

## Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах

**Юдина Т.А.,**

аспирант, научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ta.yudina@gmail.com

**Алехина С.В.,**

кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор,  
Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
ipio.mgppu@gmail.com

Статья посвящена анализу теоретических моделей с целью обоснования методологии эмпирического исследования отношений в инклюзивных классах. Рассматривается предложенная исследователями из Нидерландов модель социального участия, полученная в результате анализа ряда научных публикаций. Приводится обзор зарубежных эмпирических исследований, систематизированных в соответствии с моделью социального участия. Данная модель сопоставляется со структурой социальной ситуации развития, предложенной О.А. Карабановой. По мнению авторов, понятие и структура социальной ситуации развития позволяет наиболее полно проанализировать проблематику отношений в инклюзивных классах, дать оценку психолого-педагогическим условиям и описать развивающие эффекты инклюзивного процесса в образовании.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзия, социальная ситуация развития, особые образовательные потребности, социальное участие, образовательные отношения, общение со сверстниками.

### Для цитаты:

Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. №1. С. 71—77. doi:10.17759/jmfp.2018070108

### For citation:

Yudina T.A., Alekhina S.V. Key category of relationships' analysis in inclusive classes [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 71—77. doi: 10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Основополагающей идеей инклюзивного образования является идея построения будущего общества на принципах принятия и участия. Ценности инклюзивной культуры ориентированы на развитие отношений, которые сами по себе являются социально-психологическими ресурсами развития каждого из участников образовательного процесса. В нарастающем потоке новых норм и регламентов, широком дискурсе о пользе инклюзии все острее ставится вопрос о сути самой идеи инклюзии и реализации ее в педагогической практике. Тема социально-психологических и развивающих эффектов образования рождает дискуссию о предмете прикладных исследований процесса инклюзии и о той ключевой категории, которая смогла бы отчетливо показать эволюцию процесса в рамках психологической теории развития человека.

Задача осмысления проблемы детской инвалидности как проблемы социальной, поставленная еще Л.С. Выготским [4], требует социальных решений, в том числе в конкретном классе и отдельной школе. Особенность педагогики, в которой мы сегодня нуждаемся для реализации инклюзии, не в том, чтобы сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными» или определить их ограничения в здоровье, а в построении человеческой общно-

сти, опирающейся прежде всего на создание такой социальной ситуации развития, в условиях которой каждый ученик мог бы достигать своего личного успеха. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» писал, что социальная атмосфера, царящая в классе, оказывает значительное влияние на формирование подлинного мышления [2].

Современные исследования [13; 35] показывают, что уже сама возможность общения детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) с типично развивающимися сверстниками является для родителей одним из основных мотивов при выборе инклюзивных школ. Некоторые родители также полагают, что обучение в инклюзивных школах будет иметь позитивный эффект для социальной инклюзии детей с ООП в долгосрочной перспективе [13; 35]. Поэтому столь важно, чтобы инклюзивное образование было сфокусировано не только на академических результатах, но и на социальных и эмоциональных потребностях учащихся [1; 7; 13; 26].

Для исследования отношений в инклюзивных классах зарубежными учеными используются такие понятия, как социальное участие, социальная интеграция и социальная инклюзия. С целью уточнения содержания этих понятий исследователями из Нидерландов,

М. Костером и соавторами (M. Koster, H. Nakken, S.J. Pijl, E. van Houten), был проведен анализ научных публикаций [13]. Для аналитического обзора были отобраны 62 статьи, опубликованные в международных научных журналах в период с 1995 по 2005 г., по темам, связанным с включением детей с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников на уровне дошкольного образования и начальной школы. Проанализировав эти публикации, авторы пришли к заключению, что термины «социальное участие», «социальная инклюзия» и «социальная интеграция» используются как синонимы для описания отношений в инклюзивных классах, наряду с такими понятиями, как «социальное принятие», «дружба», «социальные навыки», «социальный статус», «социальное взаимодействие», «Я-концепция» и «воспринимаемая компетентность». По мнению М. Костера и соавторов, для описания социального аспекта инклюзии наиболее подходящим термином является «социальное участие», поскольку термин «социальная интеграция» является устаревшим, а термин «социальная инклюзия» представляет собой плеоназм, так как инклюзия уже предполагает социальное измерение [13].

