом, но и на операционально-деятельностном уровне, а также инициировать внедрение в учебный процесс вариативных альтернативных тактик взаимодействия с ребенком, имеющим особые потребности.

4. *Понятийно-экзистенциальная детерминанта.* Отличается от собственно гносеологического компонента своей более выраженной прогностической направленностью и включает, на наш взгляд, способность учителя оперировать различными дефинициями как в данный промежуток времени, когда ребенку требуется конкретный вид помощи, так и в более отдаленной перспективе. Экзистенциальность в этой связи может выполнять роль идейного катализатора при формировании инклюзивных образовательных стратегий, так как позволяет всем субъектам инклюзивного обучения увидеть одновременно ближайшие и более далекие перспективы социализации нетипичного ребенка в системе «школа — вуз — дальнейшая успешная жизнедеятельность».

Российская педагогическая мысль признает значимость и необходимость внедрения системных модификаций в инклюзивное обучение в ходе формирования паритетности и субъектности у нетипичного ребенка. Однако комплексные изменения в учебном процессе рассматриваются отечественными исследователями преимущественно через призму культурально-персонифицированной трактовки детерминант инклюзивного обучения с акцентом на разветвленном аксиологическом базисе становления демократизации в школьном сообществе. Развивая данную точку зрения, С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов, М. Н. Фроловская, С. О. Брызгалова, О. Е. Грибова выделяют в качестве ведущего интенсификационного элемента инклюзии личность учителя инклюзивного класса, который обладает достаточным уровнем эмоциональной лабильности, эмпатии, толерантности, катарсиса для принятия индивидуальных отличий каждого ребенка, а также имеет значительный познавательный запас для внедрения ценностных основ совместного обучения всех детей в практику инклюзивной модели жизнедеятельности не только в рамках школы, но и более отдаленной перспективе [8, с. 6; 10, с. 11; 9, с. 101; 1, с. 41; 2, с. 45].

Признавая конструктивность представленной точки зрения, мы считаем значимым выделение конкретных внутриличностных характеристик педагога инклюзивного класса, служащих персонифицирован-



ными детерминантами при разработке модели инклюзивной школы. К подобным составляющим относятся:

- определение места собственного профессионального «Я-образа» в рамках его личностной и социальной значимости;
- обладание широким познавательным запасом психологических законов и закономерностей функционирования детской психики в условиях, отличающихся от общепринятых норм;
- знание основ компенсаторики и умение апробировать их на практике;
- владение тактиками планирования учебной деятельности в инклюзивном классе, прогнозирования индивидуальных достижений каждого учащегося, оценки его реальных и потенциальных возможностей;
- рефлексивно-сознательная гибкость педагога при создании индивидуального образовательного маршрута для нетипичного ребенка и внесении модификаций в его содержание в случае необходимости;
- высокий уровень педагогической культуры и мотивации для работы в условиях инклюзивного преподавания;
- умение действовать в командном режиме и осуществлять стратегии сопреподавания при взаимодействии с другими участниками образовательного процесса;
- умение формировать демократический фон коммуникации в инклюзивном классе и делегировать часть своих полномочий другим субъектам инклюзивного обучения;
- способность к достижению позитивной сбалансированности и комплементарности в системе «детско-центрированные стратегии обучения – инвайронментаризированные стратегии обучения».

Компаративный анализ рассмотренных теоретических построений свидетельствует о различной семантической направленности детерминант инклюзивного обучения на Западе и в России. Для западных исследователей характерна большая объективность при выстраивании инклюзивных образовательных основ. В России осуществляется выраженная центрация на субъективные факторы создания инклюзии в образовании. Данное обстоятельство несет в себе одновременно как конструктивные, так и деструктивные моменты. С одной стороны, присутствие значительной доли объективизма способствует мультиуровневой и крупномасштабной трансформации стандартного обучения в сторону инклюзивного образования. С другой стороны, недостаточный акцент на субъектных характеристиках постепенно элиминирует имплицитные пусковые механизмы включения нетипичного ребенка в коллектив сверстников, что дестабилизирует образовательную систему в целом. Вместе с тем западная и российская интерпретивная парадигма детерминант совместного обучения всех детей, включая нетипичных, имеет некоторую конвергенцию, заключающуюся в понимании необходимости комплексного слияния внешних и внутренних условий при создании равных стартовых возможностей для всех детей в классе.

