

# INKLIUZINĖS PARADIGMOS PAGRINDAI ŠIUOLAIKINIAME UGDYME

Svetlana Alekhina, Elena Samsonova, Tatiana Yudina  
Inkliuzinio ugdymo institutas, Maskvos valstybinis psichologijos  
ir pedagogikos universitetas, Rusija

## Anotacija

Straipsnio tikslas yra teoriškai sumodeliuoti šiuolaikinio ugdymo inkluzinę paradigmą. Tyrimas grindžiamas mokslinės literatūros ir antrinių duomenų analize. Remdamosi inkluzinės paradigmos koncepcinio modelio analize, kultūros istorijos teorijos ir sistemos veiklos metodologijos teiginiais bei inkluzinio ugdymo empirinių tyrimų rezultatais, autorės nurodo sąlygas inkluzinio ugdymo plėtotei. Inkluzinės paradigmos šiuolaikiniame ugdyme evoliucija reikalauja įvairių profesinio bendradarbiavimo modelių ir naujų technologijų bei jungtinės veiklos teorija grindžiamų metodų įdiegimo.

**Esminiai žodžiai:** *inkluzija, inkluzinis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai, metodologija, kultūros istorijos teorija, ugdymo individualizavimas.*

## Įvadas

Šiandienos pasaulis siekia atvirumo ir įvairovės. Inkluzinės visuomenės ir demokratinės kultūros idėja apibrėžia naujas socialinių institucijų plėtros strategijas ir modelius. Inkluzijos pagrindinis principas yra pasirinkimo laisvė, individo teisė būti kitokiam nei kiti. Ugdymas privalo atitikti šiuolaikinės visuomenės iššūkius ir atlikti plataus masto pertvarką, kuri sudarytų galimybę atvirumo ir kultūrinės įvairovės principams būti įgyvendintiems ugdymo procese. Tyrimu, kuris buvo grindžiamas literatūros ir antrinių duomenų analize, siekta atskleisti teorinius inkluzinio ugdymo aspektus. Straipsnyje pateikiami duomenys surinkti Rusijoje 2014–2017 metais.

## Inkluzinės paradigmos konceptualūs pagrindai

Inkluzijos idėjos įtaka ugdymui buvo sisteminio pobūdžio, todėl galima kalbėti apie pokyčius ne tik organizacinėje programoje ir turinyje, bet ir aksiologinėje plotmėje, kurioje šiuolaikinis ugdymas yra plėtojamas. „Nemokytumo“ idėjos pašalinimas iš įvairių šalių įstatymų bei instituciškai garantuojamas ben-

dras vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių\*, ugdymas veda link gilos šiuolaikinio ugdymo psichologinio ir pedagoginio pamato transformacijos. Minti pokyčiai taip pat įdiegia naujus veiklos modelius ir įgyvendinimo formas. Šis procesas suteikia formą naujai inkluzinei paradigmai ugdymo sistemoje.

Įvairių šalių, kuriose inkluzinio ugdymo sąvoka yra pritaikoma praktiškai, tyrėjai pakartotinai analizavo inkluzijos proceso plėtros idėją bei jos dinamiką ir turinio kaitą. Dauguma jų atstovauja skirtingoms nuomonėms apie inkluzijos filosofinį ir empirinį tyrinėjimą. Žmogaus teisių politiniai šalininkai (Farrell, 2000; Lindsay, 2003, 2007) tvirtina, kad inkluzija yra žmogaus teisių dalykas ir kad dėl jos net neturėtų kilti diskusijų, nes jai nereikia jokio mokslinio įrodymo. Kiti mano, kad yra būtina atlikti tyrimus ir pateikti mokslinius įrodymus, įvertinus inkluzijos praktikos efektyvumą. Inkluzinio ugdymo rezultatai ir veiksmingumas gali reikšmingai skirtis priklausomai nuo inkluzijos apibrėžties (Gruner-Gandhi, 2007). Daugelis tyrėjų inkluziją traktuoja kaip visiškai kitokį ugdymo procesą, lyginant su specialiuoju mokymu ir integracija (Anderson, Klassen ir Georgiou, 2007; Lindsay, 2003, 2007).

Pasak daugelio inkluzinio ugdymo tyrėjų, metodologinėms ir etinėms problemoms šioje srityje spręsti reikia lanksčios interdisciplininės prieigos tiek tyrimo metodų, tiek paties inkluzijos reiškinio apibrėžimo aspektais (Odom ir kt., 2004; Schwartz ir kt., 1995; Stoneman, 2007). Apskritai, galime išskirti keturias pagrindines metodologines ir etines problemas šiame inkluzinio ugdymo tyrimo lauke: 1) kriterijai, kuriais remiantis mokykla gali būti vadinama inkluzine, ir kas juos nustato; 2) kaip identifikuoti inkluziją mokykloje; 3) kaip dokumentuose fiksuoti mokinių vystymosi pokyčius; 4) kaip užtikrinti, kad mokiniai dalyvautų mokymo procese (Nind ir kt., 2004).

Britų tyrėjai, praktinio gido „Inkluzijos rodikliai“ autoriai, pristato tris susijusius inkluzijos raidos aspektus: inkluzinės kultūros kūrimas, inkluzinės politikos vystymas ir inkluzinės praktikos įgyvendinimas (Booth ir Ainscow, 2007, p. 15). Inkluzinė politika reiškiasi per ugdymo organizacijos misiją ir jos specialiuosius prioritetus, t. y. bendrąsias prieigas prie ugdymo proceso organizavimo bei išorės sąsajų įtvirtinimo ir plėtros. Tai taip pat lemia aiškių prioritetų dėl išteklių paskirstymo pasirinkimą bei inkluzinio ugdymo užduočių atlikimo etapus ir trukmę informacijos, žmogiškųjų išteklių ir organizacinės politikos aspektais. Inkluzijos praktikos įgyvendinamos inkluzinės veiklos svarbiausių funkcijų srityse įvairiu mastu ir įvairiais lygmenimis, esant optimaliai edukacinio proceso struktūrai, jo funkcijų (ugdomųjų, formuojamųjų, renkamųjų, plėtojamųjų, kūrybinių ir sveikatinimo) integravimui ir finansavimui. Inkluzinė kultūra numato specifinės inkluzinio ugdymo filosofijos bei jos esminių ir profesinių vertybių sistemos apibrėžimą ir įgyvendinimą (Booth ir Ainscow, 2007).

\* Pagal Salamankos deklaraciją, terminas „specialieji ugdymosi poreikiai“ nurodo visus vaikus ir jaunuolius, kurių poreikiai kyla dėl negalių ar mokymosi sunkumų.

Inkliuzinės kultūros kūrimo problema yra viena svarbiausių temų šiuolaikiuose inkluzijos tyrimuose. Kugelmass (2004) atliko tyrimą trijose inkluzinėse mokyklose JAV, Jungtinėje Karalystėje ir Portugalijoje, kad apibrėžtų inkluzijos charakteristikas tų mokyklų kultūroje. Rezultatai rodo, kad inkluzinė prieiga tose mokyklose neatsirado dėl mechanškai atliekamų ugdymo institucijos įvairių elementų restruktūrizavimo procesų ar dėl naujų nurodymų procedūrų įdiegimo. Priešingai, visos trys mokyklos akcentuoja bendrus procesus, kurie kiekvieną individą įtraukia į grupę. Kiekvienoje institucijoje bendro darbo praktika ir dalyvavimas buvo grindžiami (ir remiami) bendromis mokinių ir darbuotojų pasidalytomis vertybėmis, kuriomis remiantis buvo atpažįstami kiekvieno vaiko ir suaugusiojo specifiniai požymiai.

