

Юдина Татьяна Алексеевна,

аспирант, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29; e-mail: ta.yudina@gmail.com.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзии; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; синдром Дауна, младшие школьники, начальная школа; межличностное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. В статье сделан обзор исследований по проблемам включения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе. Обнаружено противоречие между возрастающим спросом на инклюзивное образование и неготовностью педагогов к деятельности по включению детей с ОВЗ в общеобразовательные классы. В связи с отсутствием опыта, позволяющим включать детей с ОВЗ в группы сверстников с различным уровнем развития, и разработанных технологий как в системе специального образования, так и в системе общего образования, подчеркивается актуальность этой научно-прикладной задачи. Обсуждается роль педагогов в организации совместной деятельности обучающихся инклюзивных классов. Дан анализ результатов эмпирических исследований психолого-педагогических условий включения младших школьников с синдромом Дауна. Для определения компонентов отношения учителей использовались критериально-ориентированное наблюдение (поведенческий компонент), интервью (когнитивный компонент), цветовой тест отношений (эмоциональный компонент). Показано эмпирическое подтверждение связи между социально-психологическим статусом школьников в инклюзивных классах и репертуаром профессиональных действий педагогов. На основе анализа литературы и данных эмпирических исследований сделано заключение, что необходимыми психолого-педагогическими условиями инклюзивного образования младших школьников с синдромом Дауна являются комплексное сопровождение, индивидуальная поддержка, направленная на компенсацию интеллектуальных нарушений в ситуациях взаимодействия со сверстниками, участие включаемых детей в совместной игровой и рекреационной деятельности с одноклассниками, а также в учебной деятельности на уроках.

Yudina Tatiana Alekseevna,

Post-graduate Student, Research Officer, Institute of the Problems of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

THE ROLE OF A TEACHER IN TRAINING JUNIOR PUPILS COOPERATION IN INCLUSIVE GROUPS

KEYWORDS: inclusive education; health limitations; Down syndrome; junior pupils; primary school; interpersonal communication.

ABSTRACT. The article gives a review of research works on the issues of inclusion of children with health limitation in the learning process in primary schools. There is a contradiction between a growing demand for inclusive education and little competence of teachers in working with such kids in classes of secondary schools. There is little experience of inclusion of children with health limitations in the groups of typically developing peers; there are few technologies of work in such groups in both special and secondary schools, thus, it is important to solve these problems as soon as possible. The role of teachers in organization of cooperation of pupils in inclusive classes is discussed. The results of empirical research of psychopedagogical conditions of inclusion of children with Down syndrome are analysed. To reveal the components of teachers' attitude we used criterion-based monitoring (behavioral component), interview (cognitive component), and color test (emotional component). The presence of interrelations between socio-psychological status of pupils in inclusive classes and the repertoire of professional activity of teachers is proved. Based on literature analysis and the data of empirical tests we made a conclusion that the necessary psycho-pedagogical conditions of inclusive education of children with Down syndrome include complex assistance, individual support to compensate for intellectual disability in cases of communication with peers, participation in games and leisure activities with classmates, as well as learning in class.

В последние годы все больше родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью выбирают инклюзивные образовательные организации для обучения своих детей. Это подтверждено статистикой Министерства образования и науки Российской Федерации. Так если в 2013–2014 уч. г. инклюзивно обучалось 146 729 детей с ОВЗ и инвалидностью, то в 2015–2016 уч. г. – 173 568 детей с ОВЗ и инвалидностью, то есть на 18,3% больше.

Современные исследования [5; 12; 17] показывают, что возможность общения детей с ОВЗ с типично развивающимися сверстниками является одним из основных мотивов родителей при выборе инклюзивных школ. Некоторые родители также полагают, что обучение в инклюзивных школах будет иметь позитивный эффект для социальной инклюзии детей с ОВЗ в долгосрочной перспективе [12; 17]. Поэтому важно, чтобы инклюзивное образование было

сфокусировано не только на академических результатах, но и на социальных и эмоциональных потребностях учащихся [12; 15].

