

Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия

Елена Валентиновна Самсонова,

Институт проблем инклюзивного образования (МГППУ), кандидат психологических наук

Виктория Львовна Рыскина,

Институт проблем инклюзивного образования (МГППУ)

В последние годы в российской педагогике идеи инклюзивного образования пришли на смену идеям интегративного образования. Термин «инклюзивное образование» предполагает не только возможности и попытки самого ребёнка стать частью детского коллектива, но и активное встречное движение навстречу ребёнку и его потребностям.

● *инклюзивное образование* ● *организация окружения* ● *взаимное парное обучение* ● *эрготерапия* ● *альтернативная коммуникация*

Доступность контактов со сверстниками сегодня можно рассматривать как наиважнейший показатель и основную цель социального включения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В контексте педагогических технологий рассмотрим те, которые можно было бы назвать *инклюзивными* или *интегративными*. Большинство из них, однако, может быть использовано не только в рамках образовательного процесса, но и в любых социальных программах. К технологиям *инклюзивного* образования мы относим те технологии, которые ведут к созданию наиболее полноценного процесса включения детей с ОВЗ в образовательный процесс без ущерба для остальных детей, а также способствуют развитию принимающей среды. Если выделить технологии, направленные в основном на развитие ребёнка с ОВЗ, коррекцию его нарушений и предполагающие индивидуальную работу с ребёнком, то их мы можем условно назвать *интегративными*. Подчеркнём, что интегративные технологии не предполагают такой подготовки среды, как инклюзивные технологии.

При всей сложности включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, инклюзивные практики и технологии позволяют сделать его более индивидуализированным, ставят перед педагогами задачи, решение которых

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

способствует повышению их квалификации, а также активно воздействует на принимающую среду.

Благодаря новым технологическим решениям, а именно командной работе психолого-медико-педагогических консилиумов, происходит разработка стратегии и планирование конкретного содержания и реального регламента сопровождения ребёнка с ОВЗ в образовательном учреждении с целью создания индивидуального учебного плана (ИУП), который утверждается коллегиально и учитывает мнение родителей (Т.П. Дмитриева, С.И. Сабельникова, Т.Ю. Хотылева, 2010).

Важно отметить, что *технологии инклюзивного образования*, направленные на организацию принимающей среды, имеют более широкие идеологические основы включения, такие как нормализация жизни людей с нарушениями (А. Бакк, К. Грюневальд, 2001) и социальный подход к инвалидности, который, в свою очередь, отражён в классификации МКФ (Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья) (МКФ, 2001). Такой подход предлагает рассматривать инвалидность в системе нарушений функции и структуры организма (Body), ограниченной активности (Activity) и ограничений участия в жизни общества (Participation).

Развитие инклюзивного образования — прямое следствие этих подходов. Часто они противопоставляются медицинским подходам к инвалидности и сегрегационной модели обучения и воспитания. Несомненно, что медицинское лечение и реабилитация, как и специальная педагогическая коррекция нарушения — важные основания в системе помощи людям с инвалидностью и детям с ОВЗ. Однако они не являются самоцелью, не являются самодостаточными. Необходимо учитывать, что человек с нарушениями чаще всего не может быть излечен до состояния здоровья и коррекция его развития не может помочь ему стать «нормальным», таким как все. Лечение и коррекция могут рассматриваться только как база для последующего включения человека в сообщество, где ему предстоит адаптироваться и научиться жить самостоятельно.

Понимая всю условность этого деления, мы предприняли попытку разделить технологии работы, в фокусе которых оказывается ребёнок с ОВЗ, на интегративные и инклюзивные. Некоторые из перечисленных ниже технологий были описаны в работах западных исследователей и практиков, но мы приводим их вместе с технологиями, описанными российскими специалистами, так как часто между ними много общего. Надо отметить, что традиция описания и систематизации инклюзивных практик в российской педагогике не настолько широка, поэтому процесс интеграции терминов и названий (а также расстановки акцентов) в области инклюзии, на наш взгляд, чрезвычайно важен. Все упоминаемые в статье зару-

Е.В. Самсонова, В.Л. Рыскина. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия

бежные технологии уже в большей или меньшей степени распространены в России.

К **интегративным технологиям** можно отнести, прежде всего, специальные коррекционные технологии, направленные на коррекцию нарушения, цель которых — облегчить последующую социализацию и адаптацию ребёнка в среде сверстников. К интегративным технологиям условно относятся все направления, традиционные для специальной педагогики, которые применяются в коррекционных учреждениях: нейропсихологическое сопровождения (Т. Ахутина); технологии психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха (система Э.И. Леонгард, которая одна из первых подняла вопрос об интеграции детей с нарушениями слуха и стала готовить детей и родителей к этому процессу) и многие другие.

