

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА
С Уязвимыми категориями детей

Инклюзивное образование: от политики к практике

Алехина С.В.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ipio.mgppu@gmail.com

Предпринята попытка проанализировать современный этап в развитии инклюзивного процесса в отечественном образовании. Автор исходит из идеи о том, что наше образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята учителем и станет характеристикой образовательного процесса школы. Рассматривается специфика российской модели развития идеи инклюзии в образовании, определены уровни социально-психологических изменений процесса включения: 1) системный; 2) организационный; 3) групповой; 4) индивидуальный. Отмечены основные тенденции и противоречия перехода от политических решений к их практической реализации. В работе также освещается вопрос динамики процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в регионах страны. В качестве важнейшего ориентира в развитии процесса инклюзии выбран Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проведенный автором анализ приводит к мысли о том, что идея инклюзивного образования глубоко социальна, условия социальной эффективности инклюзивного процесса заключаются не только в развитии системы дополнительного, общего и профессионального образования, но и в принятии и осмыслении самой идеи инклюзии профессиональным сообществом практиков, что позволит сохранять связь между основными требованиями образовательной политики и возможностью реализации их в практике.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, федеральные требования, модель развития идеи инклюзии в образовании, мониторинговые исследования, региональная динамика, организационная модель развития инклюзивного образования, социально-психологические изменения, учреждения социальной защиты, профессиональная ориентация, дополнительное образование, технологический прорыв.

Для цитаты:

Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. doi: 10.17759/pse.2016210112

* Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Учитывая современный этап развития инклюзивного процесса в российском образовании, когда сложилась государственная политика в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья, установлены основные механизмы и нормы реализации идеи инклюзии, утверждены федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающие системные и содержательные изменения, считаем несомненным тот факт, что наше образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята учителем и станет характеристикой образовательного процесса школы.

С одной стороны, анализируя развитие отечественного инклюзивного образования, нельзя не отметить важность принятых государственных программ и планов. Помимо Национальной стратегии действий в интересах детей до 2017 года, Стратегии развития воспитания до 2025 года и государственной программы «Доступная среда» до 2020 года, подписаны и введены в реализацию комплексные планы по развитию инклюзивного образования до 2017 года, утвержден федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, приняты значимые для процесса инклюзии профессиональные стандарты социальной сферы, определен вектор модернизации всего педагогического образования страны.

С другой стороны, реальная практика образования подтверждает, что достижение прописанных требований и стандартов представляется не просто сложным, а недостижимым системным результатом. Разрыв между целями и возможностями очень велик. Сложившаяся образовательная практика меняется медленно, процессы имитации и ухода от проблемы становятся все отчетливее. Возникает иллюзия инклюзии, и в самых сложных ситуациях вспоминаешь слова о «дурманном тумане» [4, с. 46].

Трудный переходный период, палитра основных противоречий и дискурс о дальнейшей реализации идеи требуют анализа происхождения и оценки реальных изменений в

образовательной практике. Процессы развития инклюзии в образовании, законодательно закрепленные и вызывающие много споров в профессиональном и родительском сообществах, имеют свою динамику. Сегодня уже есть нормы и решения, оказывающие прямое влияние на развитие инклюзивного процесса. Основные принципы изменений в российском образовании, такие как принцип душевного финансирования образовательной услуги, принцип территориальной доступности, самостоятельность образовательных организаций в разработке и реализации образовательных программ, сетевое взаимодействие организаций и т. д., способствуют закреплению принципов инклюзии в деятельности образовательной организации и развитию доступности общего образования на всех его уровнях.

Специфика российской модели развития идеи инклюзии в образовании определяется несколькими уровнями социально-психологических изменений, каждый из которых нуждается в определении механизмов, динамических показателей, критериев оценки и основных субъектов перемен.

1. Системный уровень изменений определяется государственной и региональной политикой, требует мониторинговых программ и обеспечивает основные институциональные условия для системного развития инклюзивного процесса.

2. Организационный уровень обеспечивается деятельностью образовательной организации, выстраиваясь как культура, традиции и основные принципы, по которым проектируется образовательный процесс конкретной школы. Создание специальных образовательных условий, квалификация кадров, готовность школы к открытому диалогу с социальным окружением и родителями, система поддержки и профессиональное взаимодействие определяют динамику изменений на этом уровне.