По результатам опросов педагогов [1; 14; 19] выявлено, что их готовность к образовательной и социальной инклюзии детей с ОВЗ связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения у детей, тем выше готовность педагогов работать с ними. При этом наиболее трудными для включения учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями [6]. Отметим, что по статистике дети с интеллектуальными нарушениями (задержкой психического развития и умственной отсталостью) в настоящее время составляют около 80% от общей численности детей с ОВЗ [3]. Проблема их образовательной и социальной инклюзии вызывает острые дискуссии как в профессиональном сообществе, так и среди широкой общественности.

Стоит отметить, что поддержка детей с ОВЗ нередко ошибочно интерпретируется педагогами как ограждение этих детей от трудностей, выполнение за них учебных задач, снижение темпа работы целого класса, избегание участия детей с ОВЗ в соревнованиях, либо присуждение им победы в соревновании на основании их присутствия. Такого рода помощь поддерживает пассивно зависимую позицию детей с ОВЗ и не решает задач их адаптации и самореализации в обществе [2; с. 357]. Неудивительно, что при такой организации образовательного процесса возникает проблема негативного отношения как к детям с ОВЗ, так и к самой идее инклюзии со стороны обучающихся и их родителей.

Таким образом, существует противоречие между возрастающим спросом на инклюзивное образование и неготовностью педагогов к деятельности по включению детей с ОВЗ в общеобразовательные классы. Методы и методики, использованные в системе специального образования, позволяют решать задачи коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Однако для реализации инклюзивной практики необходимы также и технологии, позволяющие включать детей с ОВЗ в группы сверстников с различным уровнем развития. Поскольку подобного опыта ранее не было ни в системе специального образования, ни в системе общего образования, разработка таких технологий является актуальной научно-прикладной задачей.

Целью данной статьи является обсуждение роли педагога во включении обучающихся с ОВЗ в коллектив сверстников при совместном обучении в начальной школе. В Большом психологическом словаре роль определяется как формы поведения (дей-

ствия), ожидаемые от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям [5]. В статье представлен анализ данных эмпирических исследований профессиональных действий учителей инклюзивных классов на примере обучения детей с синдромом Дауна в общеобразовательной школе.

Синдром Дауна является самой распространенной генетической аномалией на сегодняшний день. Частота рождений детей с синдромом Дауна согласно мировой статистике составляет в среднем 1 на 1000 [18]. По данным фонда «Даунсайд Ап» в России ежегодно рождается около 2500 детей с синдромом Дауна.

Дети с синдромом Дауна имеют ряд особенностей в физическом, когнитивном и эмоциональном развитии и, как правило, позже своих сверстников проходят общие этапы развития. Несмотря на то что в наши дни дети с синдромом Дауна официально уже не считаются необучаемыми, по-прежнему существуют проблемы в их образовательной и социальной инклюзии.

Результаты эмпирических исследований показывают, что обучающиеся с ОВЗ меньше взаимодействуют со своими сверстниками, чем их типично развивающиеся одноклассники [11]. В особенности это касается обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в том числе с синдромом Дауна [10; 13]. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности этих детей создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения создавали ситуации и поддерживали взаимодействие между одноклассниками [9; 10; 11].

Обратимся к анализу международного опыта организации инклюзивного образования для детей с синдромом Дауна на примере Норвегии, где инклюзивная политика и практика интенсивно развиваются с 1975 г. Цель, поставленная норвежским правительством, состоит в создании «одной школы для всех». В период с 1975 по 1992 гг. большая часть специальных школ в Норвегии была закрыта, так как дети с ОВЗ стали учиться в общеобразовательных школах. К середине 1990-х лишь 0,5% обучающихся с ОВЗ посещали специальные школы. С 2000-х гг. большинство детей с интеллектуальными нарушениями посещают инклюзивные или интегрированные группы детских садов. При достижении ребенком 6-летнего возраста родители имеют право выбрать для него инклюзивную или специальную школу, либо по заключению психолого-педагогической комиссии отложить поступление в школу на один год [8].

