

ПРИБОЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ – ФИЛОСОФСКИ, СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПЕРСПЕКТИВИ

Ива Бонева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Авторът разглежда приобщаващото образование в българския контекст, като дефинира и представя един сравнително нов приобщаващ педагогически подход – приобщаващата педагогика. След това разглежда приобщаващото образование като философска, социална и образователна парадигма, които са взаимосвързани и взаимно обогатяващи се.

Keywords: inclusive education; inclusive pedagogy; teachers; sociocultural learning

Въведение

Съществуват много определения на това какво е приобщаващо образование, като повечето отразяват западноевропейското разбиране за смисъла на образованието за всички (Shyman, 2015), според което то е процес, а не резултат. В опит да стигнем до универсална дефиниция, е важно да изведем неговите основни характеристики. Бихме могли да ги обобщим така: качествено образование на всички деца, което се случва в училище и зависи от всеки учител, всеки ден; развиване на способностите и личността на детето; премахване на всички бариери, които могат да възпрепятстват ученето и участието на всяко дете; отношение на приемане, разбиране, уважение, грижа, подкрепа. Приобщаващото образование не се отнася единствено за децата със специални образователни потребности, то е за всички: деца, учители и родители.

Темата за приобщаващото образование получава все повече внимание в българския контекст. То е включено в последния Закон за предучилищно и училищно образование¹⁾, а стандартът за приобщаващо образование има вече две версии и продължава да предизвиква продължителни и разпалени дискусии.

Въпреки това все още в публичното пространство в България не съществува категорично и единно разбиране за това какво е приобщаващо образование. Често в разговори, както и в много вътрешноучилищни документи и изказвания, под „приобщаващо образование“ се има пред вид „образование за

деца със специални образователни потребности“, или още по-тясно – „образование за деца с увреждания“. Дефиницията, която Законът за предучилищно и училищно образование²⁾ дава, е: „*Приобщаващо образование*“ е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ (ЗПУО, Допълнителни разпоредби, ал. 1, чл. 22). Така, приобщаващо образование, на практика, означава всички ученици в едно училище, независимо от своите силни или слаби страни, да са част от училищната общност. Приобщаването в училище не се отнася само до обучение на деца с увреждания, а до качествени условия за обучение на всички деца.

Тук под „приобщаващо образование“ ще имаме предвид дефиницията, наложена от ЗПУО, а именно образование, което прави възможно всички деца да учат заедно и да се чувстват добре в училище.

Все още понякога биват обърквани или се използват взаимозаменяемо термините „приобщаващо“ и „интегрирано“ образование. Важно е да отбележим, че те не са синоними. Разбирането за приобщаващото образование преживя своеобразна еволюция през последните няколко десетилетия. Интегрираното образование бе първата стъпка, която в световен мащаб бе предприета, така че децата с увреждания да бъдат включени в общообразователния процес. Дотогава в много държави децата с увреждания се обучаваха отделно от връстниците си по специални програми. Интегрираното образование поставя акцент на физическото съвместно пребиваване, отчита като успех посещаемостта и предполага редица мерки за терапия и „корекционни дейности“ на детето с увреждане, така че то да може по-бързо и възможно най-добре да се впише в средата на връстниците си. Това, разбира се, далеч невинаги е възможно – както за децата с ментални, така и за децата със сензорни или физически увреждания. Приобщаващото образование отива като философия и образователна парадигма много отвъд пространствената заедност – то предполага равни права на всички деца за достъп до качествено образование. То предполага и промяна в самата образователна система, така че тя да може да се адаптира и да отговори на най-разнообразните нужди на всички деца в клас. От гледна точка на парадигмата за универсалността на човешките права, приобщаването в образованието е въпрос за достъп – не само като инфраструктура, но и като приложимост на учебната програма и съдържание, както и като адаптиране на начините на преподаване към способностите и уменията на всички деца.

