

## **Поддержка учителя в инклюзивном образовании**

***С.В. Алехина***

*директор Института проблем инклюзивного образования,  
проректор по инклюзивному образованию ГБОУ ВПО МГППУ,  
Москва, Россия,  
ipio.mgppu@gmail.com*

***Т.А. Силантьева***

*специалист Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ,  
Москва, Россия,  
tanyasilantieva@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы предоставления учителю поддержки в ситуации инклюзивного образования как главного условия успешности реализации инклюзии. В качестве методологической основы анализа используется ресурсный подход. Приводятся способы расширения круга поддержки учителя. Также приводятся аргументы в пользу задействования всех работников инклюзивной школы для создания инклюзивной команды и необходимость заинтересованности в совместной работе как администрации, так и основных и коррекционных учителей.

***Ключевые слова:*** ресурсы, инклюзивное образование, учитель, поддержка, школа, коррекционный педагог.

### **Проблема**

В инклюзивном обучении основная работа происходит во время общения ученика с учителем в классе. Но учитель при этом оказывается в чрезвычайно сложной ситуации, когда ему зачастую не хватает навыков и знаний об особенностях детей. Поэтому, как особому ребенку требуется процесс адаптации к инклюзивному классу, так и учителю в инклюзивном классе нужна дополнительная подготовка и поддержка.

В данном обзоре мы рассматриваем ресурсы поддержки учителя в ситуации инклюзивного образования. Под поддержкой мы будем понимать актуально

доступные учителю социальные связи, которые могут быть использованы им для запроса и получения необходимых ресурсов. Особенность всех существующих стратегий поддержки состоит в изначальной асимметричности отношений, где субъект, предоставляющий ресурсы поддержки оказывается более компетентным, чем субъект, принимающий их. Таким образом, учитель, нуждающийся в поддержке для соответствия требованиям инклюзивного преподавателя, должен временно опять стать учеником, что требует от него психологической гибкости и готовности пересматривать имеющиеся у него знания.

Учителя в системе общего образования, поставленные перед задачей обучения учеников с ОВЗ и инвалидностью, во многом зависят от поддержки коррекционных педагогов и помощи администрации.

Недостаток поддержки часто идентифицируется как наиболее серьезное препятствие на пути к успешности инклюзии учеников в систему общего образования [5]. Также уровень предоставляемой поддержки напрямую связывается исследователями с формированием отношения учителей к инклюзии в целом [1; 8]. Эта поддержка коррекционных педагогов может быть получена от администрации и помощников учителей, логопедов, школьных психологов и поведенческих терапевтов. Стоит заметить, что данный процесс имеет начало, но не ограничен во времени, в отличие, например, от программ повышения квалификации учителей. И для полноценного выстраивания поддерживающих отношений в инклюзивной школе требуется системная перестройка отношений всех участников инклюзивного процесса, предполагающая взаимодействие педагогов с родителями, доверительное отношение учителей с администрацией школы.

### **Поддержка со стороны администраторов школы**

Большая часть исследователей в области инклюзивного образования указывают, что главная роль в развитии и формировании инклюзивной практики в школе принадлежит директору школы. Вся поддержка начинается с администрации школы. Администрация служит

образцом в отношении введения инклюзивной практики в школе [8; 16; 20; 24]. Руководство школы определяет приоритеты в работе учителей, оно ставит цели в распределении времени и ресурсов учителей, работающих с учениками с ОВЗ. Принципы, негласно и гласно транслируемые руководством, могут стать основой для развития культурных навыков поведения в инклюзивных классах, практики совместного обучения, коллективной поддержки [24]. Школьное руководство является «носителем видения» относительно осуществления инклюзивной практики, что является основой позитивного результата для всех учеников и роста качества работы учителей [25].

Однако на практике, большинство руководителей школ оказываются незнакомы с процессом осуществления эффективной инклюзии, что в результате приводит к неопределенности требований к учителям и к результатам учеников.