На основе анализа и обобщения содержания ряда научных статей М. Костер и соавторы предложили модель, включающую четыре ключевых аспекта социального участия детей с особыми образовательными потребностями:

- 1) дружба и отношения между одноклассниками;
- 2) контакты и взаимодействия (совместная учебная и игровая деятельность, участие детей с особыми образовательными потребностями в групповой деятельности);
- 3) восприятие детей с особыми образовательными потребностями (удовлетворенность школой, восприятие принятия сверстниками, Я-концепция);
- 4) принятие детей с особыми образовательными потребностями сверстниками [13].

Актуальность представленной модели социального участия подтверждается ее использованием рядом зарубежных авторов в качестве методологической основы для построения эмпирических исследований [11; 25; 28; 30], а также для систематизации материалов обзорных статей [17; 37] по проблематике отношений в инклюзивных классах. Кроме того, на основе данной модели был разработан и апробирован опросник для оценки социального участия учеников с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании [10; 22; 24]. В настоящее время статья М. Костера и соавторов, в которой представлена модель социального участия [13], продолжает цитироваться в системах Web of Science и Scopus, что свидетельствует об интересе профессионального сообщества к результатам, полученным авторами.

Проанализируем результаты зарубежных эмпирических исследований, относящихся к четырем аспектам социального участия. Выводы ученых, касающиеся социальных и дружеских отношений учеников с особыми образовательными потребностями в инклю-

зивных классах, неоднозначны. Некоторые исследования показывают, что ученики с ООП в начальной школе имеют меньше друзей по сравнению с типично развивающимися сверстниками [11; 12; 31; 33]. Однако другие исследования опровергают эти результаты [7; 19; 21], в том числе и для учеников с интеллектуальными нарушениями [18; 23]. Эти данные, свидетельствуют о том, что дружеские связи между одноклассниками определяются не только особенностями детей, но и формами организации их совместной деятельности.

Результаты исследований, посвященных взаимодействию учащихся в инклюзивных классах, показывают, что обучающиеся с ООП, как правило, меньше взаимодействуют со своими сверстниками, чем их одноклассники [11; 12; 31]. В особенности это касается учеников с интеллектуальными нарушениями [16; 23; 27; 34]. Поскольку отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками может привести к неспособности детей создавать стабильные социальные и дружеские отношения, важно, чтобы педагоги и специалисты сопровождения целенаправленно создавали ситуации общения и поддерживали взаимодействие между одноклассниками [16; 17; 19].

Результаты исследований восприятия детьми с ООП отношения к ним одноклассников также противоречивы. Например, в одном исследовании [34] не было обнаружено различий между восприятием включаемых детей с ООП и их типично развивающихся одноклассников, имеющих более высокий уровень принятия со стороны сверстников. В другом исследовании [31] было показано, что обучающиеся с ООП чаще переживают свое одиночество по сравнению с типично развивающимися сверстниками. Тем не менее, в целом, восприятие учениками с ООП их социального признания положительно, даже если реальный уровень их принятия в классе низкий [12; 34]. Эти данные свидетельствуют о возможном существенном различии объективной позиции учеников с ООП в классе и ее субъективного восприятия, что необходимо учитывать при психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного процесса.

Анализ зарубежных публикаций позволяет сделать вывод о том, что наиболее изученным аспектом социального участия является принятие сверстниками включаемых детей с ООП. Ряд исследований [12; 25; 26; 27; 29; 31; 32; 33; 34] свидетельствует, что дети с ООП, обучающиеся в инклюзивных классах, чаще отвергаются и реже принимаются по сравнению с типично развивающимися сверстниками. Младшие школьники предпочитают не работать совместно с неуспешными сверстниками, в том числе с обучающимися, имеющими ООП [19; 29]. Эти данные демонстрируют важную роль достижений младших школьников в их принятии сверстниками. Кроме того, социальное принятие со стороны сверстников зависит от социального поведения включаемых школьников с ООП [12; 29; 32]. При этом в ряде исследований выявлено, что опыт взаимодействия со сверстниками с ООП в условиях инклюзивного обра-

зования способствует их принятию одноклассниками [7; 15; 20; 21; 22].