Друг термин, който все по-рядко се използва у нас, е „включващо образование“. Според нас тук става въпрос просто за различен превод на английската дума *inclusive*. Без да навлизаме в семантични или социолингвистични дис-

кусии, ние предпочитаме и използваме думата „приобщаващо“, а не „включващо“, защото не говорим за еднократен акт на включване, а за процес, който изисква постоянно усилие и участие от всички в училище.

Много дискутирано и дори оспорвано, приобщаващото образование започва да се случва в ежедневието на българските училища не само защото е задължително. В отделни класове и училища можем да наблюдаваме много от съществените му елементи въпреки сегашните несъвършенства в системата и дългия път, който предстои, докато се превърне в често срещано. Основните фактори, които допринасят приобщаващото образование да се случва, са волята и подкрепата на управленските училищни екипи и професионалните усилия и емпатия на учители и специалисти. Именно добрата воля, емпатията и приобщаващите нагласи на учителите са един от най-силните фактори, които допринасят за това повече деца да се чувстват добре в училище.

Национално представително проучване на нагласите на учители от I до VIII клас, проведено по поръчка на Центъра за приобщаващо образование сред 311 учители в цялата страна през 2015 г., показва интересни данни. То ще бъде разгледано по-нататък, но в тази глава си струва да споменем, че по отношение на подкрепата една трета от учителите категорично поддържат приобщаващото образование (32%), 14% от учителите категорично го отхвърлят, 32% го подкрепят отчасти, а 22% заемат междинна позиция. Тези данни показват, че макар и повърхностни и вероятно социално желателни, все пак приобщаващите нагласи сред учителите преобладават. Или поне че учителите са наясно с това, че приобщаващото образование няма алтернатива в страната ни и връщане назад е невъзможно.

Като обобщение може да се каже, че сега действащата нормативна уредба е много добра, но като че ли изостава практическото ѝ приложение. Няколко от възможните обяснения идват оттам, че в България традиционно учителските нагласи не са приобщаващи (поради десетилетията сегрегираща образователна система), както и че няма достатъчно натрупан опит, който да може да бъде анализиран, синтезиран и приложен в практиката.

Приобщаваща педагогика

Различни са перспективите и историческият път на приобщаващото образование и неговият смисъл в други държави. Възникването и развитието на идеите и практиката на приобщаващо образование е процес, който води началото си от движението за граждански права, започнало в САЩ и Западна Европа в края на 60-те години на XX век (Thomas, Walker & Webb, 1998). В Европа, както и в Съединените американски щати, изследователите на специалното и приобщаващото образование отдавна изследват влиянието на училищните фактори върху ученето и успехите на учениците. Така, различни изследвания през 80-те години на миналия век проучват училищните структури и тяхното

влияние върху специалните образователни потребности (Tomlinson, 1982). Д. Моузес, С. Хогарти и С. Джоует (1987) например предлагат и описват начин за създаване на общоучилищен подход за подкрепа на децата със специални образователни потребности чрез създаването на специални подпомагащи екипи. По-нататък други автори (Ainscow, 1991) твърдят, че задачите за посрещане на специалните нужди трябва да се преформулират в задачи за/пред училищното развитие. В следващите години много изследователи се занимават с въпроса как училищата на практика прилагат приобщаването, което е документирано в множество описани случаи и action research проекти. Някои от най-цитираните са Thomas, G. et al., (1998); Allan (1999); Dyson, A. and Milward (2000); Benjamin (2002); O'Hanlon (2003) и много други. Всички тези изследвания и анализи доказват по различни начини, че приобщаващото образование е многовекторен процес, с много и различни дилеми (Norwich, 1993, 2008), които могат да се разберат и решат, когато са част от усилия за увеличаване на участието на децата и намаляване на изключването (Rouse & Florian, 1997; Booth & Ainscow, 2002). В началото на този век се разработват различни модели за развитие и управление на училищния живот, основани както на индивидуализирани подходи, като SEN Toolkit³⁾, така и на подходи към цялото училище, като Leading on Inclusion⁴⁾ и Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), който ще разгледаме по-надолу.