В исследовании А. Долва [9] показаны стратегии норвежских учителей и специалистов сопровождения по поддержке взаимодействия между включаемыми младшими школьниками с синдромом Дауна и их одноклассниками. Роли между специалистами распределяются следующим образом. Педагоги планируют и организуют учебную деятельность всего класса, разрабатывают учебный план для класса и индивидуальный учебный план для обучающихся с синдромом Дауна, который предполагает взаимодействие с одноклассниками при решении учебных задач. Педагоги сопровождения (дефектологи) помогают учителям в составлении индивидуального учебного плана для детей с синдромом Дауна, а также организуют для них индивидуальные занятия и учебную деятельность в парах с участием одноклассников. Помощники учителей осуществляют необходимую индивидуальную поддержку детей с синдромом Дауна при решении учебных задач, а также отвечают за организацию внеучебной деятельности, обеспечивая взаимодействие включаемых детей с одноклассниками. Таким образом, анализ норвежского опыта позволяет заключить, что реализация инклюзивной образовательной практики требует взаимодействия и слаженной работы специалистов. Ключевую роль в организации деятельности этой команды играет учитель.

Кроме того, в исследовании А. Долва [9] была показана специфика индивидуального сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, реализуемого помощниками учителей и педагогами сопровождения. Взрослые помогают включаемым детям понять ситуацию взаимодействия между одноклассниками, увидеть в ней свои интересы и выразить их в адекватной форме, вступить в коммуникацию и поддерживать ее. Компенсация интеллектуальной недостаточности, таким образом, может включать поддержку инициативы, понимания и интерпретации ситуаций, а также принятия решений включаемыми детьми. Помощники учителей рефлексировуют свою деятельность и стараются оказать детям с синдромом Дауна необходимую поддержку, не лишив их при этом автономии и позволяя действовать самостоятельно там, где это возможно. Как учителя, так и специалисты сопровождения отметили, что они стремятся быть образцом для младших школьников и демонстрировать правильное отношение к детям с синдромом Дауна, проявляя уважение и признавая сильные стороны каждого человека.

Нами было проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических условий включения детей с синдромом Да-

уна в начальной школе [7]. Базой для исследования стала московская школа, в которой инклюзивное образование для детей с различными видами нарушений реализуется более десяти лет. Отечественный опыт подтверждает необходимость комплексного сопровождения инклюзии детей с синдромом Дауна.

Согласно опыту московской школы, младшие школьники с синдромом Дауна учатся по индивидуальному плану, составленному в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии. Эти планы для детей с синдромом Дауна включают как индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с дефектологом, логопедом и психологом, так и общеобразовательные уроки совместно с классом. Кроме того, младшие школьники с синдромом Дауна получают индивидуальное сопровождение тьютора.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что социально-психологический статус включаемых детей с синдромом Дауна в классе связан с отношением к ним педагогов. Социально-психологический статус детей с синдромом Дауна в классе определялся с помощью социометрического метода, Цветового теста отношений и проективного рисуночного метода. Для определения трех компонентов отношения учителей использовались критериально-ориентированное наблюдение (поведенческий компонент), интервью (когнитивный компонент), Цветовой тест отношений (эмоциональный компонент).

Выборку представили шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет и 117 обучающихся шести инклюзивных классов в возрасте от 7 до 11 лет. Структуру выборки составили 30,8% учащихся вторых классов (18 мальчиков и 18 девочек), 36,8% учащихся третьих классов (23 мальчика и 20 девочек) и 32,4% учащихся четвертых классов (20 мальчиков и 17 девочек). В каждом из шести обследованных инклюзивных классов учился один ребенок с синдромом Дауна. В одном из третьих классов учились два таких ребенка.

Анализ содержания рисунков обучающихся инклюзивных классов показал, что педагоги являются для них значимыми взрослыми. Были обнаружены существенные различия между классами: от 14 до 67% рисунков учеников инклюзивных классов содержали фигуру учителя. При этом себя на рисунках изобразили от 29 до 57% младших школьников. А включаемые дети с синдромом Дауна были представлены на рисунках от 0 до 25% одноклассников. Эти данные поддерживают гипотезу нашего исследования.

Обнаружено, что во всех шести инклюзивных классах социометрический статус¹ обучающихся с синдромом Дауна был средним. Ни в одном из обследованных классов они не занимали «звездные» позиции, но также и не становились «изгоями». В пяти из шести классов дети с синдромом Дауна получили положительные выборы от своих одноклассников.