Изучение результатов зарубежных исследований показало, что совместное обучение детей с ООП с типично развивающимися сверстниками сопровождается рядом проблем в отношениях между одноклассниками. Инклюзия в образовании не развивается автоматически с приходом ребенка с особыми потребностями в общеобразовательную школу, она требует профессиональных действий учителей и специалистов сопровождения по созданию специальных условий, в том числе по психолого-педагогическому сопровождению отношений в инклюзивных классах.

Модель социального участия, предложенная М. Костером и соавторами [13], на наш взгляд, требует дополнения при разработке дизайна эмпирического исследования отношений в инклюзивных классах, поскольку она не включает анализ позиции взрослого (учителя, тьютора) в системе отношений между детьми. Между тем, многочисленные исследования, проведенные в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготским и его последователями, подтвердили значимость отношений со взрослыми в развитии детей, а также их влияние на отношения между одноклассниками [3; 4; 5; 6].

Проведенное нами эмпирическое исследование психологических условий инклюзии на примере включения детей с синдромом Дауна в общеобразовательные классы показало, что в младшем школьном возрасте педагог играет важную роль в построении отношений между учениками в условиях инклюзивного обучения [8]. Выборку исследования составили шесть учителей начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет и 117 обучающихся шести инклюзивных классов в возрасте от 7 до 11 лет. Социально-психологический статус детей с синдромом Дауна в группе сверстников определялся с помощью Социометрии и Цветового теста отношений. Профессиональные действия учителей по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс фиксировались с помощью критериально-ориентированного наблюдения на уроках. Корреляционный анализ данных показал наличие связи между репертуаром профессиональных действий учителей на уроках и статусом детей с синдромом Дауна в классе. Обнаружено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению обучающихся с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс, тем больше одноклассников принимают этих детей [8].

В поисках методологической основы исследования отношений в инклюзивных классах мы обратились к наследию отечественной науки. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского основой психического развития человека выступает качественное изменение социальной ситуации.

Понятие «социальная ситуация развития» было введено Л.С. Выготским как сущностная характеристика психологического возраста. Это «своеобразное,

специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [3, с. 903]. При этом сам ребенок является частью этой социальной среды, а не внешним агентом по отношению к ней.

В современной психологии динамическая структура социальной ситуации развития была предложена О.А. Карабановой [6]. В эту структуру входят два аспекта: 1) объективный аспект, который представляет собой объективную социальную позицию ребенка, систему ожиданий, норм и требований, задающих «идеальную форму» развития, а также формы сотрудничества и совместной деятельности; 2) субъективный аспект, представляющий собой систему ориентирующих образов, субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений. Ориентирующий образ выступает как внутренняя позиция (нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловая установка личности в межличностных отношениях), образ Я (самооценка), образ партнера и образ межличностных отношений с ним [5].

Система ориентирующих образов ребенка специфична для каждого возраста. «Генезис внутренней позиции связан с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального Я и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе» [5, с. 74].

Понятие социальной ситуации развития и модель ее динамической структуры позволяют провести глубокий анализ системы отношений в инклюзивных классах, включающей основные компоненты структуры в их взаимосвязи: планы отношений между сверстниками и взрослыми, систему субъективных ориентирующих образов, а также контекст социальных норм, требований, ожиданий и формы сотрудничества.

Кроме того, данная система понятий дает возможность анализа процесса развития и возрастных особенностей отношений между детьми. Поэтому мы считаем, что динамическая структура социальной ситуации развития может быть продуктивно использована для планирования эмпирических исследований образовательных отношений в инклюзивных классах.

