



УДК: 156.422.76.376.33

СОЦІАЛЬНЕ ІНТЕГРУВАННЯ: КЛЮЧОВИЙ КОНЦЕПТ ІНКЛЮЗІЇ

Оксана Таранченко, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

Розглянуто концепцію соціальної дієздатності. Виокремлено наукові бачення щодо феномену соціальної дієздатності. Акцентовано, що більшість зарубіжних учених вважають соціальну дієздатність глобальним конструктом, що складається зі значної кількості інтерактивних елементів, чимало з яких перебувають у фокусі актуальних науково-експериментальних студіювань.

Ключові слова: соціальне інтегрування, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, соціальна дієздатність.

Оксана Таранченко, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Социальное интегрирование: ключевой концепт инклюзии

Рассмотрена концепция социальной дееспособности. Выделены научные видения феномена социальной дееспособности. Доказано, что большинство зарубежных ученых считают социальную дееспособность глобальным конструктом, состоящим из большого количества интерактивных элементов, многие из которых находятся в фокусе актуальных научно-экспериментальных исследований.

Ключевые слова: социальное интегрирование, инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, социальная дееспособность.

Taranchenko Oksana, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Social integration as a concept of inclusion

The article considers the concept of social empowerment. The scientific views on the phenomenon of social empowerment are singled out. It is noted that the majority of foreign scientists consider the social capability to be a global construct, consisting of a large number of interactive elements, many of which are in focus of relevant scientific and experimental studies. The attention of scientists is drawn to the following elements: social skills (in particular, specific behavioral skills that enable proper functioning of the person in society); Communication and acceptance of a role (both from the way of expression of own thoughts and feelings and ability to understand ideas and feelings of other people); Social contexts (in particular, situations of a specific and general nature in which social behavior is manifested); Social cognition (for example, how individuals think about themselves and others, how well they make decisions and solve social problems); Social goals (this is a series of desired results, which are expected to be achieved through social behavior, by establishing friendly relations, playing with others, joining a certain group and avoiding a conflict, etc.).

Keywords: social integration, children with special educational needs, social empowerment.

© Таранченко О., 2017



Інклюзивна освітня парадигма передбачає надання кожній дитині можливості сформувати власну академічну та соціальну компетентність у належно організованому освітньому середовищі, а в подальшому реалізувати її на практиці, інтегруючись у широкий соціум. Це надзвичайно важливо, оскільки освітнє середовище впродовж тривалого періоду є важливим осередком життєдіяльності, де у дітей з особливими потребами формуються та розвиваються базові вміння й навички, необхідні для оптимального залучення в наявні соціальні умови. Ефективна інклюзивна освіта передбачає як академічний, так і соціальний розвиток учнів. Утім, не варто сподіватися, що саме лише фізичне залучення дитини з особливими потребами в інклюзивний заклад одразу приведе до взаємодії між учнями, прийняття її в колектив та соціального інтегрування. На практиці для більшості дітей з особливими потребами так не відбувається. Вони рідше взаємодіють (чи взагалі не контактують) з однолітками, а коли така взаємодія відбувається, то часто має більш негативний характер; їх не завжди приймають у середовищі ровесників; до того ж, перебування в середовищі однолітків не обов'язково означає, що вони перейматимуть їхню поведінку. Тому педагогам потрібно докласти зусиль для сприяння соціальному розвитку своїх вихованців.

Зважаючи на це зарубіжні науковці (Лупарт, Вебер, Лорман, Харві, Гетцельс і Джексон, Аргал, Картледж і Мілбурн та ін.) та дедалі більше українських дослідників (А. Колупаєва, В. Кобильченко, Т. Скрипник, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) зосереджують увагу на створенні в інклюзивному закладі належного середовища для дітей з особливими потребами, наголошуючи на необхідності опори на найближчий мікросоціум, який є важливим чинником інтеріоризації заданих у спільноті норм і правил.