К интегративным технологиям можно отнести зарубежную структурированную технологию работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра — программу прикладного анализа поведения АВА (Applied Behavior Analysis), последовательно формирующую навыки ребёнка с аутизмом с целью последующего включения (Р. Шрамм, 2013). Эта программа приобретает сегодня популярность в России и предполагает обучение ребёнка более адекватно выражать свои потребности, тренирует навыки учебного поведения, навыки взаимодействия (в основном в индивидуальном формате). При применении АВА индивидуально и в группе одна из основных задач — развитие необходимых для включения навыков.

У Андрея (9 лет) — нарушения аутистического спектра, которые не позволяют ему сидеть за партой в течение всего урока, а также удерживаться от того, чтобы не выкрикивать с места ответы или начинать рассуждать громко вслух, мешая другим. При этом он в состоянии справляться с общеобразовательной программой, умеет контактировать со сверстниками благодаря опыту совместного пребывания в детском саду. Его родители не хотят, чтобы Андрей находился на домашнем обучении, как им было предложено изначально. Они заинтересованы в развитии у ребёнка навыков социализации. В результате занятий по программе АВА с аналитиком и тьютором, которые прошли специальное обучение, а также консультирования учителей была составлена программа для тренировки навыков «сидеть за партой на протяжении урока» и «сдерживать желание громко высказываться без запроса учителя». С помощью программы подкрепления альтернативного поведения Андрей стал удерживаться за партой 20 минут (хотя в начале обучения не мог высидеть и пяти минут). Программа состояла в следующем — чем дольше удерживался за партой Андрей, тем больше он получал жетонов (жетон впоследствии обменивается на выбранную Андреем награду). Для того чтобы Андрей не выкрикивал с места и не мешал детям, была поставлена двухэтапная задача: сначала

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

ла научить Андрея говорить тише (это делалось с помощью моделирования и физической символической подсказки, когда тьютор или учитель повторял за Андреем то, что он сказал, только тихо, а также показывал рукой вниз, имея в виду более тихий звук голоса), а затем сдерживать высказывания, не имеющие отношения к содержанию урока (это делалось также с помощью подкрепления альтернативного поведения — чем дольше Андрей мог продержаться и не рассуждать на отвлеченные темы в течение одного периода времени, тем больше жетонов получал).

Инклюзивные технологии, направленные на работу с принимающим сообществом и развивающие приёмы поддержки опыта включения ребёнка с ОВЗ

Работа с педагогами: командное обучение (Collaborative Teaming, Friend & Bursuck, 2006), то есть участие в процессе обучения второго учителя или тьютора (чаще всего коррекционного педагога или помощника); в российском опыте это представлено в работах Н.Я. и М.М. Семаго, описавших взаимодействие учителя и специалистов в образовательном процессе, а также технологии работы психолого-медико-педагогического консилиума, который является экспертным органом в принятии решения об инклюзии ребёнка, количестве и содержании необходимых услуг.

Одной из технологий инклюзивного образования, доказавших свою эффективность, является технология тьюторского сопровождения. Тьютор (англ. tutor — наставник, опекун; лат. tueur — наблюдаю, забочусь) — новая специальность в нашем образовании. Понятие тьюторства пришло в Россию из Великобритании, где эта исторически сложившаяся педагогическая позиция обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В мае 2008 года в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и № 11725 соответственно). Специальность «тьютор» внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638).

В инклюзивном образовании позиция тьютора сохраняет свою основу, но приобретает и новые, особые составляющие. Тьютор — это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребёнка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образова-

Е.В. Самсонова, В.Л. Рыскина. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия

тельного учреждения. В тесном активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребёнка благоприятную среду для успешной учёбы и социальной адаптации.

Выше уже был приведён пример работы тьютора на уроке с Андреем. Однако на этом работа команды по сопровождению Андрея не заканчивается. Еженедельные собрания учителей и тьюторов позволяют обсуждать планы и изменять стратегии работы. Тьютор проходит специальную подготовку в каждом конкретном случае, в зависимости от проблем ребёнка. В его функциональные обязанности могут входить разные задачи, например, в одной из школ, где учится девочка с ДЦП, в задачи тьютора входит забрать её из дома (так как семье иначе не справиться), помочь подняться по лестнице, помогать переходить из класса в класс, а также носить портфель, который девочка поднять не в состоянии, так как ходит с помощью специальных ходунков.

Работа со сверстниками: взаимное парное обучение (А.Г. Ривин, Г.А. Цукерман, Д. Митчелл, 2011), тренировки взаимодействия (С. Одом, 2012).