В современных зарубежных публикациях мы находим примеры использования понятия социальной ситуации развития для анализа инклюзивной образовательной практики. Так, австралийские исследователи [9] с позиций культурно-исторической психологии изучают социальные взаимодействия детей мигрантов, обучающихся в международных школах. Их данные показали, что инклюзия (включение) и эксклюзия (исключение) стали частью ценностей и норм в таких классах. В Великобритании эмпирическое исследование продемонстрировало потенциал театрального творчества для социальной инклюзии подростков с поведенческими нарушениями, находящихся в сложных социальных

ситуациях развития [30]. В Дании обсуждается создание поддерживающих социальных ситуаций развития для детей с инвалидностью и подчеркивается важность обмена знаниями об особенностях таких детей между родителями и сотрудниками школ [12].

Таким образом, исходя из результатов современных зарубежных исследований, необходимо отметить проблемы в образовательных отношениях между обучающимися инклюзивных классов, которые являются во многом схожими в разных странах, несмотря на различия образовательной политики и культуры. Анализ понятий «социальное участие», «социальная инклю-

зия» и «социальная интеграция», проведенный голландскими исследователями, подтвердил, что все они используются современными авторами для описания отношений в инклюзивных классах.

На наш взгляд, понятие и структура социальной ситуации развития, разработанные в отечественной психологической науке, являются наиболее обоснованными для исследования проблематики образовательных отношений в условиях инклюзии, поскольку позволяют провести глубокий и полный анализ психолого-педагогических условий и развивающих эффектов инклюзивного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145. doi: 10.17759/pse.2016210112
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; вступ. ст. В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 892—910 (Серия «Мир психологии»).
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2012. № 4. С. 73—82.
6. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40—56.
7. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 40—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040205
8. 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.
9. Adams M., Flear M. Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia // Australasian Journal of Early Childhood. 2016. Vol. 41. № 3. P. 86—94.
10. Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire / M. Koster [et al.] // Journal of Psychoeducational Assessment. 2011. Vol. 29. № 3. P. 199—213. doi: 10.1177/0734282910384065
11. Avramidis E., Avgeri G., Strogilos V. Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools // European journal of special needs education. 2018. Vol. 33. № 2. P. 221—234. doi: 10.1080/08856257.2018.1424779
12. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools // Research Papers in Education. 2013. Vol. 28. № 4. doi: 10.1080/02671522.2012.673006
13. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education / M. Koster [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2009. Vol. 13. № 2. P. 117—140. doi:10.1080/13603110701284680
14. Böttcher L. Transition between home and school in children with severe disabilities — Parents' possibilities for influencing their children's learning environment // Learning Culture and Social Interaction. 2014. Vol. 3. № 3. P. 195—201. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.02.011
15. Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school / L. Scholes [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. №. 10. P. 991—1010. doi: 10.1080/13603116.2017.1325075
16. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities / A.-S. Dolva [et al.] // European Journal of Special Needs Education. 2010. Vol. 25. № 3. P. 283—294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
17. Facilitating peer interaction support to children with Down syndrome in mainstream schools / A.-S. Dolva [et al.] // European Journal of Special Needs Education. 2011. Vol. 26. № 2. P. 201—213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
18. 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. Vol. 5. № 1. P. 1—15. doi:10.14786/flr.v5i1.266
19. Garrote A., Dessementet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions // Educational Research Review. 2017. Vol. 20. P. 12—23. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.001

20. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 3. P. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017
21. Harma K., Gombert A., Roussey J-Y. Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés // *Canadian Journal of Behavioural Science: Revue canadienne des sciences du comportement*. 2014. Vol. 46. № 3. P. 414—426.
22. Hessels M., Schwab S. Social participation in Austrian secondary education measured with the Social Participation Questionnaire // *Pedagogische studien*. 2016. Vol. 93. № 2. P. 83—96.
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097
24. Koster M., van den Bosch E., Pijl S. Evaluating the social dimension of inclusive education: the development of a teacher questionnaire to assess the social participation of students with special needs // *Pedagogische studien*. 2013. Vol. 90. № 4. P. 17—32.
25. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014. Vol. 12. № 2. P. 169—190.
26. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools / S. Schwab [et al.] // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 1—14. doi: 10.1080/08856257.2014.933550
27. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / M. King [et al.] // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 5. P. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
28. Primary School Children with Special Educational Needs and Their Social Participation / T. Henke [et al.] // *Zeitschrift fur padagogische psychologie*. 2017. Vol. 31. № 2. P. 111—123.
29. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multi-age study // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 21. № 4. P. 376—388. doi: 10.1080/13603116.2016.1197323
30. Schwab S. Assessment of social participation — Agreement between self- and other perceptions of social participation of students with and without special educational needs // *Zeitschrift fur padagogische psychologie*. 2016. Vol. 30. № 4. P. 227—236. doi: 10.1024/1010—0652/a000187
31. Schwab S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria // *Research in Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 43—44. P. 72—79. doi: 10.1016/j.ridd.2015.06.005
32. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability // *Educational Psychology*. 2016. Vol. 36. № 8. P. 1501—1515. doi: 10.1080/01443410.2015.1059924
33. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion / L.D. Nepi [et al.] // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. P. 319—337. doi: 10.1111/1467—8578.12096.
34. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands / M. Koster [et al.] // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010. Vol. 57. № 1. P. 59—75. doi: 10.1080/10349120903537905.
35. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 33. № 5. P. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030
36. Thompson I., Tawell A. Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties // *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2017. Vol. 22. № 1. P. 18—34. doi: 10.1080/13632752.2017.1287342
37. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education / G. Bossaert [et al.] // *International journal of inclusive education*. 2013. Vol. 17. № 1. P. 60—79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464

## Key category of relationships' analysis in inclusive classes

*Yudina T.A.,*

*postgraduate student, research fellow, Institute of problems of inclusive education,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ta.yudina@gmail.com*

*Alekhina S.V.,*

*candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector on inclusive education,  
director of the Institute for inclusive education, Moscow State University of psychology and Education, Moscow, Russia,  
ipio.mgppu@gmail.com*

The article is devoted to analysis of theoretical models to justify the methodology of empirical study of relationships in inclusive classes. It discusses the model of social participation proposed by researchers from the Netherlands and designed after the analysis of a number of scientific publications. The article presents a review of empirical studies of foreign scholars systematized in accordance with the model of social participation. This model is mapped to the structure of the social situation of development proposed by O.A. Karabanova. In authors' opinion, the concept and the structure of the social situation of development allows to conduct an in-depth analysis of relationships in inclusive classrooms, assessing the psychological and pedagogical conditions and describing the developmental effects of inclusive process in education.

**Keywords:** inclusive education, inclusion, the social situation of development, special educational needs, social participation, educational relations, communication with peers.

## REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from politics to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2016, vol. 21, no1, pp. 136—145. doi: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Zinchenko V.P. (ed.) Vertgeymer M. Produktivnoe mishlenie [Productive thinking]. M.: Progress, 1987. 336 p. (In Russ.).
3. Vygotskiy L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Psikhologiya [Psychology]*. M.: EKSMO-Press, 2000. pp. 892—910 (Seriya «Mir psikhologii») (In Russ.).
4. Vygotskiy L.S. Sbranie sochinenii [Collected works]. V 6 t. 5: Osnovi defektologii [Fundamentals of defectology]. pod red. T.A. Vlasovoy. M.: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
5. Karabanova O.A. Orientiruyushchii obraz v strukture sotsial'noi situatsii razvitiya rebenka: ot L.S. Vigotskogo k P.Ya. Gal'perinu [Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Halperin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*. Seriya 14: Psikhologiya, 2012, no 4, pp. 73—82. (In Russ.).
6. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoy psikhologii [The concept of «the social situation of development» in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2007, vol. 2, no. 4, pp. 40—56. (In Russ.).
7. Yudina T.A., Alekhina S.V. Issledovaniya po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*. 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40—46. doi: 10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Yudina T.A., Alekhina S.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vklucheniya detei s sindromom Dauna v inklyuzivnye klassi nachal'noi shkoli [Psychological and pedagogical conditions for the inclusion of children with Down syndrome in the inclusive classes of primary school]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 2016, no. 1, pp. 94—101. (In Russ.).
9. Adams M., Fleer M. Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia // *Australasian Journal of Early Childhood*, 2016, vol. 41, no. 3, pp. 86—94.
10. Koster M. et al. Assessing Social Participation of Students With Special Needs in Inclusive Education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2011, vol. 29, no. 3, pp. 199—213. doi: 10.1177/0734282910384065
11. Avramidis E., Avgeri G., Strogilos V. Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European journal of special needs education*, 2018, vol. 33, no. 2, pp. 221—234. doi: 10.1080/08856257.2018.1424779
12. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 2013, vol. 28, no. 4. doi: 10.1080/02671522.2012.673006
13. Koster M. et al. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 2009, vol. 13, no. 2, pp. 117—140. doi:10.1080/13603110701284680