В непосредственной корреляции с обозначенными трактовками находится и телеологически результативное понимание инклюзивного



образования, согласно которому все дети, пребывая в общем классе, испытывают на себе влияние совокупности разнообразных по этиологии факторов, одновременно выступающих базовыми продуктами функционирования системы обучения и воспитания каждого ребенка. Детализируя семантику рассматриваемого подхода, западные теоретики А. Джордан, К. Амаладосс, Л. Арчер, Д. Макинтайре, Дж. Портер указывают на наличие прямо пропорциональной корреляции между направленностью, содержанием, интенсивностью воздействия спектра определенных факторных диспозиций и учебными результатами, а также степенью включенности детей, отличающихся от большинства сверстников по какому-либо признаку, в целостный детский коллектив с его разветвленной сетью социальных интеракций и коммуникативных трансакций [14, с. 54–55; 11, с. 112; 12, с. 234; 16, с. 75; 19, с. 679–680].

Мы считаем, что рефлексия детерминант инклюзивного образования через призму их продуктивности содержит значительную позитивность, так как подобное видение дает возможность рассматривать процесс удовлетворения особых образовательных потребностей нетипичного ребенка как системное явление, где тесным образом взаимосвязаны социально-педагогические инвестиции и конечные результаты деятельности, выступающие в виде определенного набора компетенций, которыми овладевает особенный ребенок в ходе интериоризации академических и воспитательных императивов инклюзивной образовательной среды. На наш взгляд, к таким продуктам совместного обучения всех детей, имеющим одновременно телеологическую и детерминантную сущность, следует отнести следующие компетентностные составляющие:

1. Владение нетипичным ребенком широким гносеологическим запасом. Данный фактор успешного построения инклюзии в обучении должен быть ведущим параметром результативности подобной формы образования в целом. Это обусловлено наличием неразрывной связи в системе «выраженные образовательные перспективы – успешная социальная адаптация нетипичного ребенка к жизни». При этом под познавательным континуумом детей, имеющих определенные отличительные черты, следует понимать как собственно набор академических знаний, так и совокупность четко фиксированных социальных умений и навыков, облегчающих процесс конструирования сети контактов таких детей в микрогруппе, а затем и более широком социуме.

2. Обладание нетипичным ребенком выраженной социальной интерактивностью и коммуникативностью. Указанную характеристику можно интерпретировать в качестве ведущей детерминанты инклюзивного образования в связи с ее центральной функциональной ролью, которая состоит в создании холистической интенции на групповом уровне к принятию нетипичных детей в сложившийся коллектив. В этом смысле конструирование инклюзивной образовательной практики находится в прямой дихотомии с развитием высокого уровня социальной успешности каждого учащегося в классе, что позволяет в



дальнейшем создать гармоничную атмосферу толерантности и эмпатии к любым формам нетипичности. Ключевой аспект здесь — умение ребенка выстраивать комфортный диалогический режим не только в рамках узких межличностных отношений, но и более широком социальном поле с одновременной гибкой модификацией статусов реципиента и оратора речевой деятельности.

3. Наличие у нетипичного ребенка подвижной мнемической составляющей когнитивной области. Обладание данными характеристиками можно расценивать как результат успешного влияния инклюзии, а также как детерминанту, определяющую скорость, направленность и признаки формирующихся стратегий преподавания. Темпоральная интенсивность мнемических операций нетипичных детей существенно ускоряет их адаптационные, интеграционные и в конечном счете инклюзивные возможности при создании «Я-концепции» с выраженной степенью социальной субъектности. В отличие от познавательного потенциала, мнемические функции представляют собой в большей степени результат комбинированного воздействия имплицитных (биологических) и эксплицитных (средовых) факторов, которые в неразрывной когезии образуют мощный «фундамент» для развития инклюзивных образовательных практик, позволяющих каждому ребенку по мере развития собственного ментального уровня включаться в учебно-воспитательную деятельность.

4. Присутствие у особенных детей выраженного компонента мотивационно-волевой сферы личности. Обозначенная составляющая — это и функциональный продукт, полученный в результате успешной адаптации ребенка к академическим и социальным требованиям школы, и основополагающий фактор, служащий первичной опорной точкой для конструирования инклюзивных образовательных стратегий. Существенным аспектом в данном контексте выступает выраженная интенция детей к дистантности от филантропической позиции в детском коллективе и сознательному применению партисипативных стратегий взаимодействия со своими сверстниками на основе принципов паритетности, демократизации и социальной субъектности.