Кроме того, найдены различия в эмоциональном отношении одноклассников к включаемым детям с синдромом Дауна. Принятие продемонстрировали от 35% до 68% одноклассников, нейтральное отношение – от 14% до 36% одноклассников, а отвержение – от 9% до 45% одноклассников. Различия между классами по социально-психологическому статусу обучающихся с синдромом Дауна находятся на уровне статистической значимости.

В интервью педагоги сообщили о своих действиях по поддержке инклюзивного процесса в начальный период адаптации обучающихся с синдромом Дауна, которые учатся вместе со своими сверстниками с первого класса. Для знакомства с одноклассниками они проводили специальные занятия («Дерево знакомств», «Солнышко»), ученики готовили рассказы о себе. Кроме того, учителя включают детей в различные виды совместной работы, общие игры, праздники, конкурсы, экскурсии. Таким образом, по свидетельству педагогов, совместная рекреационная и игровая деятельность способствует включению обучающихся с синдромом Дауна в коллектив одноклассников.

На основе анализа данных наблюдений на уроках нами был составлен рейтинг действий учителей по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс. Критериями для определения рейтинговой позиции действий стали частота использования и число учителей, на уроках которых такие действия наблюдались.

Самыми популярными действиями учителей по включению детей с синдромом Дауна стали выражение эмоциональной поддержки и одобрения действий включаемых детей, а также вопросы и задания включаемым детям во время фронтальной работы класса. Педагоги нередко оказывали поддержку включаемым детям при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Кроме того, они акцентировали внимание класса на способностях и успехах детей с синдромом Дауна, организовывали

на уроках парную работу обучающихся с участием включаемого ребенка, оказывали поддержку детям с синдромом Дауна в самоорганизации, вызывали их к доске, просили одноклассников помочь включаемым детям в решении учебных задач.

Корреляционный анализ данных продемонстрировал наличие связи между репертуаром профессиональных действий учителей на уроках и социально-психологическим статусом включаемых детей. Обнаружено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению обучающихся с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем больше одноклассников принимают этих детей. Таким образом, основная гипотеза нашего исследования подтверждена.

Вывод о связи между профессиональными действиями учителей и принятием детей с синдромом Дауна одноклассниками подтвержден и в зарубежном опыте. В исследовании С. Шваб [16] о влиянии обратной связи от учителей на принятие сверстников с синдромом Дауна участвовал 601 младший школьник. Экспериментальное исследование с использованием компьютерной задачи позволило смоделировать ситуации позитивной и негативной обратной связи от учителей, что было бы неприемлемо с этической точки зрения в реальной ситуации. Гипотеза о влиянии обратной связи от учителей на принятие детей с синдромом Дауна была подтверждена, поэтому авторы сделали вывод о необходимости обучать учителей навыкам позитивной обратной связи.

Таким образом, на основе анализа литературы и данных эмпирических исследований можно заключить, что необходимыми психолого-педагогическими условиями инклюзивного образования младших школьников с синдромом Дауна являются комплексное сопровождение, индивидуальная поддержка, направленная на компенсацию интеллектуальных нарушений в ситуациях взаимодействия со сверстниками, участие включаемых детей в совместной игровой и рекреационной деятельности с одноклассниками, а также в учебной деятельности на уроках.

Роль педагога состоит в планировании и организации совместной учебной и внеучебной деятельности в инклюзивных классах. Кроме того, являясь значимыми взрослыми, педагоги демонстрируют младшим школьникам образец отношения к одноклассникам с ОВЗ. Для успешной реализации инклюзивной практики педагогам необходимо обладать широким репертуаром профессиональных действий, поскольку от этого зависит принятие младших школьников с ОВЗ в коллективе сверстников.