Натомість на практиці у вітчизняних інклюзивних освітніх закладах спостерігається дещо формальний підхід до процесу соціального інтегрування дитини з особливими потребами і більша зосередженість на необхідності засвоєння визначених академічних стандартів, адже, усталеним є бачення, що у випадку недостатнього опанування первинних навчальних умінь і навичок дитина з особливими потребами вимушено опиняється в ситуації, що тяжіє до соціальної ізоляції. Однак, наразі в інклюзивних закладах України поки спостерігається низький рівень середовищної пристосованості до особливих потреб таких дітей, що не дає їм змогу активно функціонувати в соціумі та конструктивно використовувати весь спектр взаємодії з найближчим життєвим простором. Окрім цього, надмірне зосередження уваги на такому аспекті як створення «відповідної матеріально-технічної бази» для нормалізації навчання та розвитку дитини з особливими потребами поки що перешкоджає українським педагогам-практикам сфокусуватися на розвитку необхідного рівня соціальної спроможності учнів та формувати у самих дітей мотивовану потребу максимально інтегруватися в інклюзивне середовище, де відбувається інтерактивна взаємодія з ровесниками та дорослими.



Загальновідомо, що у більшості випадків здатність дітей з особливими потребами до соціального та академічного навчання достатньо ускладнена, а швидкість і характер сприймання нового матеріалу видозмінені. Ця соціально-педагогічна проблема, зумовлена середовищною ізоляцією та специфікою життєдіяльності таких дітей. Вони не завжди спроможні якісно інтеріоризувати навчальний матеріал, а також сформувані необхідні соціальні вміння та навички взаємодії з колективом у навчальному закладі.

Досліджуючи різні аспекти соціалізації дітей з особливими потребами зарубіжні науковці (Зіглер і Трікетт, Форд і Тисак, Врубель, Беннер і Лазарус, Каліанпура й Геррі та ін.) насамперед звертають увагу на їхню здатність до комунікації та налагодження контактів [1]. Як наголошує У. Хеворт, соціалізація загалом завжди спрямована на взаємодію індивідів один з одним, а також їй властивий виражений комунікативний ефект, що полягає в оптимальному сприйманні інформації, ідей, почуттів, бажань та потреб партнера по діалогу [2]. Дитина з особливими потребами зазвичай має порушені комунікативні зв'язки та стосунки, а відтак і соціально-комунікативні недостатності. Подолати нездатність такої дитини до взаємодії без спеціально організованого навчально-виховного середовища практично неможливо. Тому, необхідно забезпечити деексклюзивні освітні механізми для забезпечення соціалізації дитини з особливими потребами в інклюзивному класі, де вона усвідомлюватиме та прийматиме усталені ціннісно-нормативні установки колективу. Для кращого інтегрування таких дітей в освітньому закладі доцільно запроваджувати певні заходи, які мають продемонструвати комплексний підхід (у соціальному, психологічному, педагогічному, особистісно-комунікативному аспектах) під час продуктивної реалізації інклюзивних тактик навчання.

Розглядаючи соціалізацію як процес поступового входження дитини в наявне соціальне середовище, що супроводжується виробленням норм поведінки та соціальних ролей, усталених у цьому соціумі, вбачається логічним пов'язати інклюзію (як в освіті, так і в ширшому розумінні) з якісним засвоєнням інноваційних для дитини поведінкових стратегій і тактик.

Зарубіжні та українські вчені (Дж. Пірепоінт, М. Форест та Дж. О'Бріен, А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) одностайні в баченні, що продуктивність інклюзивного освітнього середовища тісно пов'язана з можливістю дитини з особливими потребами виконувати широкий набір позитивних ролей. Залежно від рівня володіння конкретним рольовим набором такий учень займає певну статусну позицію в дитячому колективі. У випадку успішного зміцнення власної позиції в групі у дитини з особливими потребами зростає можливість продуктивного інтегрування в соціум, що веде до оптимального засвоєння академічних і соціальних норм [3, 79 – 85]. Тому, соціальну мережу мікросоціуму в інклюзивному освітньому закладі правомірно визначити як базовий елемент



усунення стратифікації, і де сама дитина з особливими потребами розширює свої позитивні позиції та знижує власну ізоляцію. Постійне домінування таких механізмів веде до суттєвого підвищення соціальних та академічних результатів навчання, а також значною мірою збільшує зону розвитку дитини, що дає змогу досягти її інтегрування в це соціальне середовище.