С. Одом выделяет педагогические технологии для повышения социальной компетенции в отношениях со сверстниками и разделяет их на четыре типа: организация окружения; групповые виды активности; прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков с посредничеством сверстников. Организуя окружение, педагоги планируют групповую игровую активность, которая произойдёт в конкретной части группы или класса; выбирают участников для группы (т.е. детей с ОВЗ и социально компетентных сверстников); организуют эту активность; по ходу игры предлагают идеи, когда это необходимо.

Важную роль играют подсказки педагога — с их помощью социальное взаимодействие всех детей возрастает как в ситуации обучения, так и в ситуациях генерализации (обобщения), особенно если общая подсказка переходит к более конкретным подсказкам по мере необходимости. Комбинация занятий по социальной интеграции и системы минимальных подсказок способствует возрастанию количества разговоров и очерёдности в разговоре между детьми.

Например, Гольдштейн, Кацмарек, Пеннингтон и Шэфер (1992) обучали сверстников прислушиваться к трём одноклассникам с аутизмом, комментировать и принимать их поведение, что привело к значительному повышению уровня взаимодействий у детей с аутизмом. Для того чтобы повысить степень генерализации (обобщения) уже тренированных видов поведения по разным видам окружения, Одом и Уаттс (1991) сначала обучали детей проявлять социальные инициации по отношению к трём одноклассникам с аутизмом, а затем — способствовать генерализации во второй игровой ситуации, происходящей в течение дня.

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

Д. Митчелл (2011) выделяет взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования в школе — это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путём повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний. Обычно более успешный школьник учит менее успешного. Пары могут быть как одного возраста, так и разного (старший учит младшего), другой вариант — все ученики в классе делятся на пары и выполняют обязанности обучающихся и учащихся. Ученики с ОВЗ также могут выступать в роли обучающихся, это значительно повышает самооценку, особенно, если они работают с младшими детьми. Технология взаимного обучения основана на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга.

Вовлечение сверстников в процесс инклюзии детей с ОВЗ полезно не только для детей с нарушениями в развитии, но и для обычно развивающихся детей. Сравнительные исследования дошкольных образовательных учреждений с инклюзивными и обычными программами, проведённые в С-Петербурге, показывают, что совместное обучение и воспитание детей оказывается полезным для самооценки обычно развивающихся детей и никак не влияет на их уровень тревоги и интеллекта (Иванова, Пасторова, 2007).

Учительница Дани, у которого ДЦП, специально организует групповые игры на перемене так, чтобы там были задания, которые могут выполнить все. Дани не может ходить, поэтому все дети сидят в кругу на полу, а активные игры для отдыха на перемене подобраны так, чтобы Дани мог принимать в них участие и быть успешным (речевые шумные игры с помощью рук, «гляделки» и другие).

В первом классе, где учится Лена с синдромом Дауна, есть ученики — помощники учителя. Учительница рассказала им, как они могут помочь Лене, и они помогают ей достать нужные учебники из рюкзака, а также пытаются защищаться от нападок двух мальчишек из класса, которые выбрали Лену объектом для насмешек.

Учитель Феги, у которого аутизм, заметил, что у него неплохой контакт с Ирой, которая жалеет его и пытается помочь. Он просит Иру разобрать с Федей задание, которое весь класс будет выполнять на следующий день. Таким образом, Ира помогает Феде за счёт опережающего обучения. Они также тренируются в игре в слова вдвоём, а затем учитель предлагает им вовлечь в игру ещё Лену. Федея уже знает правила игры, и спокойно переживает то, что количество игровых увеличивается.

Учитель объясняет новый материал по русскому языку, а на следующем уроке просит детей разделиться на пары, чтобы один ученик ещё раз объяснил правило другому, так, как будто бы он инопланетянин и не знает правил русского языка. У Лены синдром Дауна,

Е.В. Самсонова, В.Л. Рыскина. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия

поэтому ей объясняет правило сначала партнёр, а потом учитель даёт обратную связь по тому, насколько понятно было объяснение.

Работа с принимающим сообществом: уроки доброты, тренинги по развитию толерантности, развитие организационной культуры учреждения.