J. Glazzard [12] предполагает, что недостаточная ясность последовательности реализации инклюзивного процесса вызывает негативное отношение руководства школы к инклюзивному образованию. В качестве решения данной проблемы предлагается [19] стимулировать руководителей становиться экспертами в области инклюзии до того момента, как возникает необходимость оценки эффективности проводимой инклюзивной программы и работы учителей.

Руководителям школ предлагаются следующие управленческие инструменты: планирование времени работы учителей в инклюзивных классах, регулирование количества учащихся в классе, дополнительная подготовка учителей [16]. J. Harpell и J. Andrews [13] предлагают

также поощрять учителей в планировании инклюзивного процесса, в принятии решений об использовании необходимых ресурсов и выборе стратегий обучения учащихся. Также администрация может способствовать профессиональному развитию учителей через их дополнительное обучение в качестве педагогов инклюзивного образования.

Необходимость дополнительного обучения учителей была выдвинута на первый план авторами J. De Simone и R. Parmar [8], которые обнаружили, что более половины опрошенных учителей заявили об отсутствии заинтересованности руководства школ в их дополнительном обучении.

Результаты исследований говорят о том, что наиболее позитивный результат при работе учителей приносит высокий уровень поддержки от руководства и достаточный уровень поддержки от представителей социальных служб. В одном из исследований проводился опрос учителей физкультуры, обучающихся детей с ОВЗ. Все респонденты сошлись во мнении о главной роли директора в реализации инклюзивной практики и в осуществлении помощи педагогам инклюзивного образования.[16].

### **Поддержка от коррекционных преподавателей**

*Сотрудничество между членами педагогического коллектива.* Сотрудничество между всеми членами педагогического коллектива, включая учителей общего образования, педагогов специального образования, администрацию и команду сопровождения, как в школе, так и за ее пределами, имеет решающее значение

для успеха инклюзии. Сотрудничество состоит в делегировании полномочий и позиций с сохранением общей модели принятия решений [10; 15; 22; 23]. Для обеспечения сотрудничества необходимо сформировать различные каналы коммуникации (например, журнал контактов, регулярные встречи персонала) между всеми сторонами, задействованными в процессе инклюзии [14].

Большинство учителей в системе общего образования отмечают необходимость в специальных тренингах под руководством профессионалов в области инклюзии. Цель этих тренингов — сформировать у участников понимание потребностей учеников в инклюзивных классах. Поэтому другие профессионалы, такие как социальные работники, психологи, дефектологи и логопеды, медсестры и тьюторы также могут выступать в качестве ресурса поддержки. Они могут координироваться с учителями, администраторами и всеми, кто заинтересован в помощи ученикам с ОВЗ, предлагать новые стратегии развития инклюзии в школьной практике [4].

Кук [6] говорит о потребности учителей в поддержке управлением инклюзивным классом, потому что «ученики с ОВЗ обычно нуждаются в большем, а не меньшем внимании учителя» [6, р. 237]. В опросе учителей математики общеобразовательных школ большинство респондентов ответили, что наличие сотрудников, к которым они могут обратиться за помощью, очень важно для них [8]. И наоборот, учителя сообщают, что недостаток поддержки со стороны персонала, как учителей, так и учеников в общих классах, — главный барьер при реализации инклюзивного образования [3; 5; 7]. Отсутствие поддержки со стороны кол-

лег значительно увеличивает уровень стресса у учителей и ухудшает обеспечение потребностей учеников [3]. Поддержка учителей может осуществляться коррекционными педагогами и дефектологами, имеющими подготовку в области инклюзивного образования. Также к такой поддержке может быть отнесено соучительство в инклюзивных классах и проведение совещаний с командой всех общих и специальных педагогов.