¹ Социометрическим статусом называется положение субъекта в системе межличностных отношений в малой группе, который выражает степень привлекательности его личности для других членов группы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Калинина Н. В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Нов. сер. : Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 355–358.
3. Кулагина Е. В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 94–101.
4. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-еврознак, 2004.
5. Хуснутдинова М. Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 62–75. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.
6. Юдина Т. А., Алехина С. В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 40–46. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>.
7. Юдина Т. А., Алехина С. В. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 94–101.
8. Dolva A. Children with Down Syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation : Thesis for doctoral degree (Ph.D.). – Stockholm, 2009. – P. 63.
9. Dolva A., Gustavsson A., Borell L., Hemmingsson H. Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools // European Journal of Special Needs Education. – 2011. – № 26 (2). – P. 201–213.
10. Dolva A., Hemmingsson H., Gustavsson A., Borell L. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities // European Journal of Special Needs Education. – 2010. – № 25 (3). – P. 283–294.
11. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // Frontline Learning Research. – 2017. – № 5 (1). – P. 1–15.
12. Koster M., Nakken H., Pijl S. J. and Houten van E. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // International Journal of Inclusive Education. – 2009. – 13 (2). – P. 117–140.
13. Koster M., Pijl S. J., Nakken H., van Houten E. Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands [Electronic resource] // International Journal of Disability, Development and Education. – 2010. – № 57 (1). – P. 59–75. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>.
14. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // Teaching and Teacher Education. – 2017. – № 61. – P. 164–178.
15. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools // European Journal of Special Needs Education. – 2015. – № 30 (1). – P. 1–14. – DOI: 10.1080/08856257.2014.933550.
16. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // Educational Psychology. – 2016. – № 36 (8). – P. 1501–1515. – DOI: 10.1080/01443410.2015.1059924.
17. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socio-economic status, placement, and parents' engagement // Research in Developmental Disabilities. – 2012. – № 5. – P. 1615–1625.
18. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome // European Journal of Pediatrics. – 2010. – Vol. 169. – Iss. 12. – P. 1445–1452.
19. Woodcock S., Vialle W. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties // Learning and Individual Differences. – 2016. – № 45. – P. 252–259. – DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.021.

R E F E R E N C E S

1. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspeshnosti inkluzivnogo protsessa v obrazovanii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
2. Kalinina N. V. Sotsial'no-psikhologicheskie trudnosti adaptatsii shkol'nikov v inkluzivnoy obrazovatel'noy srede // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. : Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 355–358.
3. Kulagina E. V. Obrazovanie detey-invalidov i detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2015. – № 9. – С. 94–101.
4. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. – SPb.: Praym-evroznak, 2004.
5. Khusnutdinova M. R. Osobennosti sotsial'nogo vzaimodeystviya uchashchikhsya v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 62–75. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080106.

6. Yudina T. A., Alekhina S. V. Issledovaniya po problemam sotsial'noy i obrazovatel'noy inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Elektronnyy resurs] // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. – 2015. – T. 4. – № 2. – S. 40–46. – Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>.
7. Yudina T. A., Alekhina S. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vklyucheniya detey s sindromom Dauna v inklyuzivnye klassy nachal'noy shkoly // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. – 2016. – № 1. – S. 94–101.
8. Dolva A. Children with Down Syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation : Thesis for doctoral degree (Ph.D.). – Stockholm, 2009. – P. 63.
9. Dolva A., Gustavsson A., Borell L., Hemmingsson H. Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools // *European Journal of Special Needs Education*. – 2011. – № 26 (2). – R. 201–213.
10. Dolva A., Hemmingsson H., Gustavsson A., Borell L. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities // *European Journal of Special Needs Education*. – 2010. – № 25 (3). – P. 283–294.
11. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms // *Frontline Learning Research*. – 2017. – № 5 (1). – P. 1–15.
12. Koster M., Nakken H., Pijl S. J. and Houten van E. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // *International Journal of Inclusive Education*. – 2009. – 13 (2). – P. 117–140.
13. Koster M., Pijl S. J., Nakken H., van Houten E. Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands [Electronic resource] // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2010. – № 57 (1). – R. 59–75. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>.
14. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – № 61. – R. 164–178.
15. Schwab S., Gebhardt M., Krammer M., Gasteiger-Klicpera B. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools // *European Journal of Special Needs Education*. – 2015. – № 30 (1). – R. 1–14. – DOI: 10.1080/08856257.2014.933550.
16. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // *Educational Psychology*. – 2016. – № 36 (8). – R. 1501–1515. – DOI: 10.1080/01443410.2015.1059924.
17. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socio-economic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. – 2012. – № 5. – R. 1615–1625.
18. Weijerman M. E., Winter J. P. The care of children with Down syndrome // *European Journal of Pediatrics*. – 2010. – Vol. 169. – Iss. 12. – P. 1445–1452.
19. Woodcock S., Vialle W. An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – № 45. – R. 252–259. – DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.021.