Ugdymo inkluzijos srities tyrimų analizė atskleidžia neaiškų ir dažnai kontroversišką sąvokos „inkluzinis ugdymas“ interpretacijų pobūdį. Tai sąlygoja šiuolaikinio ugdymo inkluzinės paradigmos teorinio modeliavimo aktualumą, ir būtent tai yra šio tyrimo tikslas. Siūlomas modelis leidžia plėtoti empirinių tyrimų prieigas, pavyzdžius, kurie pateikiami antroje šio straipsnio dalyje.

Straipsnyje aptariami tokie konceptualieji šiuolaikinio ugdymo inkluzinės paradigmos pagrindai:

1. Inkluzijos kertinis akmuo formuojamas įvairovės priėmimo vertybių pagrindu, peržengiant ribas, kurios skirsto žmones į „normalius“ ir „specialiuosius“ (neįgaliuosius, migrantus, kitokius apskritai, kt.). Žvelgiant iš socialinio konstruktyvizmo perspektyvos, bet koks tokio tipo skirstymas į kategorijas sukelia potencialią riziką laikyti tai asmens diskriminavimo tikslu, įskaitant atvejus, kai tokia pagalba siūloma numatant tik padėjėjo aktyvią poziciją (Keil, Miller ir Cobb, 2006). Socialinės institucijos pamažu atitrūkta nuo vidutinės statistinės normos, anuliudamos visus skirtumus. Tai yra žmonių įvairovės pripažinimas, ir tai tampa nauja norma, kuria grindžiama socialinė sąveika (UNESCO, 2007). Į inkluziją žvelgiama kaip į besimokančiųjų įvairovės priėmimą bendroje grupėse ir atsakomybę už tai (Paliocosta ir Blandford, 2010).
2. Ugdymo individualizavimas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio specialiuosius poreikius, jo ugdymo(si) poreikius ir apribojimus, tampa pagrindiniu inkluzinio ugdymo, nukreipto į subjekto pozicijos demonstravimą, vaiko iniciatyvą ir veiklą, principu. Subjekto pozicija leidžia vaikui būti visiškai įtrauktam tiek į edukacinį, tiek ir į socialinį gyvenimą (Rubinshtein, 2002). Traktuodami subjektą kaip „priežastį sau pačiam“ ir paaiškindami subjektyvumą kaip jo gebėjimą būti savo paties veiklos šaltiniu ir rezultatu tuo pačiu metu (Petrovsky, 2015), priartėjame prie inkluzinio ugdymo kaip paramos asmeniui, aktyviai dalyvaujančiam savo paties gebėjimų ir galimybių, kuriuos suteikia aplinka, įgijimo procese, esmės, prie perėjimo į kitą nuoseklu-

mo ir savarankiškumo lygmenį, atrandant save kaip asmenybę ir prisiimant už tai atsakomybę. „Galimybės niekada netampa tikrove pačios savaime, tai nutinka tik subjekto, kuris suvokia jas kaip galimybes sau, pasirenka kai kurias iš jų, investuoja save ir tam tikrus išteklius į šios galimybės pavertimą gyvenimu veiklos dėka. Subjektas prisiima atsakomybę už šios galimybės įgyvendinimą, prisiimdamas vidinį pasižadėjimą pasistengti tai įveikinti“ (Leontyev, 2011, p. 27).

3. Vystymosi, kaip pagrindinės L. Vygotskio kultūros istorijos teorijos minties, vertė atsispindi keičiant šiuolaikinio ugdymo tikslus. Jie yra pastebimai kitokie, lyginant su ankstesniais, ir, be akademinės veiklos, taip pat apima informaciją apie kompetencijas (asmenines, komunikacines, pažinimo ir kūrybines), kurios yra labai svarbios vaikui šiuolaikiniame pasaulyje. Kaip alternatyvą akademinėi veiklai, federaliniai valstybės ugdymo standartai įveda nepageidaujamo vystymosi rezultatą, pavyzdžiui, asmeninius pasiekimus ir gyvenimiškas kompetencijas, atmetantį mokymosi negalios principo pritaikymą, kuris riboja švietimo prieigą iki pastarojo laikotarpio.
4. Inkluzija yra tiek interpsichologinio pobūdžio, tiek ir turinti intrapsichologinį komponentą. Inkluzija socialiniuose santykiuose sudaro prielaidą asmeniniams pokyčiams ir daugiausia priklauso nuo jų. Individualus inkluzijos procesas grindžiamas vidinių asmeninių prieštaravimų įveika, asmeninio ir socialinio tapatumo formavimu ir savo paties specialiųjų ypatybių pripažinimu. Asmeniniai ugdymosi poreikiai plėtojasi patiriant grupių normų ir sociokultūrinės aplinkos veiksnių įtaką, iš vienos pusės, ir jie yra sąlygojami vidinių nuostatų ir vertybių sistemos, iš kitos pusės. Kitaip tariant, jie tampa būdu individui save aktualizuoti specifiniame sociokultūriniame kontekste. Subjektyvumo principas inkluzijos kontekste yra tiesiogiai susijęs su poreikio kaip būtinybės, kurią asmuo patiria tiek objektyviu, tiek ir subjektyviu lygiu, tampančiu jo veiklos ir jo asmenybės ir visuomenės plačiąja prasme raidos šaltiniu, sąvoka (Kodzhaspirovy, 2005). Be to, jei biologinis poreikis yra vidinis ir homeostatinis, tuomet socialinis poreikis, įskaitant ir ugdymosi poreikį, nepriklauso vien tiktai asmeniui; jam esant asmuo sąveikauja su visuomene įsitraukdamas į socialinius ryšius su kitais žmonėmis ir bendruomenėmis.
5. Inkluzinio ugdymo pagrindas siejamas su sąvoka „kliūčių įveika mokymosi kelyje ir visavertis dalyvavimas socialiniame gyvenime“ (Booth ir Ainscow, 2007). Šis socialinis modelis yra visiškai priešingas mediciniam modeliui, siejančiam mokymosi sunkumus su vaiko medicinine diagnoze ar neįgalumo būseną. Prieiga, leidžianti suprasti kliūtis, kurių atsiranda siekiant ugdymo (Booth ir Ainscow, 2007), yra siejama su sistemos veiklos metodologija,

kurios dėka ugdymo aplinkos modifikacija pritaikoma vaikams, turintiems ugdymosi poreikių.

6. Ugdymo aplinkos kūrimas ir organizavimas. Aplinkos prieiga yra ugdymo proceso valdymo tarpininkaujant (per aplinką) teorija ir technologija, kai pagrindinis dėmesys sutelkiamas į vaiko vidinės veiklos stimuliavimą, jo ugdymąsi, auklėjimąsi ir vystymąsi. Ugdymo aplinka suprantama kaip įtakų, sąlygų ir galimybių kompleksas, lemiantis vaiko asmenybės vystymąsi. Šios įtakos yra įvairios kultūrinės patirties (žinių, įgūdžių, santykių) šaltinis, ir šios sąlygos garantuoja sėkmingą minėtų patirčių (jausmų, empatijos ir daugiopų pakartojimų) įgijimą, o galimybės tampa ne tik aplinkos, bet ir paties vaiko, kuris gali atsirinkti objektus „savo“ veiklai aplinkoje ir būdą, formą, spartą bei intensyvumą, atsižvelgiant į kuriuos vyksta sąveika su tais objektais, aktyvumo principo simboliu (Gaidukevich, 2007). Aplinkos prieigos praktinis įgyvendinimas inkliuziniame ugdyme sudaro sąlygas kiekvienam vaikui įgyvendinti „asmeninę poziciją“, kai jis yra priimamas toks, koks yra, ir kai jis gali atskleisti save bei maksimaliai realizuoti asmeninius gebėjimus.
7. Tarpdisciplininė prieiga leidžia veiksmingai spręsti profesines problemas, su kuriomis susiduria inkliuzinio proceso specialistai. Dėl tarpdisciplininių ryšių komandinis specialistų darbo pobūdis gali būti taikomas, nes tai yra ypač būtina organizuojant ugdymo procesą, turint omenyje plačią vaikų ugdymosi poreikių įvairovę.
8. Inkliuzinio ugdymo modelis gali būti apibūdinamas dėmesiu tiek individualių interesų įvairovei, tiek ir greitiems pokyčiams socialinėje-ekonominėje raidoje. Šiuo modeliu sprendžiamas ugdymo nuoseklumo uždavinys, planuojant kintančias, galimas dainas, dinamiškai formuojamas ugdymo trajektorijas ir atliepiant naujų laikų poreikius. Savo ruožtu tęstinumas turėtų būti įgyvendinamas psichologinės ir pedagoginės pagalbos uždavinių nuoseklumo, pasiektų ugdymo rezultatų ir tokio pasiekimo technologijų dėka.