Зважаючи на це, зарубіжні науковці (Гетцельс і Джексон, Бандура, Лупарт, Аргал, Картледж і Мілбурн, Майхенбаум, Додж та ін.) та практики вже тривалий час всебічно розвивають концепцію **соціальної дієздатності**, оскільки, на їхню думку в досягненні життєвих успіхів особи вона відіграє вирішальну роль. Водночас, довкола цього феномену досі розгортаються дискусії та тривають дослідницькі пошуки. Окремі науковці розуміють під ним явну поведінку й соціальні навички; інші підкреслюють важливість когнітивних структур і процесів; дехто пов'язує її з індивідуальними якостями: мотивацією, емпатією та емоціями; а інші роблять акцент на соціальних контекстах, завданнях і ситуаціях, що зумовлюють відповідну соціальну поведінку.

Концепція соціальної дієздатності сформувалася під впливом соціокультурних і біхевіористських теорій соціального розвитку. Зокрема, ключовими в ній вважаються такі положення: уявлення про прийнятну поведінку змінюється залежно від культури, ситуації, статі особи та вікової групи; іноді індивіди поводяться певним чином, оскільки отримують відповідне підкріплення; соціальна дієздатність людини значною мірою визначається тим, як вона обробляє інформацію, на якому етапі розвитку перебуває, і від того, яким чином у неї сформувалися уявлення стосовно поведінки загалом [5].

Прихильники цієї концепції (Шанк, Бандура, Роттер, Вайнер, Маслоу та ін.) переконані, що соціально дієздатні особи ставлять перед собою певні цілі, продумують свої дії, оцінюють їх, регулюють власні думки й емоції; виявляють таку поведінку, яка, на їхню думку, приведе до позитивних результатів, та намагаються уникати дій, що призводять до негативних наслідків; поводитися певним чином людину спонукає її уявлення про успіх чи невдачу та прагнення задовольнити свої базові потреби. Саме завдяки соціальній дієздатності людина успішно налагоджує й підтримує міжособистісні стосунки.

Більшість зарубіжних учених вважають соціальну дієздатність глобальним конструктом, що складається зі значної кількості інтерактивних елементів, чимало з яких перебувають у фокусі актуальних науково-експериментальних студійовань. Вибірково означимо ключові з них:

- *Соціальні навички* (зокрема, специфічні навички поведінки, що уможливають належне функціонування особи в соціумі).
- *Комунікація і прийняття ролі* (як-от способи вираження власних думок і почуттів та здатність розуміти ідеї й почуття інших людей).
- *Соціальні контексти* (зокрема, ситуації специфічного й загального характеру, у яких проявляється соціальна поведінка).



- *Соціальне пізнання* (наприклад, як індивіди думають про себе та інших, наскільки добре вони ухвалюють рішення та розв'язують проблеми соціального характеру).

- *Соціальні цілі* (ідеться про низку бажаних результатів, яких передбачається досягти через соціальну поведінку, шляхом налагодження дружніх стосунків, гри з іншими, приєднання до певної групи та уникнення конфлікту тощо) [6].

Чимало дітей з особливими потребами мають труднощі в одному чи кількох із зазначених аспектах, що призводить до обмеження їхньої соціальної дієздатності, а згодом до глобальніших проблем (підліткової злочинності, вкрай низької академічної успішності, труднощів пристосування до життя тощо). Зазвичай, соціальні труднощі супроводжуються певними ознаками, які педагоги та команда супроводу дитини з особливими потребами має вчасно виявити, аби вжити необхідних заходів. Детальніше розглянемо вищезгадані складові соціальної дієздатності, оскільки саме на них педагоги мають звертати увагу плануючи стратегії соціального інтегрування своїх вихованців з особливими потребами.