S. Ben-Yehuda [2], обсуждая данную практику партнерства и взаимопомощи среди педагогов, замечает, что «Когда школа реализует инклюзивную практику, усиливается сотрудничество и создаются команды учителей и коррекционных педагогов» [2, р. 17]. Также он добавляет, что все успешные в инклюзивной практике учителя значительно чаще вовлечены в сотрудничество с коллегами со специальным образованием в области инклюзии.

A.S. Lingo и соавт. [17] описывают, каким образом общие и специальные учителя могут работать совместно, создавая и реализуя эффективные инклюзивные стратегии. Они говорят, что специализированные преподаватели обычно имеют подготовку в области инклюзивного образования и могут помочь педагогам основных дисциплин в планировании, управлении и анализе инклюзивной практики.

Бывает, что запросы практики отстают от законодательной политики в стране, поэтому частью работы руководителей по созданию инклюзивной среды является составление локальных актов и норм работы учителей в инклюзивной школе.

В США, при увеличивающемся количестве учеников с ОВЗ в классах общего образования и возрастающей необходи-

мости в поддержке учителей, был изменен основной законодательный акт (IDEA), с целью включения в команды поддержки непедогогов-тьюторов, прошедших специальную подготовку и супервизию по инклюзивному образованию [11]. Начиная с момента изменения закона, для привлечения непедогогов в инклюзивные классы, их работа стала прописываться в локальных инструкциях школы.

Логопеды, терапевты сенсорной интеграции, поведенческие терапевты и психологи тоже относятся к профессионалам, способным оказывать помощь учителям. Учителя должны иметь возможность обращаться ко всем задействованным в инклюзивном процессе специалистам. S. Nochajski [18], исследуя деятельность учителей в инклюзивном образовании обнаружил, что большая часть из них не были неосведомлены о возможностях помощи со стороны других специалистов, тогда как сотрудничество поощряет членов команды развивать понимание, навыки и экспертные знания для повышения эффективности процесса инклюзии.

В статье T.E. Scruggs с соавторами [21] приводятся тридцать два качественных исследования практики соучительства в инклюзивных классах. Делается вывод, что со-учителя всячески поддерживают друг друга, хотя такие функции, как планирование времени, определение уровня развития учебных навыков учеников и тренинги остаются прерогативой административной поддержки. В классах с традиционным образованием важная роль со-учителя заключается в принципе «каждый учит, каждый помогает». При этом часто педагог специального образования оказы-

вается в подчиненной роли. Для учителей инклюзивного образования рекомендуется использовать следующие технологии: включение одноклассников в общение с учениками с ОВЗ, применение мнемотехники, проведение тренинга учебных навыков, самомониторинг эффективности своих действий. Учителя отмечают рост случаев сотрудничества и улучшение коммуникативных возможностей учеников с ОВЗ в классах, где присутствуют со-учителя.

В классах с двумя и более преподавателями выделяются следующие варианты совместного преподавания:

- один учитель, один ассистент, где учитель осуществляет функции преподавания, а ассистент занимается специальными потребностями студентов;

- стационарное обучение, где ученики различаются по уровню и соучитель обеспечивает помощь в каждом подуровне;

- параллельное обучение, где учителя повторяют то же самое или более подробное содержание;

- альтернативное обучение, где учитель может уделить внимание отдельной группе учеников;

- обучение командой (или интерактивное обучение), где оба со-учителя распределяют учебные обязанности одинаково и одинаково вовлечены в учебные действия.

Ученик всегда может обратиться к соучителю по любому вопросу, и он поможет.

В целом, модель со-учительства была признана администраторами, учителями и учениками как полезная для развития социальных и академических навыков учеников и профессиональных навыков учителей в случае общего образования и

менее полезная для коррекционного образования.

Исследователи выделили условия, необходимые для успешного со-учительства, включающие:

- планирование времени работы учителей;

- учет совместимости учителей для преподавания в инклюзивном классе;

- тренинги для учителей.

Во многом все это относится и к административным функциям.