В школе проходят ежемесячные совещания по вопросам инклюзии, а также конференции родителей, где им рассказывают обо всех детях, которые учатся в школе. Для учителей проводятся специальные тренинги, помогающие им понять, что такое «инвалидность». С родителями при заключении договора проводится беседа, их информируют о том, что в школе есть и будут дети с ОВЗ, так как инклюзивное образование — одно из направлений работы школы. На уроках, которые предшествуют встрече учеников с детьми с ОВЗ, учителя рассказывают о различиях людей. После просмотра фильмов фестиваля «Кино без барьеров» проводится беседа о возможностях и ограничениях каждого человека, а также об отношении к людям с инвалидностью, организуется дискуссия о том, что все люди разные, о возможностях и ограничениях каждого и отношении к людям с инвалидностью.

Организация структурированной, адаптированной и доступной среды: программы ТЕАСН, технологии адаптации среды эрготерапии, методы альтернативной аугментативной коммуникации (ААС).

Технология ААС (альтернативная аугментативная коммуникация) (D. Beukelman, P. Mirenda, 2005, В. Рыскина, Е. Лазина, 2010) направлена на развитие коммуникации любым доступным ребёнку способом и на поддержку всех альтернативных форм коммуникации в среде. Коммуникация — двусторонний процесс, он не может быть осуществлён только одним партнёром, поэтому предполагается, что дополнительную систему знаков, тот «язык», который необходимо развивать для облегчения самовыражения и понимания, должен быть поддержан, по крайней мере, одним партнёром по коммуникации. А далее, в связи с новыми навыками ребёнка с ОВЗ (использование жестов, картинок, коммуникаторов, компьютеров и т.д.), необходимо провести соответствующие изменения в среде — от оборудования, пособий и оформления доступной среды до информированности окружения и желания сообщества общаться с ребёнком, используя, в том числе и дополнительные знаки.

У Васи (13 лет) — церебральный паралич и дизартрия, он говорит очень неразборчиво, так, что его понимает только мама. Однако он учится в школе, где ему разрешают пользоваться компьютером и бумажной клавиатурой, на которой он может последовательно показывать буквы, и окружающие понимают его.

У Оли (10 лет) — церебральный паралич и умственные нарушения, она не говорит. Оля занимается с учителем дистанционно с помощью говорящего коммуникатора GO TALK (ГОУ ТОК) и планшетно-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

го компьютера, для чего мама специально готовит вкладыши программы к урокам, и Оля может отвечать на разные вопросы учителя с помощью голоса мамы, а также учится говорить, пытается записывать слова, используя кнопки коммуникатора. Оля может свободно высказываться на уроке, просить «перерыв», приветствовать и прощаться, заявлять о своих желаниях с помощью коммуникатора.

Такое направление, как эрготерапия (occupation therapy) (S. Price, 2005, Л. Антонова, Е. Клочкова, 2003), направлено на обучение ребёнка новым ручным и моторным навыкам и занятиям, которые приносят ему удовлетворение. Особый акцент в эрготерапии делается на адаптацию среды и развитие посредством вспомогательной техники, стабилизирующей позу и облегчающей передвижение, что делает ребёнка более независимым и самостоятельным. Сегодня в России эрготерапия всё шире внедряется в программы инклюзивного образования.

Когда Ваня, у которого церебральный паралич, пришёл в класс, то были проведены специальные мероприятия по адаптации среды (поручни в туалете, поручни в коридоре, расширение прохода в классе, подобраны специальное кресло и стол, позволяющие Ване сидеть самостоятельно и управлять мышкой компьютера).

Лиза имеет серьёзные нарушения зрения. Когда она пришла в класс, учебники для Лизы были увеличены, подобраны специальные лупы, а также техника для проецирования доски на экран перед девочкой. В классе и коридоре были также сделаны специальные метки, чтобы Лизе было легче ориентироваться.

Андрей с аутизмом пользовался организованными в школе мастерскими, и занимался ручным трудом, когда ему трудно было удерживаться в классе в течение всего урока. Занятия в мастерской организовывал тьютор, и после консультации с эрготерапевтом, стал подбирать занятия, которые приносили Андрею удовольствие и вместе с тем позволяли быстро получить результат, чтобы у Андрея было время и желание вернуться в класс на урок. После уроков Андрей много времени проводил в мастерской, научился лепить и работать с деревом, что помогло в его дальнейшей профориентации.

Программа TEACH (G. Mesibov, J. Thomas и др, 2007) для детей с аутизмом предполагает как адаптацию ребёнка к среде, так и соответствующие изменения в среде, которые облегчают ребёнку эту адаптацию. Это одно из важных отличий программы TEACH от программы АВА, которая направлена на адаптацию ребёнка к среде, и не требует больших изменений среды. Применение этой программы в инклюзивном образовании полностью затруднительно, однако её элементы, структурирующие среду, такие как визуальные расписания, визуальные последовательности действий и др. всё шире используются в инклюзивных и специальных программах для разных категорий детей с ОВЗ.