Соціальні навички. Низка наукових досліджень і спостереження практиків (Готтліб, Грешем, Медден і Славін, Лорман, Деpler, Харві та ін.) дають підстави стверджувати, що багатьом дітям з особливими потребами бракує ефективних соціальних навичок. Наприклад, вони не вміють знайомитися, дякувати, просити, щоб їх прийняли до тієї чи іншої групи, вибачатися, завершувати розмову, керувати своїм гнівом, перепрошувати за свої негідні вчинки тощо. Так, зокрема Грешем розподіляє такі проблеми на чотири групи: дефіцити соціальних навичок і дефіцити їх застосування; дефіцити навичок самоконтролю та дефіцити їх застосування [7].

Діти з дефіцитами соціальних навичок не володіють потрібними соціальними навичками для належної взаємодії з ровесниками або не знають послідовність етапів застосування певної навички. Діти з дефіцитами застосування володіють соціальними навичками для ефективної взаємодії з однолітками, проте не застосовують їх правильно. Це може бути зумовлено відсутністю в них мотивації для дотримання певної поведінки або достатньої можливості для цього.

У дітей із дефіцитами навичок самоконтролю не сформовані певні соціальні навички внаслідок відповідних емоційних реакцій або, наприклад, тривожності. Зазвичай, вони неспроможні контролювати імпульсивну чи бурхливу поведінку й часто діють, не замислюючись про її наслідки. Діти із дефіцитами застосування навичок самоконтролю вміють це робити, але застосовують їх непослідовно та нерегулярно, оскільки нездатні контролювати власні емоції.

Комунікація та прийняття ролі. Для успішної соціальної інтеракції важливе значення мають комунікація та прийняття ролі (так би мовити рольове перевтілення), що тісно взаємопов'язані. Спроможність ефективно спілкува-



тися і поставити себе на місце співрозмовника (прийняття ролі) є надзвичайно важливою складовою соціальної дієздатності людини. Щоб ефективно спілкуватися, людина повинна вміти ініціювати, підтримувати, відновлювати й припиняти розмову, розуміти позицію партнера по комунікації та передавати повідомлення різними засобами (невербальними (жести, поза, міміка тощо), лінгвістичними (слова) та паралінгвістичними (тон голосу, інтонація)). Практика свідчить, що діти з особливими потребами менше дивляться на свого співрозмовника (створюючи відчуття незацікавленості), або ж дивляться недовго і наче крадькома, більше жестикулюють руками й рідше усміхаються, ніж діти з типовим розвитком; їхні вислови тяжіють до демонстрації суперництва; зміст їхніх повідомлень часто не збігається з тим, що мається на увазі; вони гірше описують предмети, використовуючи надто мало означень у своїх усних описах тощо [3, 7].

На підставі численних досліджень можна підсумувати, що діти з особливими потребами, порівняно зі своїми ровесниками із типовим розвитком: менше вміють поставити себе на місце іншої особи, зрозуміти її позицію в ситуації міжособистісної взаємодії; більш егоцентричні (неспроможні зрозуміти почуття й позиції інших і пристосуватися до своїх слухачів); не вміють ефективно говорити й слухати, зокрема надавати достатню інформацію для того, щоб усі учасники могли повноцінно долучитися до процесу комунікації й правильно зрозуміти їхні повідомлення. Часто діти з особливими потребами не приймаються своїм оточенням через їхні неефективні й недостатні навички використання мовлення в соціальних контекстах. Відтак, педагоги мають забезпечити в колективі дітей сприятливий клімат для розвитку вербальної та невербальної комунікації, заохочувати учнів до відкритого діалогу й обговорення під час роботи в загальному колі та в малих групах.