Kadangi paradigma yra tam tikrų idėjų, principų, metodologinių pagrindų ir vertybinių nuostatų, kurias bendruomenė priima ir kuriomis dalijasi, rinkinys, perėjimas prie inkliuzinės paradigmos reikalauja sisteminių ugdymo pokyčių.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad, jei valstybinė švietimo politika yra grindžiama dominuojančia kategorija „apribojimai dėl sveikatos“, ji įsivelia į rimtą polemiką net tik dėl inkliuzijos socialinio modelio, bet ir dėl humanistinio pačios idėjos pobūdžio psichologinio suvokimo. Tokiu būdu inkliuzijos proceso plėtros ugdymo srityje dirbtinis apribojimas vyksta kartu su inkliuzijos, kaip socialinio koncepto, kuris sutelkia dėmesį į subjekto aktyvumo pripažinimą bet kokio as-

mens atveju, nepriklausomai nuo jo sveikatos būklės, prasmės ir esmės, redukavimu.

### **Mokytojų pasirengimo priimti inkliuzinę paradigmą empiriniai tyrimai**

Inkliuzinės paradigmos sėkmingo įgyvendinimo šiuolaikiniame ugdyme svarbiausias veiksnys yra mokytojų pasirengimo pokyčiams, susijusiems su inkliuzijos principų įdiegimu ugdymo proceso praktikoje, mastas. Būtent mokytojas atlieka esminį vaidmenį grupėje kuriant tolerantišką ir palankią aplinką, kuri yra tinkama inkliuziniam ugdymui.

Kai kurie tyrėjai (Bond ir Castagnera, 2006; Yudina ir Alekhina, 2015) pabrėžia „transformacijos patirtį“, kuri buvo pastebėta specialistų, tapusių inkliuzinio ugdymo mokytojais. Profesinę transformaciją skatina naujų profesinių įgūdžių įgijimas, jų paskirties kaita, turint omenyje „specialiuosius“ mokinius, ir profesinių uždavinių aksiologinis aspektas (Alekhina, 2012).

Maskvos psichologijos ir pedagogikos universiteto Inkliuzinio ugdymo instituto (Samsonova ir Melnikova, 2016; Samsonova, Semago ir Gorbunova, 2017) atlikto tyrimo metu buvo analizuojama mokytojų psichologinio pasirengimo įgyvendinti inkliuzinę praktiką specifika. 332 mokytojai iš 12 Maskvos švietimo institucijų dalyvavo tyrime. Klausimyną sudarė 2 klausimų blokai. Viena dalis buvo skirta mokytojų asmeninio pasirengimo diagnostikai ir atskleidė tam tikrų vertybių, įsitikinimų ir psichologinių barjerų (įskaitant profesinius stereotipus) buvimą. Antrasis klausimų blokas buvo skirtas ištirti, kaip mokytojų veikla pritaikoma darbui inkliuzinėje aplinkoje, kurią sudaro informacijos, žinių ir instrumentiniai komponentai.

Dauguma mokytojų (86 %) suvokia inkliuzinį ugdymą kaip „vaikų su apribojimais dėl sveikatos“ inkliuziją į ugdymo procesą, o Rusijos Federacijos švietimo įstatymas apibrėžia inkliuzinį ugdymą kaip vienodo prieinamumo prie ugdymo suteikimą visiems besimokantiejiems, atsižvelgiant į jų specialiuosius ugdymosi poreikius ir individualius gebėjimus. Reikšminga respondentų dalis (33 %) yra įsitikinę, kad tik vaikams, turintiems vystymosi negalią, reikalingas inkliuzinis ugdymas. Be to, tyrimų rezultatai atskleidė, kad egzistuoja psichologinis (emocinis) barjeras kalbant apie darbą su vaikais, turinčiais negalią ar apribojimų dėl sveikatos. Kai kurių mokytojų atveju (54 %) šis barjeras buvo susijęs su jungtinio tokių vaikų ugdymo mokyklos klasėje atmetimu, kitiems (46 %) tai buvo susiję su jų pačių profesinių trūkumų pripažinimu.

Galima teigti, kad viena iš priežasčių, kodėl kai kurie mokytojai atmeta inkliuzijos idėją, yra jų klaidingas supratimas apie patį konceptą. Tokio supрати-

mo transformacija yra svarbus tikslas siekiant patobulinti mokytojų profesinę kompetenciją.

Vienas iš Maskvos psichologijos ir pedagogikos universiteto Inkluzinio ugdymo instituto tyrimų (Alekhina ir Kostina, 2014) buvo skirtas atskleisti faktui, kad specialieji ugdymosi poreikiai yra būdingi ne tik vaikams, turintiems apribojimų dėl sveikatos, bet ir įprastos raidos bendramoksliams. 199 pirmokai ir 202 penktokai iš Maskvos inkluzinių mokyklų atsakė į britų tyrėjų (Porter ir Daniels) parengto klausimyno klausimus. Rezultatai parodė, kad mokinių specialieji ugdymosi poreikiai nebūtinai atsiranda dėl sveikatos sukeltų apribojimų. Net jei vaikų, turinčių tokių apribojimų, procentinė dalis sudarė mažiau kaip 8 % imties, 83 % pirmokų ir 76 % penktokų nurodė sunkumus, kuriuos jie patyrė mokykloje. Didžiausią iššūkį pirmokams kėlė sunkumai, susiję su ugdymo veikla (7 %), bendravimu su bendramoksliais (65 %) ir mokytojais (32 %). 65 % penktokų paminėjo sunkumus, kylančius dėl ugdymo veiklos, 28 % iš jų turėjo sunkumų dėl bendravimo su bendramoksliais, 35 % su mokytojais. Šis tyrimas parodė, kad įvairioms vaikų kategorijoms, ne tik tiems, kurie patiria apribojimų dėl sveikatos, reikia pagalbos. Be to, mažiesiems mokiniams reikia tokios pagalbos net tik siekiant įgyti akademinę žinių, bet ir mezgant santykius su klasės draugais ir mokytojais. Mokytojų supažindinimas su šio tyrimo rezultatais leidžia pakeisti jų profesinę viziją iš mokinių, turinčių apribojimų dėl sveikatos, ir kitų grupėje esančių mokinių supriešinimo į ugdymosi poreikių, bendrų įvairiems tos grupės vaikams, stebėjimo ir analizės dimensiją, ieškojimą būdų, kaip patenkinti tuos poreikius.