5. Опора на креативные стремления и латентные резервы нетипичного ребенка. Выделенная диспозиция является значимым показателем успешной реализации инклюзивной модели обучения особенных детей с максимально возможным раскрытием академического и социального компонента учебного процесса. Одновременно с этим данная составляющая — это субсидиарная детерминанта в ходе выстраивания инклюзивных образовательных основ. Несмотря на свое комплексное значение, креативные проявления всех детей в классе значительно гармонизируют психоэмоциональную атмосферу в коллективе и создают необходимые предпосылки для формирования более обширной социальной компетентности всех учащихся, так как в подобном случае происходит овладение не только общепринятыми императивами, но и рядом дополнительных средств семиотической коммуникации, что расширяет социализаторские перспективы всех детей.



Понимание российскими исследователями детерминантной сущности инклюзивного обучения частично опирается на телеологически-результативную концепцию, которая в своей основе в большей степени ориентирована на кондуктивно-контекстуальную вариацию. Рассматривая ключевые постулаты данной теории, Л. В. Кузнецова, Т. П. Дмитриева, Н. Я. Семаго, И. Е. Аверина, Е. В. Самсонова свидетельствуют о центральном функциональном значении воздействия ближайшей среды нетипичного ребенка на достижение им положительных адаптационных и инклюзивных результатов. При этом конечный итог в ходе инклюзивного обучения видится как совокупность целенаправленных и обоснованных стремлений со стороны ближайших агентов социализации нетипичного ребенка, поэтому в данной связи телеология и продуктивность находятся в корреляционном сопоставлении с количеством и качеством прикладываемых семейных воздействий и влияний на особенных детей [6, с. 40–41; 4, с. 50; 3, с. 61; 5, с. 12; 7, с. 25].

Мы оцениваем эту точку зрения как конструктивную, поскольку подобный взгляд позволяет достичь рефлексии инклюзивного образования и его детерминант как на макро- и мезоуровнях, так и в микро-масштабе. Наряду с этим мы считаем необходимым отметить конкретные характеристики влияния ближайшей среды, гармонизирующие ход инклюзии ребенка с той или иной формой нетипичности в образовательный процесс:

- резистентность средового воздействия;
- системность средового влияния;
- стратегическая и тактическая модификация кондуктивного воздействия в зависимости от приоритетности поставленных в данный момент целей;
- антропоцентричный характер кондуктивного влияния;
- индивидуализация инвайронментаризированных практик интеракции с нетипичным ребенком со стороны ближайшего окружения;
- мультидиспозитивность средовых императивов, предполагающая разработку требований различной направленности в зависимости от конкретных возможностей нетипичного ребенка, его интересов, предпочтений и склонностей, а также позволяющая элиминировать гипертрофированный центризм на однообразных видах уже сложившейся личностной компетентности;
- парциальность средового влияния, основанная на использовании дозированных по времени и инструментальному содержанию тактик работы с нетипичным ребенком;
- сбалансированность предъявляемых средовых императивов, при которой осуществляется тесное сочетание позитивных моментов с необходимыми воспитательными санкциями в ходе интеракции с особенным ребенком;
- соблюдение режима демократизации, паритетности и субъектности в процессе выстраивания взаимодействия нетипичного ребенка с ближайшим социальным окружением.

Компаративный анализ в рамках сопоставления телеологически-результативных и кондуктивно-контекстуальных дескриптивных пред-



ставлений о детерминантах инклюзивного обучения демонстрирует их частичную конвергенцию. Как для западной, так и для отечественной педагогической мысли свойственно признание наличия тесной корреляционной связи между факторами инклюзивного обучения и его продуктами. В обеих педагогических системах происходит комплементарность данных понятийных категорий, которые выступают ключевыми условиями осуществления реально функционирующей инклюзивной модели обучения и воспитания. В то же время западные исследователи имеют более генерализированный взгляд на ход включения особенных детей в общеобразовательную среду с выраженным выделением экстерналичных и интерналичных факторов инклюзии. Отечественные ученые исходят из узкой фокусированности разрабатываемых позиций, где преимущественная постановка акцента происходит на ближайших средовых детерминантах с опорой на принципы кондуктивного подхода, позволяющего интенсифицировать и гармонизировать степень включенности нетипичного ребенка в образовательный процесс. Конструктивной чертой данного факта является возможность построения горизонтальных коммуникативных трансакций между всеми субъектами образовательного процесса. Вместе с тем гипернимичность видения стратегий кондуктивности не разрешает в полной мере внедрить тактики командного подхода в существующие образовательные реалии, что вызывает возникновение соответствующих лагун в данной области.