3. Групповой уровень – важный социально-психологический уровень процесса включения, на котором решается главный вопрос: будет ли принят «особый» ученик в группу сверстников, сможет ли он стать активным участником школьного сообщества? Основным объектом изменений становится

сфера образовательных отношений и учебного взаимодействия в классе. Для социально-психологических и личностных измерений на этом уровне инклюзивного процесса применимы социометрические инструменты и социопсихологические методики.

4. Индивидуальный уровень включенности основан на понятии субъектности, на получении личного опыта, на осознании своих образовательных потребностей и доли участия в групповом взаимодействии каждым «особым» ребенком.

Тезис Л.С. Выготского о том, что «...только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте» [1, с. 118], непосредственно влияет на понимание ключевого принципа инклюзии, а именно на осознанное участие самого человека в процессе включения в социальное сообщество. Динамика индивидуальной включенности во многом зависит от социально-психологических условий развития ребенка с особыми потребностями, социального окружения и условий образовательной среды. В понимание этого процесса во многом можно опираться на понятие полисубъекта, предложенное И.В. Вачковым, и его утверждение, что «...построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления инклюзивного образования, поскольку именно такой образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимся» [6, с. 91]. Внимательное прочтение нового стандарта для обучающихся с ОВЗ дает понимание того, что соответствие возрастнo-нормативных оснований развития и ступени образования при совместном обучении детей с разными особенностями в развитии нарушается и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при личном участии его самого.

Стратегия развития образования по принципам инклюзии, затрагивающая все обозначенные уровни изменений, безусловно является долгосрочной, ориентированной на стратегическое управление и социокультурную динамику.

Актуальный этап в развитии образования детей с ограниченными возможностями здоровья ориентирован на стандартизацию

всех системных процессов, обеспечивающих доступность и качество образовательных условий и услуг. Проблема заключается в том, что инклюзивное образование во многих регионах реализуется как перевод «особых» детей в обычную школу, а специальные образовательные условия там не создаются. Такой механический подход к инклюзии представляется неэффективным и опасным как для ребенка, так и для самой идеи инклюзии, несмотря на то, что ее эффективность доказана мировым опытом. В условиях неготовности общего образования к включению детей с инвалидностью резко усиливается конфликтность систем специального и инклюзивного образования, появляется эффект возврата к сегрегационным моделям в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным, полученным сотрудниками Института проблем инклюзивного образования МГППУ, каждый третий обучающийся с ОВЗ в инклюзивных школах получает образование в надомной форме. Это вытеснение проблематики включения указывает на сложность и конфликтность процесса закрепления идей инклюзии в практике образования, в профессиональном мышлении педагога, в понимании смысла изменений у руководителя. Отсутствие специальных условий, архитектурная недоступность и недостаточность средств становятся объективными причинами для исключяющих стратегий. Анализируя сегодняшнее состояние школ России, мы хорошо понимаем, что образовательные организации не готовы отвечать требованиям инклюзии. И это не значит, что нужно «отвернуться» от этой проблемы или принять факт неготовности как «приговор» инклюзии. Акценты на мораль, попытки исключить дискриминацию, сосредоточив на ней все внимание, оборачиваются еще худшим фарсом. Педагоги могут говорить о ценности инклюзии и при этом отказываться включать ребенка с особенностями в развитии в свой класс (см. материалы форума на сайте edu-mpmk.ru). Инклюзию принимают как гуманистическую идею, однако не верят в ее реальность. Психологические барьеры по-прежнему остаются основными препятствиями в реализации задач включающего образования.

Исходя из данных мониторингового исследования, проведенного научными работниками МГППУ в рамках Национальной стратегии действий в интересах детей на 2011–2017 гг. [8], отчетливо обнаруживается тенденция к резкому увеличению числа образовательных учреждений, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа детей с инвалидностью (рис. 1).

Однако резкого увеличения доли обучающихся с ОВЗ в общем числе обучающихся за последние 3 года не наблюдается. Есть регионы, в которых заметна отрицательная динамика при анализе данного показателя (рис. 2).