14. Bøttcher L. Transition between home and school in children with severe disabilities — Parents' possibilities for influencing their children's learning environment. *Learning Culture and Social Interaction*, 2014, vol. 3, no. 3, pp. 195—201. doi: 10.1016/j.lcsi.2014.02.011
15. Scholes L. et al. Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 10, pp. 991—1010. doi: 10.1080/13603116.2017.1325075
16. Dolva A.-S. et al. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 2010, vol. 25, no. 3, pp. 283—294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
17. Dolva A.-S. et al. Facilitating peer interaction — support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2011, vol. 26, no. 2, pp. 201—213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
18. 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, vol. 5, no. 1, pp. 1—15. doi:10.14786/flr.v5i1.266
19. Garrote A., Dessemontet R.S., Opitz E.M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 2017, vol. 20, pp. 12—23. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.001
20. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 2013, vol. 34, no. 3, pp. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017
21. Harma K., Gombert A., Roussey J.-Y. Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science: Revue canadienne des sciences du comportement*, 2014, vol. 46, no. 3, pp. 414—426.
22. Hessels M., Schwab S. Social participation in Austrian secondary education measured with the Social Participation Questionnaire. *Pedagogische studien*, 2016, vol. 93, no. 2, pp. 83—96.
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002, vol. 22, no. 4, pp. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097
24. Koster M., van den Bosch E., Pijl S. Evaluating the social dimension of inclusive education: the development of a teacher questionnaire to assess the social participation of students with special needs. *Pedagogische studien*, 2013, vol. 90, no. 4, pp. 17—32.
25. Krull J., Wilbert J., Hennemann T. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2014, vol. 12, no. 2, pp. 169—190.
26. Schwab S. et al. 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, vol. 30, no. 1, pp. 1—14. doi: 10.1080/08856257.2014.933550
27. King M. et al. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 2013, vol. 34, no. 5, pp. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029
28. Henke T. et al. Primary School Children with Special Educational Needs and Their Social Participation. *Zeitschrift für pädagogische psychologie*, 2017, vol. 31, no. 2, pp. 111—123.
29. Rose K., Barahona D., Muro J. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multi-age study. *International Journal of Inclusive Education*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 376—388. doi: 10.1080/13603116.2016.1197323
30. Schwab S. Assessment of social participation - Agreement between self- and other perceptions of social participation of students with and without special educational needs. *Zeitschrift für pädagogische psychologie*, 2016, vol. 30, no. 4, pp. 227—236. doi: 10.1024/1010-0652/a000187
31. Schwab S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 2015, vol. 43—44, pp. 72—79. doi: 10.1016/j.ridd.2015.06.005
32. Schwab S., Huber C., Gebhardt M. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 2016, vol. 36, no. 8, pp. 1501—1515. doi: 10.1080/01443410.2015.1059924
33. Nepi L.D. et al. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 2015, vol. 42, no. 3, pp. 319—337. doi: 10.1111/1467-8578.12096.
34. Koster M. et al. Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2010, vol. 57, no. 1, pp. 59—75. doi: 10.1080/10349120903537905.
35. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*, 2012, vol. 33, no. 5, pp. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030
36. Thompson I., Tawell A. Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* 2017. vol. 22, no. 1, pp. 18—34. doi: 10.1080/13632752.2017.1287342
37. Bossaert G. et al. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 2013, vol. 17, no. 1, pp. 60—79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464