Šį faktą patvirtina kitas tyrimas, siekiantis atskleisti sąsają tarp inkluzines grupes lankančių vaikų, turinčių Dauno sindromą, sociopsichologinės būklės ir mokytojų požiūrio į juos (Yudina ir Alekhina, 2016). Įtrauktų vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kategorijos pasirinkimas buvo nulemtas pastebimų skirtumų tarp jų ir bendramokslių.

Tyrimas buvo atliktas Maskvos bendrojo ugdymo mokykloje, kuri turi daugiau kaip 10 metų inkluzinės praktikos, įtraukiančios specialiųjų poreikių, Dauno sindromą turinčius vaikus, patirties. Imtį sudarė 117 2–4 klasių 7–11 metų amžiaus mokinių ir 6 pradinių klasių mokytojai, kurių profesinė patirtis buvo nuo 1 iki 25 metų. Bent vienas mokinytis, turintis Dauno sindromą, buvo įtrauktas į kiekvieną iš šešių tirtų klasių. Buvo taikomi šie duomenų rinkimo metodai: kriterijais grįstas stebėjimas, interviu ir psichodiagnostinės technikos (sociometrinė technika, santykių spalvinis testas ir projekcijų piešimo technika).

Statistinė analizė parodė reikšmingą koreliaciją ( $p=0,038$ ) tarp mokytojo veiksmų įvairovės pamokos metu, skiriant dėmesį vaikų, turinčių Dauno sindromą, inkluzijai į bendrąjį ugdymo procesą, ir bendraklasių, priimančių tokius vaikus, skaičiaus. Tokiu būdu su veikla susijęs mokytojų pasirengimo inkluzi-

niam ugdymui komponentas, gebėjimas užmegzti konstruktyvius santykius su grupe ir įvairios vaikų inkliuzijos į ugdymo procesą strategijos leidžia sėkmingai įgyvendinti inkliuzijos principus.

## Išvados

Remiantis inkliuzinės paradigmos konceptualaus pagrindo analize ir empirinio tyrimo rezultatais, galima suformuluoti keletą svarbių išvadų:

1. Inkliuzijos principų praktinis įgyvendinimas reikalauja gilios mokslinės analizės. Cituotų mokslo darbų rezultatai įgalina užfiksuoti prieštaras organizacijoje, praktiškai įgyvendinančioje inkliuziją: praktiką lemia politinės deklaracijos, dažnai vienpusis inkliuzijos supratimas ją esant mokinių, tu- rinčių negalia, inkliuzija į bendrąjį ugdymą.
2. Šis sociokultūrinis skirtumas sąlygoja sunkumus, susijusius su didaktika, programomis ir ugdymo proceso organizavimu bei reikalauja plataus ugdy- mo srities matymo ir atviros profesinės diskusijos. Tai kelia rimtą uždavinį ne tik psichologinėms ugdymo paramos tarnyboms, bet ir švietimo institu- cijų vadovams, kurie daro įtaką inkliuzinės kultūros formavimui švietimo organizacijoje.
3. Visiems ugdymo proceso dalyviams (administracijai, mokytojams, specia- listams, vaikams ir jų tėvams) reikia plačios diskusijos apie inkliuzinės pa- radigmos vertybinį pamatą. Kitas žingsnis po diskusijos ir supratimo apie inkliuziją turėtų būti naujų būdų užmegzti santykius ir sąveikauti inkliuzi- nio ugdymo procese, įtraukiančiame asmenis, turinčius įvairių gebėjimų ir specialiųjų ugdymosi poreikių, įvaldymas.
4. Inkliuzinės paradigmos šiuolaikiniame ugdyme evoliucija reikalauja mo- kytojų, psichologinės ir pedagoginės pagalbos specialistų įvairių profesinio bendradarbiavimo ir sąveikos modelių kūrimo ir įgyvendinimo, naujų tech- nologijų ir metodų, grindžiamų bendrų veiklų teorija ir susijusių su visų da- lyvių inkliuzija, plėtotės.

## Literatūra

- Alekhina, S. V. (2012). Inkliuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaiia gotovnost' pedagoga [Inclusive education and the teacher's psychological readiness]. *Vestnik MGPU. Seriiia: Pedagogika i psikhologiia* [Messenger of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 4 (22), 117–127.
- Alekhina, S. V. (2015). Psikhologo-pedagogicheskiiie issledovaniiaa inkliuzivnogo obrazovaniiaa v praktike podgotovki magistrantov [Psychological and peda-



- gological studies of inclusive education in the practice of preparing undergraduates]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Psychological science and education (electronic scientific journal)], 20 (3), 70–78. doi:10.17759/pse.2015200307
- Alekhina, S. V. (Ed.) (2017). *Tekhnologii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya, obespechivayushchie preemstvennost' organizatsii obrazovatel'nogo processa v usloviyakh realizatsii sovremennikh FGOS obschego obrazovaniya* [Technologies of psychological and pedagogical support, ensuring continuity of the organization of the educational process in the conditions of implementation of modern federal state educational standards general education]. Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy obschego obrazovaniya. Moscow: MGPPU.
- Alekhina, S. V. (2017). Vkluchenie pedagoga-psikhologa v inkluzivnoe obrazovanie [Inclusion of a teacher-psychologist in inclusive education]. In S. V. Alekhina (Ed.), *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki* [Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice]: sbornik materialov IV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (pp. 260–266). Moscow: MGPPU.
- Alekhina, S. V. ir Vachkov, I. V. (2014). Metodologicheskie podkhody k psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniiu inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Methodological approaches to the psychological and pedagogical support of the inclusive process in education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 5, 97–104.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. ir Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- Bond, R. ir Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224–229.
- Booth, T. ir Ainscow, M. (2007). *Pokazateli inkluzii [Inclusion rates]*. In M. Vogan (Red.), *Prakticheskoe posobie*. Moscow: ROOI "Perspektiva".
- Dyson, A., Farrell, P., Gallannaugh, F., Hutcheson, G. ir Polat, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: Department for Education and Skills. Prieiga internete: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf>
- Farrell, P. (2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153–162.
- Furyaeva, T. V. ir Furyaev, E. A. (2016). Inklyuzivnoe obrazovanie za rubezhom: metodologicheskii diskurs [Inclusive education abroad: methodological dis-

- course]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 4, 131–144.
- Gruner-Gandhi, A., Murphy-Graham, E., Petrosino, A., Chrismer, S. S. ir Weiss, C. H. (2007). The Devil Is in the Details: Examining the Evidence for ‘Proven’ School-Based Drug Abuse Prevention Programs. *Evaluation Review*, 31, 43–74.
- Kazakova, E. I. (2009). Protsess psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia [The process of psychological and pedagogical support]. *Na putiakh k novoi shkole* [On the way to a new school], 1, 36–46.
- Kazakova, E. I. (1998). *Sistema kompleksnogo soprovozhdeniia rebenka: ot kontseptsii k praktike* [System of complex support of the child: from concept to practice]. Sankt Petersburg: Piter.
- Keil, S., Miller, O. ir Cobb, R. (2006). Special Educational Needs and Disability. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 68–72.
- Kodzhaspirova, G. M. ir Kodzhaspirov, A. Iu. (2005). *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Moscow: MarT; Rostov n/D: MarT.
- Kugelmass, J. (2004). What is a Culture of Inclusion? *EENET "Enabling Education"*, 8.
- Leont'ev, D. A. (2011) (Red.). *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive Education: a Critical Perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3–12. doi: 10.1111/1467-8527.00275
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. doi: 10.1348/000709906X156881
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J. ir Sheehy, K. (2004). A Systematic Review of Pedagogical Approaches That Can Effectively Include Children with Special Educational Needs in Mainstream Classrooms with a Particular Focus on Peer Group Interactive Approaches. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Paliocosta, P. ir Blandford, S. (2010). Inclusion in School: a Policy, Ideology or Lived Experience? Similar Findings in Diverse School Cultures. *Support for Learning*, 25 (4), 179–186.
- Petrovsky, V. A. (2015). Subjectivity as a Consistency. *Psychology Journal of the Higher School of Economic*, 12 (3), 86–130. (in Russian)

- Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt Petersburg: Piter.
- Ryskina, V. L. ir Samsonova, E. V. (Red.) (2012). *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniia v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia* [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: Forum.
- Samsonova, E. V. ir Mel'nikova, V. V. (2016). Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'noi organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia i det'mi s invalidnost'iu kak osnovnoi faktor uspešnosti inkluzivnogo protsessa [Readiness of teachers of the general education organization to work with children with disabilities and children with disabilities as the main factor for the success of an inclusive process]. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiya (elektronnyi zhurnal)* [Clinical and special psychology (electronic journal)], 5 (2), 97–112. doi: 10.17759/psyclin.2016050207
- Samsonova, E. V. ir Shemanov, A. Iu. (2017). Metodologicheskie aspekty inkluzivnogo obrazovaniia [Methodological aspects of inclusive education]. In S. V. Alekhina (Ed.), *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki* [Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice]: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (pp. 44–54). Moscow: MGPPU.
- Yudina, T. A. ir Alekhina, S. V. (2015). Issledovaniia po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inkluzii lits s intellektual'nymi narusheniami [Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiya (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern foreign psychology (electronic scientific journal)], 4 (2), 40–46. Prieiga internete: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>
- Yudina, T. A. ir Alekhina, S. V. (2016). Psikhologo-pedagogicheskie usloviia vklucheniia detei s sindromom Dauna v inkluzivnye klassy nachal'noi shkoly [Psychological and pedagogical conditions for the inclusion of children with Down syndrome in the inclusive classes of primary school]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 1, 94–101.

## INKLIUZINĖS PARADIGMOS PAGRINDAI ŠIUOLAIKINIAME UGDYME

Svetlana Alekhina, Elena Samsonova, Tatiana Yudina  
Inkliuzinio ugdymo institutas,  
Maskvos psichologijos ir pedagogikos valstybinis universitetas, Rusija

### Santrauka

Straipsnyje inkliuzinė paradigma apibūdinama kaip mokslinio tyrimo metodologinis pagrindas; be to, aptariama įtraukties politikos, praktikos ir kultūros transformacija. Straipsnyje pabrėžiamos priešstatos tarp inkliuzijos socialinio modelio ir „apribojimų dėl sveikatos“ kategorijos taikymo Rusijos ugdymo politikoje. Toks požiūris sukuria kliūtis inkliuzinio ugdymo plėtrai, nes taip susiaurina inkliuzijos, kaip socialinio modelio, kuris priima kiekvieno subjekto laisvę nepaisant sveikatos būklės, prasmę.

Autorės svarsto šiuos konceptualius inkliuzinės paradigmos pamatinius aspektus: mokinių įvairovė kaip vertybė; ugdymo proceso individualizavimas, orientuojant jį į vaiką kaip subjektą, vaiko iniciatyvą ir aktyvumą; raida kaip vertybė; sociokultūrinės sąveikos principas; sistemos veiklos metodologija, kuri numato ugdymo(si) aplinkos transformavimą, atsižvelgiant į įvairius ugdymo(si) poreikius; aplinkos ir interdiscipliniškumo aspektai; tęstinumo principo įgyvendinimas individualaus mokinio raidos trajektorijos atžvilgiu.

Inkliuzinė paradigma leidžia plėtoti empirinio tyrimo prieigas. Straipsnyje analizuojami keliuose Rusijos Federacijos regionuose Inkliuzinio ugdymo instituto mokslininkų grupės atliktų empirinių tyrimų rezultatai.

Vienas iš tyrimų aptaria 332 Maskvos mokytojų psichologinio pasirengimo įdiegti inkliuzinę praktiką specifiką. Dauguma mokytojų (86%) supranta inkliuzinį ugdymą kaip „vaikų su „apribojimais dėl sveikatos“ įtrauktį į bendrojo lavinimo procesą“, o Rusijos Federacijos ugdymo įstatymas apibrėžia inkliuzinį ugdymą kaip lygiavertės prieigos, skirtos ugdyti visus besimokančius, suteikimą, turint omenyje jų specialiuosius ugdymo(si) poreikius ir individualius gebėjimus. Reikšminga respondentų dalis (33%) buvo įsitikinę, kad tik vaikams su negale, turintiems vystymosi problemų, reikia inkliuzinio ugdymo. Be to, tyrimas atskleidė psichologinių (emocinių) kliūčių, sutinkamų mokant vaikus, turinčius negalių ir apribojimų dėl sveikatos, buvimą.

Kitas tyrimas analizavo teiginį, kad net tik vaikai, patiriantys apribojimų dėl sveikatos, turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, tačiau ir jų tipiškos raidos bendramoksliai tokių problemų turi. Nepaisant to, kad vaikų, patiriančių tokius

apribojimus, imties procentinė dalis buvo mažiau kaip 8%, 83% pirmos klasės ir 76% penktos klasės mokinių nurodė sunkumus, kuriuos jie patiria mokykloje. Šis tyrimas pademonstravo, kad yra įvairių vaikams reikalingos paramos, padedančios jiems įgyti akademinę žinių bei užmegzti santykius su bendramoksliais ir suaugusiais, kategorijų. Šį faktą patvirtina kitas tyrimas, skirtas atskleisti ryšius tarp vaikų su Dauno sindromu, lankančių inkliuzines grupes, sociopsichologinį statusą ir mokytojų požiūrį į juos. Statistinė analizė parodė reikšmingą koreliaciją tarp mokytojų veiksmų pamokų metu įvairovės, skirtos vaikų su Dauno sindromu įtraukimui į bendrojo lavinimo procesą, ir bendramokslų, priimančių šiuos vaikus, skaičiaus.

Galima daryti išvadą, kad straipsnis parodo inkliuzinės paradigmos įtaką empirinio tyrimo dizainui ir duomenų interpretavimui bei inkliuzinės politikos ir praktikos transformacijoms.

# THE FOUNDATIONS OF AN INCLUSIVE PARADIGM FOR CONTEMPORARY EDUCATION

Svetlana V. Alekhina, Elena V. Samsonova, Tatiana A. Yudina  
Institute of Inclusive Education, Moscow State University  
of Psychology & Education, Russia

## Abstract

The aim of the article is a theoretical modeling of the inclusive paradigm of contemporary education. The study was based on a literature study and secondary data analysis. The article presents the data collected in Russia in 2014-2017. Based on an analysis of the inclusive paradigm conceptual framework, the statements of cultural-historical theory and system-activity methodology as well as the results of empirical studies on inclusive education, the authors come to conclusions on the conditions of an inclusive paradigm development. The evolution of the inclusive paradigm in contemporary education requires the implementation of various models of professional cooperation, as well as new technologies and methods based on the theory of joint activities.

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, special educational needs, methodology, cultural-historical theory, individualization of education.*

## Introduction

Today's world pursues openness and diversity. The idea of an inclusive society and democratic culture defines new strategies and models in the development of social institutions. The fundamental principle of inclusion resides in the freedom of choice and in the individual right of any person to be different from the others. Education must meet the challenges of contemporary society and carry out a broad reform that will allow the principles of openness and cultural diversity to be realised in the educational process. This paper focuses on the theoretical modeling of the inclusive paradigm of contemporary education. The study was based on a literature study and secondary data analysis. The article presents the data collected in Russia in 2014-2017.