Таким образом, компарация интерпретации детерминант инклюзивного образования в странах Запада и России в целом показывает присутствие некоторых общих элементов, состоящих в одинаковом понимании базовых целевых установок инклюзивного обучения, признании значимости роли данной образовательной формы для дальнейших социализаторских и личностных перспектив развития детей с различными видами нетипичности. Среди дивергентных характеристик следует выделить разную постановку приоритетных целей и задач инклюзивного обучения (академических или социальных), неодинаковую степень насыщенности спектра основных детерминант, влияющих на формирование инклюзивного образовательного процесса. В целом, несмотря на присутствующую семантическую специфичность каждой представленной трактовки, все рефлексивные позиции наряду с общей целевой установкой обладают единым толкованием функционального назначения инклюзивного обучения как главного катализатора для расширения дальнейших социально-интеракционных и коммуникативных перспектив нетипичных детей.

#### Список литературы

1. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : матер. Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 июня 2011 г. М., 2011. С. 41–43..

2. Грибова О.Е. Пути организации подготовки кадров для учреждений интегрированного (инклюзивного) образования // Инклюзивное образование:



проблемы, поиски, решения : матер. Междунар. науч.-практ. конф. сентябрь 2011 г. Якутск, 2011. С. 44–46.

3. *Инклюзивное образование*. М., 2010. Вып. 2 : Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

4. *Инклюзивное образование*. М., 2010. Вып. 3 : Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении.

5. *Инклюзивное образование*. М., 2010. Вып. 5 : Методические рекомендации по организации работы службы сопровождения семей с детьми раннего возраста. Программа занятий детско-родительских интегративных (инклюзивных) групп.

6. *Кузнецова Л. В.* Построение «культуры включения» – профилактика рисков инклюзивного образования // *Инклюзивное образование*. М., 2010. Вып. 1. С. 37–43.

7. *Самсонова Е. В.* Модели организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду // *Инклюзивное образование*. М., 2010. Вып. 4 : Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. С. 3–36.

8. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго*. М., 2012.

9. *Фроловская М. Н.* Профессиональный образ мира педагога в инклюзивном образовании // *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина*. М., 2013. С. 100–103.

10. *Шеманов А. Ю.* Философские предпосылки становления моделей интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья // *Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова*. М., 2012. С. 6–17.

11. *Amaladoss K.* Supporting children with autistic spectrum disorders in a mainstream classroom // *Supporting inclusive practice / ed. G. Knowles*. L. ; N. Y., 2006. P. 111–125.

12. *Archer L.* The impossibility of minority ethnic educational «success»? : an examination of the discourses of teachers and pupils in British secondary schools // *Equality, participation and inclusion 2: Diverse contexts / ed. J. Rix [et al.]*. L. ; N. Y., 2010. P. 232–250.

13. *Armstrong F.* Inclusive education: school cultures, teaching and learning // *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers / ed. G. Richards, F. Armstrong*. L. ; N. Y., 2011. P. 7–18.

14. *Jordan A.* Introduction to inclusive education. Toronto, 2007.

15. *Lozman T.* Inclusive education: Supporting diversity in the classroom / ed. T. Lozman [et al.]. L. ; N. Y., 2010.

16. *McIntyre D.* Has classroom teaching served its day // *Equality, participation and inclusion 1: Diverse perspectives / ed. J. Rix [et al.]*. L. ; N. Y., 2010. P. 67–89.

17. *Peters S. J., Oliver L. A.* Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing // *Prospects*. 2009. №39. P. 265–279.

18. *Peterson M. J., Hittle M. M.* Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners. Boston, 2010.

19. *Porter J., Daniels H.* Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: defini-



tion, identification, provision and issues // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. М., 2013. С. 679–683.

20. *Smith T.E.* Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston, 2008.

#### Об авторе

Юлия Владимировна Мельник — канд. пед. наук, ст. преп., Многопрофильный сервис-центр социального образования и социально-реабилитационных услуг, Северо-Кавказский федеральный университет.

E-mail: melnik\_stav@mail.ru

#### About the author

Dr Yulia Melnik, Assist., General Service Centre for Social Education and Social Rehabilitation Services, NorthCaucasus Federal University.

E-mail: melnik\_stav@mail.ru