### **Поддержка на уровне государственной программы**

Развитие инклюзивного образования на уровне страны требует, прежде всего, изменения отношения общества к инклюзивному образованию как к полезной для всех практике. Для этого необходимо создавать программы продвижения инклюзивного образования, действующие не только сами школы и их руководителей, но и всю систему подготовки учителей и инструменты формирования общественного мнения. В пособии по подготовке учителей к преподаванию в инклюзивных классах, изданном во Вьетнаме [9], даются следующие советы по формированию позитивного отношения к инклюзивному образованию:

- организовать тренинговые занятия для учителей и ключевых участников образовательного сообщества по овладению инклюзивными техниками, которые можно использовать для преподавания ученикам всех видов;

- сделать общепринятой практику повышения осведомленности об инклюзивном образовании в школах;

- встроить в программы обучения всех учителей блок знаний об инклюзивном образовании;

- стимулировать активность СМИ и масс-медиа в освещении важности инклюзивного образования, создавать фильмы о детях в системе инклюзивного образования и показывать их учителям как пример.

- организовывать встречи учителей со взрослыми людьми с инвалидностью с целью расширения знаний учителей об их потребностях.

### **Выводы**

Всеми исследователями признается необходимость дополнительной поддержки учителей в инклюзивном образовании на уровне школьного коллектива,

руководства школы, государства в целом. В качестве основного момента указывается инициатива и помощь от администрации в организации процесса инклюзии. Отмечается целесообразность дополнительной профессиональной подготовки учителей и постоянного их взаимодействия с командой коррекционных педагогов. Приводятся модели совместного преподавания основных и коррекционных педагогов в одном классе. На уровне государственной программы предлагается проводить мероприятия по улучшению имиджа инклюзивного образования в обществе. Результатом эффективности мер поддержки будет снижение напряженности в работе учителя инклюзивного класса и распределение компетенций и ответственности в осуществлении инклюзивного процесса на всех возможных уровнях профессионального сообщества.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Avramidis E., Elias E.* The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22, Iss. 4. P. 367—389. doi:10.1080/08856250701649989.
2. *Ben-Yehuda S., Leyer Y., Last U.* Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 14, Iss. 1. P. 17—34. doi:10.1080/13603110802327339.
3. *Brackenreed D.* Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms [Электронный ресурс] // *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2011. Vol. 122. P. 1—37. URL: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ936704> (дата обращения 21.10.2014).
4. *Crawford C.* *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education*. Toronto, Ont.: L'Institut Roehrer Institute, 2004. 23 p.
5. *Carter E.W., Hughes C.* Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators // *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2006. Vol. 31, Iss. 1. P. 174—185.
6. *Cook B.G., Cameron D.L., Tankersley M.* Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities [Электронный ресурс] // *Journal of Special Education*. 2007. Vol. 40, Iss. 4. P. 230—238. URL: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ758193> (дата обращения 21.10.2014).