В рамките на изследванията и научните разработки в сферата на приобщаващото образование последните теоретични и практически усилия са насочени към развитието на приобщаващ педагогически подход, или т.нар. приобщаваща педагогика. Този подход твърди, че с увеличаване на качеството на преподаването, което се предлага на учениците, и по този начин с разширяването на обхвата към все по-голям брой ученици училищата стават по-приобщаващи (Florian & Kershner, 2009). Макар и много важна, тази промяна на фокуса не е очевиден.

Всъщност подходът на приобщаващата педагогика възниква в теоретичното гнездо на синтез от изследователски подходи, специализирана педагогика и литература за приобщаващо образование. Приобщаващата педагогика идва да замести традиционните начини, които утвърждават, че трябва да се работи специализирано и индивидуално с децата със специални образователни потребности. Традиционните подходи, почти без изключение, са основани на идеята, че различните и „трудните“ деца непременно изискват „нещо различно“ или „допълнително“ към това, което е на разположение за всички ученици, и че посрещането на техните индивидуални нужди изисква нещо различно и специално. Този подход е разположен в социокултурната рамка на педагогиката, която ще разгледаме по-долу, в която методиките, които подпомагат преподаването чрез съобразяване с различията, са подчинени на мрежата на взаимосвързани идеи за детското развитие, ученето, преподаването и учебни-

те програми, както и за училището и училищния политически контекст, през който те са легитимирани (Alexander, 2004; Florian & Kershner, 2009).

Социокултурната перспектива в педагогиката е важна, тъй като позволява възприемането на индивидуалните различия като нещо, което се очаква и разбира като взаимодействие между много и различни индивиди, а не като фиксирани дадености в самите индивиди. Така различието не е проблем. По-скоро теоретичното начало на приобщаващата педагогика идва от разбирането, че всяко дете учи по различен начин, както и от разбирането на това как различните аспекти от човешкото развитие се свързват с опита, за да се получат индивидуалните различия. Тя има много компоненти и един от важните е как преподавателите получават и използват знанията си за човешкото учене, когато помагат на деца с трудности в научаването. Приобщаващата педагогика утвърждава, че възможностите за учене на всяко дете се променят, че потенциалът на всяко дете е невъзможно да бъде предвиден, понеже зависи и от дейностите на учителя, както и че интелигентността не може да бъде измервана с математически или логически тестове. Докато социокултурните фактори създават индивидуални различия, научаването се случва чрез споделени дейности в социални контексти. Така, учителят трябва да мисли за всеки в клас и как децата ще работят заедно, а не как да разграничи едните ученици от другите на основата на съждения и оценки за това как едните могат, а другите – не. Приобщаващата педагогика не игнорира индивидуалните различия между учениците. Тя по-скоро окуражава учителя да увеличава „обхвата на възможните избори, които се предоставят на всеки в общността на класната стая“ (Florian, 2010). Тази негръмка, но важна промяна в мисленето за индивидуалните различия между учениците, се фокусира върху ученето като споделен процес и дейност и така избягва негативните ефекти на това да се третират някои деца като различни.

Друг характерен белег на приобщаващата педагогика е ключовата роля, която тя определя за учителя и неговото поведение и нагласи. За да илюстрираме това, ще цитираме два от основните принципи на приобщаващата педагогика, а именно – „Това, което учителят избира да направи или да не направи сега, може да измени възможностите на детето в бъдеще“ и „Нищо не е неутрално“ (Hart et al, 2004). Именно в личността и действията на учителя се съсредоточават основите на успеха на приобщаващата педагогика, но там се крият и възможните трудности – защото всеки индивид е различен, включително и учителите, и повлияването върху тези различия е трудно.

Трябва да се отбележи, че никъде приобщаващото образование не е навлязло гладко, макар и да е утвърдено като единствено справедливо там, където е установено. Вероятно хегемонната философия на единението, която приобщаващото образование изповядва, е трудно съвместима с философията на надмощие и агресия, които царят в Европа докъм 1944 г., а в света продължават и до днес.