Соціальні контексти. Адекватність поведінки зазвичай залежить від конкретних обставин, а тому дитина не буде поводитися однаково в усіх ситуаціях. Зарубіжні науковці (МакФолл, Скандура, Фостер і Рітчі та ін.), послуговуючись численними дослідженнями, рекомендують вивчати змістовий аспект, тобто ситуацію, у якій має місце певна поведінка, наявні в дитини компетентності та її спосіб оброблення інформації. Для будь-якої заданої соціальної ситуації є кілька варіантів вирішення, беручи до уваги взаємозв'язок між характером цієї ситуації та особистими якостями дитини [8]. Для того, аби адекватно оцінити й далі розвивати соціальну дієздатність дитини, необхідно брати до уваги загальний соціальний контекст (родина, клас, ігровий майданчик надворі, навчання, гра тощо) та специфічний соціальний контекст (намагання подружитися, входження до групи ровесників, вирішення конфлікту тощо). Також варто враховувати низку інших чинників, зокрема: вік, гендер, статус в учнівському колективі і те, наскільки діти знайомі один з одним.



У процесі розвитку соціальної дієздатності педагоги зазвичай усебічно не аналізують соціальні контексти, які є потенційно складними для дітей з особливими потребами. Водночас, практика свідчить, що у багатьох дітей з особливими потребами небажані реакції (лють, агресія, плач тощо) найчастіше проявляються у певних ситуаціях (наприклад, провокація з боку іншої дитини або тиск соціальних очікувань). Тому, допомагаючи вихованцям подолати їхні соціальні труднощі, педагоги мають зважати на особливості соціального контексту та враховувати роль соціального пізнання в розвитку соціальної дієздатності [6].

Соціальне пізнання. Цей термін охоплює сукупність знань і способів науціння, які людина використовує у процесі взаємодії із соціальним оточенням. Оскільки знання людини формується під впливом норм, цінностей та мотивацій людей у суспільстві, є підстави вважати знання соціальним продуктом і загалом визнати соціальну природу пізнання. За базовим припущенням теорії соціального пізнання, наша здатність прогнозувати й контролювати події навколо себе безпосередньо залежить від спроможності визначати закономірності, що пояснюють нашу власну поведінку та поведінку інших людей у різноманітних ситуаціях (Вайнер, Грешам, Тейлор, Мейер та ін.) [9, 10]. Те, як особа розмірковує про себе, інших людей, певні соціальні ситуації – одна з ключових детермінант соціальної дієздатності. Очевидно, що ефективна соціальна поведінка залежить від спроможності добре обробляти інформацію та застосовувати раціональні стратегії.

Грунтовні психолого-педагогічні студіювання [7, 8, 9] свідчить, що неадекватна соціальна поведінка дітей з особливими потребами пояснюється низкою причин: зокрема, вони не володіють ефективними стратегіями для визначення своїх дій у певній ситуації; раціональну тактику розв'язання проблем вони застосовують несистематично і хаотично; їм складно спланувати свої дії щодо розв'язання проблеми; вони лише зрідка можуть генералізувати відомі їх способи розв'язання проблем, аби перенести їх на іншу ситуацію тощо. Водночас, можна стверджувати, що багатьом дітям з особливими потребами властиво помилятися у визначенні настрою та позиції оточуючих; їм складно підтримувати самостійну діяльність та інтерпретувати соціальні ситуації; їхні дії або слова часто виглядають недоречними. Усе це може призвести до відторгнення однолітками [3]. А тому педагогам необхідно допомагати дітям навчатися приймати рішення, розв'язувати проблеми в ситуаціях соціальної взаємодії, а також правильно тлумачити мотиви, наміри та почуття інших людей.

Соціальні цілі. Щоб краще зрозуміти дитячу соціальну поведінку, варто брати до уваги цілі дитини. Так, наприклад, Форд характеризує соціальну дієздатність як досягнення релевантних соціальних цілей у певних контекстах за допомогою належних засобів, що веде до позитивних здобутків [11]. До прикладу, соціально компетентні діти цілеспрямовані, тобто вони активно обирають для себе



цілі. Водночас, діти з особливими потребами схильні приймати за свої ті цілі, які нав'язує їм середовище. На думку дослідників, менша ефективність стратегій соціальної взаємодії та цілей таких дітей зумовлена їхньою заниженою самооцінкою та слабкими надіями на успіх. Тому, завдання педагогів полягає в тому, аби діти з особливими потребами не сприймали конфлікти між ровесниками як ситуації, в якій одна сторона виграє, а іншій дістається роль переможеного, а, натомість, формувати в них позитивні міжособистісні цілі, наприклад: допомагати іншим, знаходити з ними спільну мову тощо.