7. *Coutsocostas G., Alborz A.* Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25, Iss. 2. P. 149—164. doi:10.1080/08856251003658686.
8. *De Simone J.R., Parmar R.S.* Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities // *Learning Disabilities Research & Practice*, 2006. Vol. 21, Iss. 2. P. 98—110. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x.
9. *Dinh Thi Nguyet, Le Thu Ha* *Preparing Teachers for Inclusive Education* [Электронный ресурс]. Baltimore: Catholic Relief Services. 2010. 36 p. URL: [http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education/edhowto\\_vietnam2.pdf](http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education/edhowto_vietnam2.pdf) (дата обращения 21.10.2014).
10. *Dybvik A.C.* Autism and the inclusion mandate: What happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? // *Daniel knows, Education Next*. 2004. Vol. 42, Iss. 8. P. 43—49.
11. Paraeducator training materials to facilitate inclusive education: Initial field-test data / *Giangreco M.F., Backus L., Cichoski Kelly E., Sherman P., Mavropoulos Y.* // *Rural Special Education Quarterly*. 2011. Vol. 30, Iss. 1. P. 14—23.
12. *Glazzard J.* Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants [Электронный ресурс] // *Support for Learning*, 2011. Vol. 26, Iss. 2. P. 56—63. URL: <http://dx.doi.org.ezproxy.liberty.edu:2048/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x> (дата обращения 21.10.2014).
13. *Harpell J.V., Andrews J.W.* Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment // *Journal of Educational Thought*. 2010. Vol. 44, Iss. 2. P. 189—210.
14. *Harrower J.K., Dunlap G.* Including children with autism in general education classroom: A review of effective strategies // *Behavior Modification*. 2001. Vol. 25. P. 762—784.
15. *Heward W.L.* *Exceptional children: An introduction to special education* (8th ed.). Upper Saddle River, N.Y.: Merrill/Prentice-Hall, 2006. 768 p.
16. *Horne P.E., Timmons V.* Making it work: Teachers' perspectives on inclusion // *International Journal on Inclusive Education*. 2009. Vol. 13, Iss. 3. P. 273—286. doi: 10.1080/13603110701433964.
17. *Lingo A.S., Barton-Arwood S.M., Jolivet K.* Teachers working together: Improving learning outcomes in the inclusive classroom—practical strategies and examples // *Teaching Exceptional Children*. 2011. Vol. 43, Iss. 3. P. 6—13.
18. *Nochajski S.* Collaboration between team members in inclusive educational settings [Электронный ресурс] // *Occupational Therapy in Health Care*. 2001. Vol. 15, Iss. 3—4. P. 101—112. URL: <http://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/1934-9556-48.1.14> (дата обращения 21.10.2014).
19. *Rea P., Connell J.* A guide to coteaching // *Principal Leadership*. 2005. Vol. 5, Iss. 9. P. 36—41.
20. *Ryan J.* Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership // *Exceptionality Education International*. 2010. Vol. 20, Iss. 2. P. 6—24.

21. *Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A.* Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research // *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73, Iss. 4. P. 392—416.
22. *Simpson R.L., Boer-Ott S.R., Smith-Myles B.* Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education setting // *Topics in Language Disorders*. 2003. Vol. 23, Iss. 2. P. 116—133.
23. Teachers' views of inclusion / *Vaughn S., Schumm J.S., Jallad B., Slusher J., Saummell L.* // *Learning Disabilities Research and Practice*. 1996. Vol. 11, Iss. 2. P. 96—106.
24. *Waldron N.L., Redd L.* Providing a full circle of support to teachers in an inclusive elementary school // *Journal of Special Education Leadership*. 2011. Vol. 24, Iss. 1. P. 59—61.
25. *Waldron N.L., Mc Leskey J., Redd L.* Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school // *Journal of Special Education Leadership*. 2011. Vol. 24, Iss. 2. P. 51—60.



## Supporting Teachers in Inclusive Education

*S.V. Alekhina*

*Head of the Institute of Inclusive Education Problems, Vice-Rector for Inclusive Education,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ipio.mgppu@gmail.com*

*T.A. Silanteva*

*Specialist of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University  
of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
tanyasilantieva@yandex.ru*

The article regards the issues of support provision to teachers involved in inclusive education as the main requirement for successful realization of inclusion. The methodological framework used in the study is a resource approach. The article describes the ways of extending the means of supporting teachers. The article also arguments for consolidating all the educators of inclusive schools into inclusive teams equally interested in joint work of administration and educators of intervention programs.