## **Conceptual foundations of the inclusive paradigm**

The influence of the idea of inclusion in education has been of such a system character, that one can actually speak of changes not only in the organisational program and content field, but also in the axiological area where contemporary education is developing. The withdrawal of the idea of “unteachability” from the legislation of various countries along with the institutionally guaranteed right for the joint education of children with special needs<sup>1</sup>, results in a deep transformation of the basis of psychological and pedagogical contemporary education. They also bring forward new activity models and the forms of their implementation. This process is giving a form to a new inclusive paradigm in the educational system.

International researchers from the countries where the concept of inclusion in education is put into practice, repeatedly looked into the idea or development of a methodology of an inclusive process and into the analysis of its dynamics and content. Many of them have different opinions regarding the philosophical and empirical study of inclusion. Political adherents of human rights (Farrell, 2000; Lindsay, 2003, 2007) claim that inclusion is a matter of human rights, and it is not up for debate as it does not need any scientific proof. Others think that there is a necessity for scientific research and empirical proof for the evaluation of the efficiency of inclusive practice. The results and efficiency of inclusive education can vary significantly depending on the definition of inclusion (Gruner-Gandhi, 2007). Many researchers regard inclusion as a completely different educational process compared to special teaching and integration (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007; Lindsay, 2003, 2007).

According to a great number of researchers in inclusive education, methodological and ethical problems in this area require a flexible interdisciplinary approach, both to research methods, and the definition of the phenomenon of inclusion itself (Odom et al., 2004; Schwartz et al., 1995; Stoneman, 2007). In the aggregate, we can distinguish four major methodological and ethical problems in the research area of inclusive education, as follows: 1) criteria under which a school can be called inclusive, and who sets them; 2) how to identify inclusion in a school; 3) how to document changes in students’ development; 4) how to make sure that the students take part in the study (Nind et al., 2004).

British researchers, the authors of “Inclusion rates” a practical guide, introduce three interconnected aspects of inclusion development: creating an inclusive culture, the development of inclusive policy, and the implementation of inclusive practice (Booth & Ainscow, 2007, p. 15). Inclusive policy is embodied in the mission of an educational organisation, and its specific priorities, i.e.

---

<sup>1</sup> According to the Salamanca statement, the term ‘special educational needs’ refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties.

general approaches to the organisation of the educational process, and to the establishment and development of external connections. It also affects the selection of clear priorities for the distribution of resources and setting stages and terms for completing tasks of inclusive education in information, HR and organisational policy. Inclusive practices are brought to life in the area of the most important functions of inclusive activity, as well as scales and levels of its implementation, in the optimal structure of the educational process, integration of its functions (educational, formative, collecting, developing, creative and health-related), and their resourcing. Inclusive culture supposes the defining and implementation of a special philosophy of inclusive education and a system of its essential and professional values (Booth, Ainscow, 2007).

The problem of creating an inclusive culture is one of the crucial topics for contemporary inclusion studies. Kugelmass (2004) undertook a study in three inclusive schools in USA, UK and Portugal in order to define inclusive characteristics of the culture in those schools (Kugelmass, 2004). The outcome showed that the inclusive approach in those schools was not a result of a mechanical processes of restructuration of various elements of educational institution, or the introduction of new instructive procedures. On the contrary, all three schools put the emphasis on joint processes involving everyone in the group. In each institution the practice of joint work and participation was based on (and supported by) common values shared both by the students and the staff, in accordance with which, the special features of every child and adult were recognised.

Analysis of research in the field of educational inclusion demonstrates the unclear and often controversial character of the concept of interpretations of “inclusive education”. It determines the relevance of the theoretical modeling of the inclusive paradigm of contemporary education, which is the purpose of this study. The proposed model allows for the development of approaches to empirical studies, examples of which are given in the second part of this article.

In this article we suggest to consider the following conceptual foundations of an inclusive paradigm of contemporary education:

1. The cornerstone of inclusion is formed by the values of acceptance of diversity overcoming the borders dividing people into “normal” and “special” ones (handicapped, migrants, others in general, etc.). From the perspective of social constructivism, any categorisations of such kind entails potential risk of their usage for discrimination of a person, including when such help is offered which presupposes only the helper’s active position (Keil, Miller, & Cobb, 2006). Social institutions are gradually breaking away from the average statistical norm invalidation of all differences. It is the recognition of diversity of people that is becoming a new norm governing



social interaction (UNESCO, 2007). Paliocosta and Blandford (2010) see inclusion as the acceptance of learners' diversity within common groups, and the responsibility for it.

2. The individualisation of education, taking into account the special needs of each student, his/her educational needs and limitations, becomes the key principle of inclusive education focused on the demonstration of the subject position, initiative and activity by the child. A subject position permits the child to be completely included both in education and social life (Rubinshtein, 2002). Comprehending a subject as a "reason for oneself" and explaining the subjectivity as his/her ability to be the source and the results of his/her own activity at the same time (Petrovsky, 2015), we come to the core essence of inclusive education as a support for a person in the process of active acquirement of his/her own capacities and opportunities provided by the environment, a transition to the level of "consistency" and self-dependence, finding oneself as a personality and taking the responsibility for that. "Opportunities never become reality just by themselves, it happens only through the activity of a subject who perceives them as opportunities for him/herself, chooses some of them and places the "bet", investing him/herself and certain resources into bringing this opportunity into life. The subject takes the responsibility for converting this opportunity taking an internal obligation to make efforts to bring it into action" (Leontyev, 2011, p. 27).
3. The value of development as a main idea of L. S. Vygotsky's cultural historical theory is reflected in the changing goals of contemporary education. They are noticeably different from previous ones, and apart from academic performance also cover the formation of competences (personal, communicative, cognitive and creative) which are vital for a child in the current world. As an alternative to academic performances, federal state education standards introduce non-eligible development outcomes, such as personal results and life competences, which discards the application of the learning disability principle that was limiting access to education in recent times.
4. Inclusion is both inter-psychological in nature, and has an intra-psychological component. Inclusion into social relations supposes personal changes, and mostly depends on them. An individual inclusion process is based on the overcoming of internal personal contradictions, on the formation of personal and social identity, and of recognising one's own special features and needs. Personal educational needs are developing under the influence of group norms and sociocultural environmental factors, on one hand, and are determined by the system of internal attitudes and values, on another

hand. In other words, they become the way for individual, personal self-actualisation in a specific sociocultural context. The principle of subjectivity in an inclusion context is directly linked to the concept of need as a necessity that a person experiences at both objective and subjective levels, which becomes a source of his/her activity, and development of his/her own personality and society in general (Kodzhaspirov, 2005). Herewith, if a biological need is an internal and homeostatic one, then a social need, including an educational one, is not belonging exclusively to the person, in it a person interacts with the society getting involved in social connections with other people and communities.