Е.В. Самсонова, В.Л. Рыскина. Инклюзивное образование: технологии формирования у детей навыков социального взаимодействия

Для Кати с аутизмом в классе среда организована так, чтобы она могла опираться на её структуру и предсказуемость. В классе есть визуальное расписание, оно также продублировано на парте Кати. Когда Катя занимается трудом или рисованием, ей предлагается алгоритм с визуальной поддержкой — «как сделать закладку — пошаговое руководство».

У Андрея, имеющего диагноз аутизм, на парте есть специальные часы с крупным циферблатом, которые помогают ему ориентироваться, сколько ещё времени осталось до конца урока.

Система дифференцированной оценки достижений ребёнка с ОВЗ в среде. Технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, шкалы оценки независимости и развития социальных навыков ребёнка с ОВЗ, это, прежде всего, шкала независимого поведения (SIB), оценка социальной компетенции (ASC), (M. Fisher, L. Meyer), шкала оценки функционирования в школе (SFA) (Coster W.J., Deeney T., Haltiwanger J., Haley S., 1998).

Шкалы оценки независимого поведения, социальной компетенции и функционирования в школе позволяют ставить специальные, и возможно несколько иные задачи перед детьми с ОВЗ в отличие от их нормально развивающихся сверстников. Например, для ребёнка с церебральным параличом научиться самостоятельно передвигаться и самому себя обслуживать не менее важно, чем академическим навыкам, поэтому его достижения необходимо измерять особыми шкалами. Для ребёнка с аутизмом такие навыки, как способность общаться, инициировать контакт, справляться с негативными переживаниями, принимать помощь, чрезвычайно важны для жизни и адаптации, поэтому они должны быть измерены в начале поступления в школу, и отражать динамику в процессе его обучения. Эти шкалы отражают в целом возможность участия ребёнка с ОВЗ в жизни школы и класса, что является одной из важнейших целей инклюзии (подробнее о шкалах см. в сборнике «Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования» под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М., 2012).

В классе, где учится Лена с синдромом Дауна, учитель предусмотрел задания по вариантам, и Лена получает своё задание на карточке, а также оценку, которая позволяет оценивать только личные достижения Лены, а не сравнивает её с другими учениками.

Примеры, приведённые в статье, пока единичны и не стали общей практикой инклюзивного образования. Однако на основании этих примеров и примеров такая практика постепенно может формироваться. В целом, можно сказать, что количество технологий, которые направлены не столько на адаптацию и приспособление ребёнка к среде (коррекция, развитие), сколько адаптируют саму среду к нарушениям ребёнка, увеличивается, и это — прогрессивный процесс.

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

Литература

1. Антонова Л.В., Ключкова Е.В. Физическая терапия и эрготерапия //Адаптивная физическая культура в работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата / под редакцией А.А. Потапчук. СПб, 2003.
2. Бакк А., Грюневальд К. Забота и уход; книга о людях с задержкой умственного развития, СПб., 2001.
3. Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю. Технология определения образовательного маршрута для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Е.В. Самсонова и Н.Я. Семаго// Инклюзивное образование. М., 2010.
4. Иванова В.Ю., Пасторова А.Ю. Стоит ли ребёнку посещать интегративный детский сад? // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 68-71.
5. Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья. ВОЗ, 2001.
6. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М., 2011.
7. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М., 2012.
8. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья //Инклюзивное образование. М., 2010
9. Одом С.; Витцтум Д. и др. Дошкольное включённое воспитание в Соединённых Штатах: обзор исследований с точки зрения экологических систем //Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. М., 2012.
10. Рыскина В., Лазина Е. Коммуникация — это не только слова. «Эвричайлд», 2010.
11. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. М., 1994.
12. Цукерман Г.А. Кто учит, учится (взаимное обучение: возможности и пределы возможностей): история и современное использование метода «взаимное обучение» // Начальная школа. 1999. № 7. С. 53-61.
13. Шрам Р. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Рама Паблишинг, 2013.
14. Beukelman D. R., Mirenda P. Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing Company, 2005.
15. Deeney W.J., Haltiwanger T., Haley S. School Function Assessment, 1998.
16. Mesibov Gary, Thomas John B, Chapman S. Michael, and Schopler Eric. TEACCH Transition Assessment Profile (TTAP), 2007.
17. Price S. Occupational therapy in childhood. Philadelphia, Whurr Publishers Ltd. 2002.
18. Fisher M, Meyer L., Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs Research & Practice for Persons with Severe Disabilities; Fall 2002, Vol. 27 Issue 3, p165.
19. Friend, M. & Bursuck W. Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Pearson Education, 2006.