Философски перспективи

Философията на приобщаващото образование почива на система от убеждения, **изповядваща ценността на участието, принадлежността и взаимодействието с другите**. Приобщаващото образование е начин на мислене и действие, който помага на всеки индивид да се чувства приет, ценен и в безопасност. Приобщаващите общности съзнателно се развиват, за да могат да посрещнат нуждите на всички свои членове.

Можем да забележим в литературата (Kisanji, 1999; Stainback & Smith, 2005; Andriichuk, 2017) как тези убеждения, вярвания и принципи са се променяли през годините, започвайки **от парадигмата на милосърдието** (милост към различните) и достигайки до същината на съвременната система от идеи, присъща на западното общество, **за човешките права, равенство, разнообразие (diversity) и социална справедливост**. Начинът, по който в съвременните западни общества се подкрепят различните ученици, почива именно на тези идеи.

Все по-често споменавана като водеща във философията на приобщаването е идеята за **човешкото разнообразие**. То се илюстрира чрез много категории и проявления – език, пол, раса, етнос, сексуална ориентация, увреждане / липса на увреждане, религия и други, и включва характеристики, които сами сме създали в нашето общество или сме възприели от други общества. При това част от тези характеристики са видими, други не, което поставя пред учителите предизвикателството да са винаги с разбирането, че всички деца и всяко едно от тях е различно (уникално) и има своите различни индивидуални нужди, възможности и стремежи. Когато това се случва, у учениците имплицитно се възпитава култура на взаимно уважение, която подготвя децата да бъдат уважителни, но и любопитни към различията между хората. Обратно, фокусирането върху специалните образователни потребности носи риска да пропуснем факта, че всяко дете учи по различен начин.

Друг риск, който фокусирането върху СОП носи, е, че всяка категоризация, когато се използва извън конкретния контекст, за който е създадена, а именно в административната система за организиране на образователната подкрепа, може да се превърне в инструмент за изключване на групи и категории хора и да създаде властови отношения, като формира специално отношение към определена специализирана експертиза. Дори без детето да има специални образователни потребности, времената и обществата, в които живеем, са разделени и отчуждени, което улеснява процеса, при който в училище остават неприобщени различни, изключителни, нетипични деца. За това допринася и фактът, че информацията вече не идва непременно от учителя – тя е широко достъпна, което значително променя ролята на учителя от носещ знание към подпомагащ процеса на учене. Съвремие то ни диктува необходимостта учителите по-скоро да се грижат за развитието на децата, отколкото да ги обуча-

ват, и по-скоро да им помагат да се научат да учат, да ги учат на независимост, като ги мотивират да искат и да могат да учат през целия живот (Lanier, 1997; Szucks, 2009). Новите роли на учителите предполагат и нови компетенции и нагласи към тях, но далеч не всички учители са поели новите си роли. Отвъд учителските компетенции, когато говорим за приобщаващо образование, е важно да отбележим, че много автори отбелязват необходимостта образованието да промени своите ценности и своите цели, така че да може да отговори пълноценно на нуждите на децата (Hargreaves & Shirley, 2012; Boahin, & Hofman, 2014). Независимо от времето, в което живее, и начинът, по който учи, всяко дете трябва да има приятели и да усети вкуса на успеха – това е важно за неговото израстване в пълноценен възрастен. Когато едно дете или групи деца биват отделяни, остракирани или изолирани, създаваме проблеми не само за тях, но и за цялото общество в бъдеще.