5. The foundation of inclusive education resides in the concept of “overcoming the barriers on the learning path and full-scale participation in school life” (Booth & Ainscow, 2007). This social model is completely opposite to the medical model linking learning difficulties to medical diagnosis or the handicapped state of a child. An approach allowing an understanding of the barriers on the way to education (Booth & Ainscow, 2007), is associated with system-activity methodology (Leontyev, 2011; Rubinshtein, 2002, and others) which makes the modification of the educational environment possible in accordance with the educational needs of children.
6. Design and organisation of the educational environment. The environmental approach is a theory and a technology of a mediated (via the environment) management of educational process where the main focus is on the stimulation of internal activity of a child, his/her self-education, self-nurturing and self-development (Petrovsky, 2015; Rubinshtein, 2002). An educational environment is understood as a complex of influences, conditions and opportunities of the development of a child’s personality. Whilst these influences are the source of various cultural experience (knowledge, skills, relations), the conditions are the guarantee of a successful acquirement of the above mentioned experience (feelings, empathy and multiple repetitions), and the opportunities become the symbol of the active principle not only of the environment, but on the child him/herself who can perform the selection of objects for his/her “own” activity in the environment as well as the way, form, pace and intensity of interaction with them (Gaidukevich, 2007). Practical implementation of the environmental approach in inclusive education allows for the provision of a “personal position” for every child where he/she is accepted as he/she is and where he/she can reveal and realise personal capacities on the maximal scale.
7. An interdisciplinary approach provides for an efficiency in solving professional problems faced by the specialists involved in inclusive processes. Owing to interdisciplinary connections the team approach to specialists’

work can be applied, which is extremely necessary in the organisation of the educational process taking into account the whole variety of educational needs of children.

8. An inclusive educational model can be characterised by the focus both on the diversity of individual interests, and fast changes in social and economic development. This model solves the task of consistency of education through planning of variable educational trajectories capable of dynamic formation and answering the demands of the new times. This continuity should in its turn, be implemented through the consistency of the tasks of psychological and pedagogical support, achieved educational results and the technologies of such an achievement.

As far as a paradigm is an aggregate of certain ideas, principles, methodological foundations and value attitudes which are accepted and shared within community, then the transition to an inclusive paradigm consequently requires system changes in education.

Take notice that if a state educational policy is based on a dominant category of “health limitations”, it enters into a serious polemic not only with the social model of inclusion but with the psychological comprehension of the humanistic character of the idea itself. Thereby, an artificial limitation of development of an inclusive process in education takes place together with the reduction of the meaning and essence of inclusion as a social concept centered on the acknowledgment of subject activity of any person independently from his/her state of health.

### **Empirical studies of teachers’ readiness for the acceptance of inclusive paradigm**

The primary factor of successful implementations of inclusive paradigms in contemporary education is the extent of readiness of the teachers to the changes connected with the bringing of inclusion principles into life within educational process. It is the teacher who plays the crucial role in the creation of a tolerant and accepting environment in the group which is appropriate for inclusive education.

Some researchers (Bond & Castagnera, 2006; Yudina & Alekhina, 2015) point out the “transformation experience” discovered by the specialists that became inclusive teachers. Professional transformation is driven by the acquirement of new professional skills, with a changing of their attributions regarding “special” students, as well as of the axiological aspect of professional tasks (Alekhina, 2012).

During the studies undertaken by the Institute for Inclusive Education Problems of MSUPE (Samsonova & Melnikova 2016; Samsonova, Semago, & Gorbunova, 2017) the specifics of the psychological readiness of teachers for the implementation of inclusive practice was analysed. Three hundred and thirty two teachers from 12 Moscow educational complexes took part in the research. The questionnaire consisted of 2 question pools. One section focused on the diagnostics of teachers' personal readiness and allowed for a revealing of certain values, beliefs, and psychological barriers (including professional stereotypes). The second question pool served to examine teachers' "activity readiness" as instrumental to working in an inclusive environment which consisted of information and knowledge components.

The majority of teachers (86%) comprehend inclusive education as the "inclusion of children with "health limitations" in the general education process", while the Law of the Russian Federation on Education defines inclusive education as provision of equal access to the education for all learners taking into consideration their special educational needs and individual capabilities. A significant part of respondents (33%) believed that only handicapped children with developmental problems needed inclusive education. Moreover, the research outcome revealed the existence of a psychological (emotional) barrier when it came to work with children with disabilities and health limitations. For some teachers (54%) that barrier was associated with the rejection of joint education of such children in the school group, and for others (46%) was connected with the recognition of their own professional deficiencies.

It can be suggested that one of the reasons why some teachers reject the idea of inclusion is their incorrect understanding of the concept itself. Transformation of such an understanding is an important goal in the framework of enhancing teachers' professional competence.

Thus wise, one of the studies organised by the Institute for Inclusive Education Problems of MSUPE (Alekhina, & Kostina, 2014) was dedicated to exposure of the fact that special educational needs were intrinsic not only to children with health limitations but also to their typically developing peers. One hundred and ninety nine first year school students and 202 fifth year students from inclusive Moscow schools answered the questionnaire designed by British researchers (D. Porter, G. Daniels). The results showed that special educational needs of a school student did not necessarily result from health limitations. Even though the percentage of children with such limitations was under 8% of the sample, 83% of the first school year and 76% of the fifth year students reported difficulties they experienced in the school. The most challenging of the difficulties were linked to educational activity by the first year students (7%), communication with peers (65%) and teachers (32%). Sixty five percent of fifth

year students mentioned difficulties with educational activity, 28% of them – with communication with peers, and 35% had problems in communication with teachers. Therefore, this study demonstrated that various categories of children needed support, not only the ones with health limitations. Besides, young learners needed such support not only to acquire academic knowledge but to build relations with their classmates and adults. The acquaintance of teachers with the results of this study enables a switching of their professional vision from a contradistinction of students with health limitations and other children in the group to the dimension of observation and analysis of educational needs common for different children from their group, and looking for a way to meet them.

This fact is confirmed by another study dedicated to revealing the relation between the socio-psychological status of children with Down syndrome attending inclusive groups and the attitude of teachers towards them (Yudina, & Alekhina, 2016). The choice of the category of included children with special needs was determined by the visible differences between them and their peers.

This research was held in a Moscow mainstream school with an over 10 year experience of inclusive practice involving children with special needs, children with Down syndrome among them. The sample consisted of 117 students of 2-4<sup>th</sup> year 7-11 years old and 6 primary school teachers with professional experience varying from 1 to 25 years. At least one student with Down syndrome was included in each of six investigated classes. The following research methods were used for data collection: criterion-oriented observation, interview and psychodiagnostic techniques (the sociometric technique, the Relations color test, and the projective drawing technique).

Statistical analysis demonstrated a significant correlation ( $p = 0.038$ ) between the variability of repertoire of teacher's actions during the lesson focused on the inclusion of children with Down syndrome into general educational process and the amount of classmates accepting such children. Thus, the activity-related component of teachers' readiness for inclusive education, the ability to create constructive relations within the group and various strategies of inclusion of children into educational process allowed for the successful implementation of the principles of inclusion.

## **Conclusions**

Based on an analysis of the conceptual basis of the inclusive paradigm and the results of empirical research, several important conclusions can be drawn.

1. The practical implementation of the principles of inclusion requires profound scientific analysis. The results of the cited studies make it possible to solve

contradictions in the organisation of inclusive practices that are influenced by political declarations, often one-sidedly understanding inclusion as the inclusion of students with disabilities in general education.

2. This sociocultural gap leads to difficulties in didactics, programs and in the organisation of the educational process, and requires both wide educational field and open professional discussions. This sets serious tasks not only for the services of psychological support in education, but also for the leaders of educational organisations, who have an influence on the formation of an inclusive culture of an educational organisation.
3. All educational process participants (administration, teachers, specialists, children, and their parents) are in need of an extensive discussion concerning the value basis for the inclusive paradigm. The next step after discussing and understanding inclusion would be to master new ways of building relations and interaction within inclusive educational process, covering people with different capabilities and educational needs.
4. The evolution of the inclusive paradigm in contemporary education requires the development and implementation of various models of professional cooperation and interaction of teachers and psychological and pedagogical support specialists, as well as the development of new technologies and methods based on the theory of joint activities and related to the inclusion of all its participants.