Педагоги інклюзивних закладів не мають обмежуватися досягненням дітьми з особливими потребами бажаних академічних показників, а повинні постійно та цілеспрямовано формувати їхню соціальну дієздатність, скеровувати учнів у визначенні адекватних соціальних цілей і заохочувати активно втілювати їх у життя і, водночас, дбати про створення безпечного та сприятливого клімату у навчальному закладі, що є однією з головних передумов активізації соціального розвитку всіх вихованців.

Водночас, українським дослідникам на часі акумулювати зусилля у визначенні чинників, що впливають на перебіг та ефективність соціального інтегрування таких дітей у сучасних освітніх закладах; розробленні відповідних методик та інструментарію оцінювання різноманітних компонентів соціальної дієздатності дітей з особливими потребами різних вікових груп; технологій їх розвитку в умовах інклюзивного навчального закладу; методик поліпшення соціального розвитку, методів посилення соціальної інтеграції, програм формування соціальних навичок; стратегій синхронізації середовищного соціального клімату навчального закладу і родини та низці інших дотичних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Kalyanpur M., Harry B.* Culture inspecial education: Building reciprocal family-professional relationships. Baltimore, 1999.
2. *Heward W. L.* Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.). Upper Saddle, NJ, 2003. – P. 326 – 328.
3. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 79 – 85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_1_13.
4. *Pearpoint J., Forest M., O'Brien, J.* Maps (1996). Circlesoffriendsand PATH // Inclusion Aguidefor educators; in Stainback S., Stainback W.(Eds). Baltimore, MD. P. 67 – 86.
5. *Hutchinson N. L.* (1996a). Creating an inclusive classroom with young adolescents in an urban school. *Exceptionality Education Canada*, 6(3&4), 51 – 67.



6. *Loreman T., Deppeler J. M., Harvey, D.H.P.* (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2.
7. *Gresham F., MacMillan, L.* (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377 – 420.
8. *Lindsay G.* (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1 – 24.
9. *Gresham F., MacMillan L.* (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377 – 420.
10. *Taylor R. L.* (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
11. *Ford A., Pugach M. C., Otis-Wilborn A.* (2001). Preparing general educators to work with students who have disabilities: What's reasonable at the pre-service level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275 – 86.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Kalyanpur M., Harry B.* (1999). *Culture inspecial education: Building reciprocal family-professional relationships*. Baltimore.
2. *Heward W. L.* (2003). *Exceptional children: An introduction to special education* (7th ed.). Upper Saddle, NJ. – P. 326 – 328.
3. *Fedorenko O.* (2015). Specifics of social integratedness of hard-of-hearing junior schoolchildren in inclusive education settings. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 1 (73), pp. 79 – 85. [In Ukrainian].
4. *Pearpoint J., Forest M., O'Brien, J. Maps* (1996). *Circlesoffriendsand PATH. // Inclusion Aguidefor educators*; in Stainback S., Stainback W. (Eds). Baltimore, MD. P. 67 – 86.
5. *Hutchinson N. L.* (1996a). Creating an inclusive classroom with young adolescents in an urban school. *Exceptionality Education Canada*, 6(3&4), 51–67.
6. *Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P.* (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2.
7. *Gresham F., MacMillan L.* (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377 – 420.
8. *Lindsay G.* (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1 – 24.
9. *Gresham F., MacMillan L.* (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377 – 420.
10. *Taylor R. L.* (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
11. *Ford A., Pugach M. C., Otis-Wilborn A.* (2001). Preparing general educators to work with students who have disabilities: What's reasonable at the pre-service level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275 – 86.