Друга ключова идея, според нас водеща във философията на приобщаващото образование, е за **социалната справедливост**. В свят с увеличаващ се брой проблеми поради нарастващо разделение и нарастваща липса на социална справедливост приобщаващото образование е едно от малкото решения. Социалната справедливост е трудно да бъде дефинирана, понеже има твърде много определения и се използва от мнозина в различен контекст. Въпреки това, опирайки се на концепциите за човешки права и равнопоставеност, като че ли най-общото определение е, че социалната справедливост е честно и справедливо управление чрез закони, които осигуряват всички хора, независимо от тяхната раса, пол, религиозна, етническа, културна принадлежност или увреждане да бъдат третираны равнопоставено и без предразсъдъци. С други думи, това е начинът, по който човешките права се изразяват в ежедневието на хората от всички слоеве на обществото. Джон Ролс е един от най-известните автори от втората половина на XX век, когото понякога сочат за автор на термина. Неговата книга „Теория на справедливостта“ е писана в рамките на либералната традиция и оказва влияние и на либералите, и на социалдемократите. Без някога да се е занимавал с философията на приобщаващото образование, Дж. Ролс изследва една от основните му теми – справедливостта като равнопоставеност (justice as fairness) (Rawls, 1971). Някои автори (Christensen & Dorn, 1997) разделят философиите за социалната справедливост на две групи – индивидуалистични и комунитарни (communitarian). Първата група теории според тях имат за фокус житейските преживявания и опит на индивида. Така, от гледна точка на приобщаващото образование, това означава премахване на всички бариери пред ученето, осигуряване на всички права и намаляване на неравенствата, като разчитаме на вярването, че индивидуалната свобода е предпоставка на социалното развитие. Втората група концепции разглеждат обществената гледна точка и се фокусират върху важността на споделянето в обществото вярвания за справедливост и начин

на живот. Отвъд тези разсъждения и донякъде изкуствено разделяне социалната справедливост означава елиминиране на несправедливостта. Подобни несправедливости в образователната система са по-чести, отколкото бихме си признали (Dempsey, 2001).

Социалната справедливост е колкото философска, толкова и социална парадигма и е невъзможно те да бъдат отделени, понеже са органично свързани. В този смисъл, разделението на философски, социални и образователни перспективи е по-скоро условно и постоянни препратки са задължителни.

Социални перспективи

Социалните измерения на приобщаващото образование се свързват с две базисни схващания.

Първо, че всяко дете има право на равен достъп до качествено образование в общообразователна среда.

Второ, че всяко дете е способно да учи.

Така, независимо от различия, основани на възраст, пол, етническа или културна принадлежност, увреждане, поведенчески особености или други бариери пред ученето, всяко дете може и следва да учи в общообразователно училище. Децата в риск да бъдат социално изолирани или изключени от общообразователната система, получават допълнителна подкрепа, каквато би следвало да получи и техният учител. Така приобщаващото образование е процес, който цели да премахне всички форми на сегрегация и изолация в образованието, като обхване и приобщи и най-уязвимите и изолирани деца и така допринесе директно за едно по-социално справедливо общество. Социалното приобщаване е възможно, когато хората в него са научени от деца да живеят заедно. Това е възможно в училище, което възпитава толерантност, но и помага на децата със затруднения да знаят и да водят независим живот в обществото, като са пълноценни негови членове.

Както стана въпрос по-горе, ученето, особено при децата, е социална дейност, то обикновено е резултат от социалната ни интеракция със света и е активен, а не пасивен процес на приемане на информация.

В последните десетилетия, докато специалното образование бавно прави място на приобщаващото, теоретичните и практическите концептуализации невинаги отчитат социокултурния контекст, в който се случва развитието на учениците. Считаме, че той е ключов за разбирането на ученето в контекста на приобщаващото образование. Под социокултурен разбираме и социален, и културен, и по същество социалноконструктивистки модел, който води началото си от Питър Бергер, Томас Люкман, Лев Виготски, Барбара Рогов и много други автори (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1980; Berger & Luckmann, 1967). Подобен фокус е полезен и за въвеждането и използването на по-приобщаващи практики в класната стая – такива, които отчитат социокултурния контекст