## References

- Alekhina, S. V. (2012) Inkluzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaja gotovnost' pedagoga [Inclusive education and the teacher's psychological readiness]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologija* [Messenger of Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology], 4(22), 117–127.
- Alekhina, S. V. (2015). Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia inkluzivnogo obrazovaniia v praktike podgotovki magistrantov [Psychological and pedagogical studies of inclusive education in the practice of preparing undergraduates]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Psychological science and education (electronic scientific journal)], 20(3), 70–78. doi: 10.17759/pse.2015200307
- Alekhina, S. V. (Ed.) (2017). *Tekhnologii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya, obespechivayushchie preemstvennost' organizacii obrazovatel'nogo processa v usloviyakh realizacii sovremennikh FGOS obshchego obrazovaniya* [Technologies of psychological and pedagogical support, ensuring continuity of the organization of the educational process in the conditions of

- implementation of modern federal state educational standards general education]. *Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy obshchego obrazovaniya*. Moscow: MGPPU.
- Alekhina, S. V. (2017). Vkluchenie pedagoga-psikhologa v inkluzivnoe obrazovanie [Inclusion of a teacher-psychologist in inclusive education]. In S. V. Alekhina (Red.), *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki* [Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice]: *sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, (pp. 260–266). Moscow: MGPPU.
- Alekhina, S. V., & Vachkov, I. V. (2014). Metodologicheskie podkhody k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniiu inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [Methodological approaches to the psychological and pedagogical support of the inclusive process in education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 5, 97–104.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory Into Practice*, 45(3), 224–229.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Pokazateli inkluzii [Index for Inclusion]. Prakticheskoe posobie [Practical guide]*. Moscow: ROOI “Perspektiva”.
- Dyson, A., Farrell, P., Gallannaugh, F., Hutcheson, G., & Polat, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. London: Department for Education and Skills. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Furyaeva, T. V., & Furyaev, E. A. (2016). Inklyuzivnoe obrazovanie za rubezhom: metodologicheskii diskurs [Inclusive education abroad: methodological discourse]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 4, 131–144.
- Gruner-Gandhi, A., Murphy-Graham, E., Petrosino, A., Chrismer, S. S., & Weiss, C. H. (2007). The Devil is in the Details: Examining the Evidence for ‘Proven’ School-Based Drug Abuse Prevention Programs. *Evaluation Review*, 31, 43–74.
- Kazakova, E. I. (2009). Protsess psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia [The process of psychological and pedagogical support]. *Na putiakh k novoi shkole* [On the way to a new school], 1, 36–46.

- Kazakova, E. I. (1998). *Sistema kompleksnogo soprovozhdeniia rebenka: ot kontseptsii k praktike* [System of complex support of the child: from concept to practice]. Sankt Petersburg: Piter.
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 68–72.
- Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov, A. Iu. (2005). *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Moscow: MarT; Rostov n/D: MarT.
- Kugelmass, J. (2004). What is a Culture of Inclusion? *EENET "Enabling Education"*, 8.
- Leont'ev, D. A. (2011) (Red.). *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3–12. doi: 10.1111/1467-8527.00275
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. doi: 10.1348/000709906X156881
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J., & Sheehy K. (2004). A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Paliocosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179–186.
- Petrovsky, V. A. (2015). Subjectivity as a consistency. *Psychology Journal of the Higher School of Economic*, 12 (3), 86–130. (in Russian)
- Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt Petersburg: Piter.
- Ryskina, V. L., & Samsonova, E. V. (Eds.) (2012). *Rossiiskie i zarubezhnye issledovaniia v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia* [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: Forum.
- Samsonova, E. V., & Mel'nikova, V. V. (2016). Gotovnost' pedagogov obshche-obrazovatel'noi organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia i det'mi s invalidnost'iu kak osnovnoi faktor uspeshnosti inkluzivnogo protsessa [Readiness of teachers of the general education organization to work with children with disabilities and children



with disabilities as the main factor for the success of an inclusive process]. *Klinicheskaia i spetsial'naia psikhologiya (elektronnyi zhurnal)* [Clinical and special psychology (electronic journal)], 5(2), 97–112. doi: 10.17759/psy-clin.2016050207

Samsonova, E. V., & Shemanov, A. Iu. (2017). Metodologicheskie aspekty inkluzivnogo obrazovaniia [Methodological aspects of inclusive education]. In S. V. Alekhina (Ed.), *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki* [Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice]: *sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (pp. 44-54), Moskva. Moscow: MGPPU.

Yudina, T. A., & Alekhina, S. V. (2015). Issledovaniia po problemam sotsial'noi i obrazovatel'noi inkluzii lits s intellektual'nymi narusheniami [Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* [Modern foreign psychology (electronic scientific journal)], 4(2), 40–46. Retrieved from: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77354.shtml>

Yudina, T. A., & Alekhina, S. V. (2016). Psikhologo-pedagogicheskie usloviia vklucheniia detei s sindromom Dauna v inkluzivnye klassy nachal'noi shkoly [Psychological and pedagogical conditions for the inclusion of children with Down syndrome in the inclusive classes of primary school]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 1, 94–101.

### **THE FOUNDATIONS OF INCLUSIVE PARADIGM FOR CONTEMPORARY EDUCATION**

Svetlana V. Alekhina, Elena V. Samsonova, Tatiana A. Yudina  
Institute of Inclusive Education, Moscow State University  
of Psychology & Education, Russia

#### Summary

The article describes the inclusive paradigm as a methodological basis for research as well as for transformation of inclusive policy, practice and culture. The article emphasizes the contradiction between the social model of inclusion and the use of the category “health limitations” in Russian educational policy. This approach creates the barriers to inclusive education development because

it reduces the meaning of inclusion as a social model which admits the freedom of everyone's subject activity despite the health conditions.

The authors consider following the conceptual foundations of an inclusive paradigm: the value of students diversity; the individualisation of educational process that is oriented to a child's subject position, initiative and activity; the value of development; the principle of sociocultural interaction; the system-activity methodology that presumes the transformation of educational environment according to different educational needs; the environmental and the interdisciplinary approaches; the principle of continuity in the individual student's trajectory implementation.

The inclusive paradigm allows for the development of approaches to empirical research. The article analyses the results of empirical studies realised by the Institute for inclusive education research team in several regions of the Russian Federation.

One of the studies considers the specifics of psychological readiness of 332 Moscow teachers for the implementation of inclusive practice. The majority of teachers (86%) comprehend inclusive education as "inclusion of children with "health limitations" in the general education process", while the Law of the Russian Federation on Education defines inclusive education as provision of equal access to the education for all learners taking into consideration their special educational needs and individual capabilities. A significant part of respondents (33%) believed that only handicapped children with developmental problems needed inclusive education. Besides, the research revealed the existence of a psychological (emotional) barrier to teaching children with disabilities and health limitations.

Another study examined the statement that not only children with health limitations have special educational needs but also their typically developing peers do. Even though the percentage of children with such limitations was under 8% of the sample, 83% of the first school year and 76% of the fifth year students reported difficulties they experienced in the school. The study demonstrated that various categories of children needed support to acquire academic knowledge as well as to build relations with their classmates and adults. This fact is confirmed by another study dedicated to revealing the relationship between the socio-psychological status of children with Down syndrome attending inclusive groups and the attitude of teachers towards them. Statistical analysis demonstrated a significant correlation between the variability of repertoire of teacher's actions during the lesson focused on the inclusion of children with Down syndrome into general educational process and the amount of classmates accepting the children.

To conclude the article demonstrates the influence of the inclusive paradigm on an empirical research design and data interpretation as well as transformations of inclusive policy and practice.