**Keywords:** resources, inclusive education, teacher, support, school, special pedagog.

### REFERENCES

1. Avramidis E., Elias E. The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2007. Vol. 22, no. 4, pp. 367—389. doi:10.1080/08856250701649989.
2. Ben-Yehuda S., Leyser Y., Last, U. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 2010. Vol. 14, no. 1, pp. 17—34. doi:10.1080/13603110802327339.
3. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms [Electronic resource]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 2011. Vol. 122, pp. 1—37. Available at: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ936704> (Accessed 21.10.2014).
4. Crawford C. Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education. Toronto, Ont.: L'Institut Roeher Institute, 2004. 23 p.
5. Carter E.W., Hughes C. Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2006. Vol. 31, no. 1, pp. 174—185
6. Cook B.G., Cameron D.L., Tankersley M. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities [Electronic resource]. *Journal of Special Education*, 2007. Vol. 40,

- no. 4, pp. 230—238. Available at: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ758193> (Accessed 21.10.2014).
7. Coutsocostas G., Alborz A. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 2010. Vol. 25, no. 2, pp. 149—164. doi:10.1080/08856251003658686.
8. De Simone J.R., Parmar R.S. Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2006. Vol. 21, no. 2, pp. 98—110. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x.
9. Dinh Thi Nguyet, Le Thu Ha Preparing. Teachers for Inclusive Education [Electronic resource]. Baltimore: Catholic Relief Services. 2010. 36 p. Available at: [http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education/edhowto\\_vietnam2.pdf](http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education/edhowto_vietnam2.pdf) (Accessed 21.10.2014).
10. Dybvik A.C. Autism and the inclusion mandate: What happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? *Daniel knows, Education Next*, 2004. Vol. 42, no. 8, pp. 43—49.
11. Paraeducator training materials to facilitate inclusive education: Initial field-test data / Giangreco M.F., Backus L., Cichoski Kelly E., Sherman P., Mavropoulos Y. // *Rural Special Education Quarterly*, 2011. Vol. 30, no. 1, pp. 14—23.
12. Glazzard J. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants [Electronic resource]. *Support for Learning*, 2011. Vol. 26, no. 2, pp. 56—63. Available at: <http://dx.doi.org.ezproxy.liberty.edu:2048/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x> (Accessed 21.10.2014).
13. Harpell J.V., Andrews J.W. Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment. *Journal of Educational Thought*, 2010. Vol. 44, no. 2, pp. 189—210.
14. Harrower J.K., Dunlap G. Including children with autism in general education classroom: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 2001. Vol. 25, pp. 762—784.
15. Heward W.L. Exceptional children: An introduction to special education (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall. 2006. 768 p.
16. Horne P.E., Timmons V. Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal on Inclusive Education*, 2009. Vol. 13, no. 3, pp. 273—286. doi:10.1080/13603110701433964.
17. Lingo A.S., Barton-Arwood S.M., Jolivet K. Teachers working together: Improving learning outcomes in the inclusive classroom-practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*, 2011. Vol. 43, no. 3, pp. 6—13.
18. Nochajski S. Collaboration between team members in inclusive educational settings [Electronic resource]. *Occupational Therapy in Health Care*, 2001. Vol. 15, no. 3—4, pp. 101—112. Available at: <http://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/1934-9556-48.1.14> (Accessed 21.10.2014).
19. Rea P., Connell J. A guide to coteaching. *Principal Leadership*, 2005. Vol. 5, no. 9, pp. 36—41.
20. Ryan J. Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership. *Exceptionality Education International*, 2010. Vol. 20, no. 2, pp. 6—24.

21. Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 2007. Vol. 73, no. 4, pp. 392—416.
22. Simpson R.L., Boer-Ott S.R., Smith-Myles B. Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education setting. *Topics in Language Disorders*, 2003. Vol. 23, no. 2, pp. 116—133.
23. Teachers' views of inclusion. Vaughn S., Schumm J.S., Jallad B., Slusher J., Saumell L. *Learning Disabilities Research and Practice*, 1996. Vol. 11, no. 2, pp. 96—106.
24. Waldron N.L., Redd L. Providing a full circle of support to teachers in an inclusive elementary school. *Journal of Special Education Leadership*, 2011. Vol. 24, no. 1, pp. 59—61.
25. Waldron N.L., Mc Leskey J., Redd L. Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 2011. Vol. 24, no. 2, pp. 51—60.