и социалните активности, включително и приноса на учещите към собственото им учене. Така, класната стая е общност, ученето е социално медирано, учебната програма е релевантна на контекста и основана на реални проблеми и ситуации, а оценяването е автентично и значимо персонално за всяко дете. В този теоретичен дискурс ученето винаги се намира в определен културен, исторически и социален контекст. Джийн Лейв и Етиен Уенгър предлагат няколко ключови допускания за социокултурното учене, а именно: ученето винаги се случва в определена култура или общност; ученето се случва през социална интеракция; участието винаги се договаря практически и в общността. За разлика от по-конвенционалното разбиране за ученето като пренасяне на знания или умения социокултурните теоретици го възприемат повече като взаимен процес на социална практика, в който знанието се ко-създава от всички участници в дадения социокултурен контекст (Lave & Wenger, 1991). Авторите разглеждат ученето като процес, в който всички участници се променят чрез взаимното договаряне на действия, роли и връзки. Точно тук пресечните точки с философските, социалните и образователните перспективи на приобщаващото образование са най-видни. Всички гореизброени допускания на социокултурната теория на ученето всъщност подчертават необходимостта да се концептуализират както учебният процес, така и очакванията към резултатите от приобщаващото образование, които да надхвърлят придобиването на умения и знания. Например повишено участие, активни действия и добри позиции в местната общност и култура биха били добро очакване към резултатите на приобщаването в училище (Blum, Gutierrez & Peck, 2015).

Образователни перспективи

Приобщаването в образованието се основава на разбирането, че всички деца са различни и че училището и образователната система, като цяло, трябва да се променят, за да отговорят на индивидуалните нужди на всички учаци. То е също така и практическото приложение на тезата, че децата трябва да учат заедно, за да живеят заедно след това. Логиката тук е директна – образованието изгражда идентичност, като формира у учениците нагласи и вярвания, дава знания и формира социални умения. Така, всяко сегрегирано и поляризирано общество има и такова образование, или обратно. Опитите да се десегрегира образователната система и да се направи по-приобщаваща, са по същество опит да направим обществото ни по-малко разделено и да подсигурием, че по-малко деца сега и граждани за в бъдеще ще бъдат изключени, сегрегирани или дори остракирани. Привнасяне на равенство се получава, когато ежедневно учим децата в училище – чрез личен пример и като урок – да знаят своите индивидуални и групови права като граждани, на себеуважение и уважение към другия. Учим ги и като им показваме какво означава за тях да са част от общност, както и като им показваме, че ако са различни или имат нужда от подкрепа, няма да бъдат отхвърлени.

Добра рамка на училищния живот дава т.нар. Индекс за приобщаване (Booth & Ainscow, 2002). Това е британска методика за управление на училищните процеси и е по същество набор от методи и подходи за събиране, анализиране и обработване на информация, необходима за приобщаване в образованието. Освен управлението методиката разглежда ученето и участието на всички ученици в училище. Тони Буут, Мел Айнскоу и Марк Воън създават Индекса за приобщаване във Великобритания съвместно с екип от специалисти и го изпробват в различни училища през 1997 – 1999 г. През април 2000 г. Министерство на образованието на Великобритания го издава и разпространява безплатно във всички училища в Англия. Версии на Индекса на английски език се използват в Австралия, Канада, Южна Африка и САЩ. Издадени са версии на Индекса на арабски, китайски (за употреба в Хонконг), финландски, френски, немски, хинди, унгарски, малтийски, норвежки, португалски, румънски, испански и шведски език. В България Индексът за приобщаване е въведен от екип на Центъра за приобщаващо образование (който по това време работи за Save the Children UK) на няколко етапа в 36 общообразователни училища в периода 2004 – 2007 г. В процеса на неговото прилагане ръководството е адаптирано в контекста на условията на българската образователна система. Подходът, който Индексът предлага, е практичен начин за усъвършенстване на училищата според ценностите на приобщаващото образование. Въпросниците, които се използват, изясняват значението на приобщаването във всички места на училищния живот: учителската и класните стаи, коридорите, стола, училищния двор. Процесът на извършване на собствен преглед обхваща трите ключови според авторите величини в едно училище: създаване на приобщаваща *култура* в училище, изработване на приобщаващи *политики* и развитие на приобщаващи *практики* (фиг. 1).



Фигура 1

Всяко от трите измерения в тази схема е необходимо за промяна на училищната среда и превръщането ѝ в приобщаваща. Но неслучайно създаването на приобщаваща култура е в основата – често важността на споделени ценности и нагласи и развиването на отношения на сътрудничество се подценява за сметка на по-видими елементи, като политики и практики.

Всъщност само на основата на споделени общи ценности и в условия на искрени и сътруднически си отношения приобщаващите политики и практики могат да се развият и могат да бъдат приети и поддържани от новопостъпили-те учители и ученици.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. ЗПУО, 2015.
2. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
3. Department for Education and Skills (2001). SEN Toolkit. January 2001. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130403153919/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES%200558%202001>.
4. Department for Education and Skills (2005). Leading on inclusion – Planning effective provision.
5. Kisanji, J. (1999). Historical and Theoretical Basis of Inclusive Education. Keynote address for the Workshop on “Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education”, 24 – 25 March 1999, Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia, www.eenet.org.uk/resources/docs/hist_theoretic.doc, accessed 02.03.2014.
6. Lanier, J. T. (1997). Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession: A closer look at what being an educator really means. July 1, 1997, <https://www.edutopia.org/redefining-role-teacher>, accessed 24.05.2015.
7. Stainback, S. & Smith, J. (2005). Inclusive Education: Historical Perspective. In: Villa, R. and Thousand, J. (Eds) Creating an Inclusive School, 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development, <http://www.ascd.org/publications/books/105019/chapters/Inclusive-Education@-Historical-Perspective.aspx>
8. Szucs, E. (2009). The role of teachers in the 21st century. <http://www.sens-public.org/article667.html?lang=fr>, accessed 29.07.2016.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 34, 1.

- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer Press.
- Andriichuk, N. (2017). Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, vol. 4, 1 (2017), 97 – 104.
- Benjamin, S. (2002). *The Micropolitics of Inclusive Education: An Ethnography*. Harvard: Open University Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City. New York: Doubleday.
- Blum, G., Gutierrez, M. & Peck, C. (2015). Beyond access: Moving towards increased participation, membership, and skills in the inclusive classroom. *International Perspectives on Inclusive Education*, 5, 13 – 36.
- Boahin, P. & Hofman, W. H. (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, 81 – 89.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Christensen, C. A. & Dorn, S. (1997). Competing notions of social justice and contradictions in special education reform. *Journal of Special Education*, 31(2), 181 – 198.
- Dempsey, I. (2001). Students with a disability in Australian non-government schools. *Special Education Perspectives*, 10(2), 3 – 6.
- Dyson, A. & Milward, A. (2000) *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: SAGE Publications Ltd.
- Florian, L. (2010). The Concept of Inclusive Pedagogy. In: G. Hallet and F. Hallet, eds., *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press.
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. In: H. Daniels, H. Lauder and J. Porter (eds) *Knowledge, Values and Educational Policy: a critical perspective*. Abingdon: Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way the Quest for Educational Excellence*. CA: Corwin.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moses, D., Hegarty, S. & Jowett, S. (1987). Meeting special educational needs: Support for the ordinary school. *Educational Research*, 29(2), 108 – 115.

- Norwich, B. (1993). Ideological Dilemmas in Special Needs Education: practitioners' views. *Oxford Review of Education*, 19; 4, pp. 527 – 545.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research*. London: Open University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rouse, M. & Florian, L. (1997). Inclusive education in the marketplace. *International Journal of Inclusive Education*. 1 (4). 323 – 336.
- Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, volume 62, 4.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb J., (1998). *The Making of the Inclusive School*. London and New York: Routledge Falmer.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard university press.

INCLUSIVE EDUCATION – PHILOSOPHICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES

Abstract. The author discusses inclusive education in the Bulgarian context and introduces a relatively new inclusive teaching approach – the inclusive pedagogy. Further, she depicts inclusive education within the philosophical, social and educational frameworks, which are interrelated and mutually enriching each other.

✉ **Ms. Iva Boneva, PhD student**

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: i.boneva@cie-bg.eu