Региональная динамика процесса включения детей с ОВЗ в классы общеобразовательных учреждений различна и неравномерна (рис. 2). Эти различия обусловлены выбором родителей и стратегией деятельности центральных и территориальных психолого-медико-педагогических комиссий. Существенным фактором влияния становятся средства массовой информации, а также активность общественных и родительских организаций. На основании анализа регионального опыта нами выделены основные факторы, влияющие на системную динамику развития процесса инклюзии в регионах:

- позиция органов управления образованием относительно образования детей с инвалидностью и ОВЗ;
- практико-ориентированность научного сообщества;
- развитие служб психолого-педагогического сопровождения;
- активность общественных организаций и СМИ;
- система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, наличие профильных программ;
- варианты финансирования образовательных услуг для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

При этом, как отмечает Е.В. Кулагина, сбалансированность региональной системы во многом должна основываться на анализе и прогнозе потребностей семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью в специальных условиях получения образования [3].

Федеральные требования, интенсивные изменения, высокие нормы, которые сегодня задаются образовательной политикой, порой очень сложно реализовывать на местах не только по ряду социально-экономических оснований, но и исходя из позиции руководителей, принимающих решения. Поскольку уровень экономической активности регионов может различаться в 16 и более раз, условия для развития инклюзивного образования не могут быть равными. Вместе с тем, общие для всех регионов трудности реализации идеи включения связаны с осмыслением самой идеи в педагогическом сообществе, «узким» пониманием целей и задач инклюзивного образования, отрицанием возможностей баланса между специальными образовательными организациями и общеобразовательными организациями, исходя из актуальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важный акцент, формирующий образовательную политику в сфере образования, это ориентир на инклюзию для обучающихся с ОВЗ. В развитие инклюзивного образования в стране акцент на категории «ограниченные возможности здоровья» требует профессиональной рефлексии. Понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» закреплено законодательно, определен формальный критерий определения ОВЗ – заключение психолого-медико-педагогической комиссии. Это позволяет вести учет детей с ОВЗ, комплектовать классы и группы согласно нормативу и запрашивать необходимые ставки специалистов для организации поддержки и тьюторского сопровождения. Но как же трудно убедить педагогов в том, что инклюзивным образованием станет только тогда, когда мы научимся поддерживать любого обучающегося в школе, независимо от того, есть у него заключение ПМПК или нет. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте, но нормативно-правовая база регулирования инклюзивного процесса в образовании использует термин «ограниченные возможности здоровья». Несоответствие категории «ограниченные возможности здоровья» социальной модели инклюзии рождает методоло-

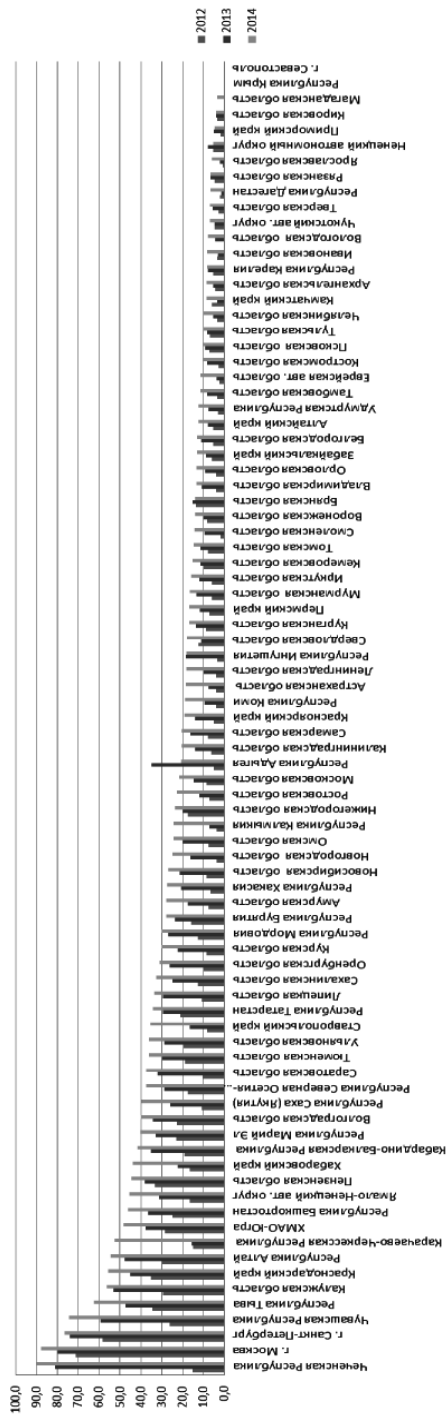


Рис. 1. Доля общеобразовательных учреждений, в которых созданы условия для беспрепятственного доступа детей-инвалидов, в общем числе общеобразовательных учреждений

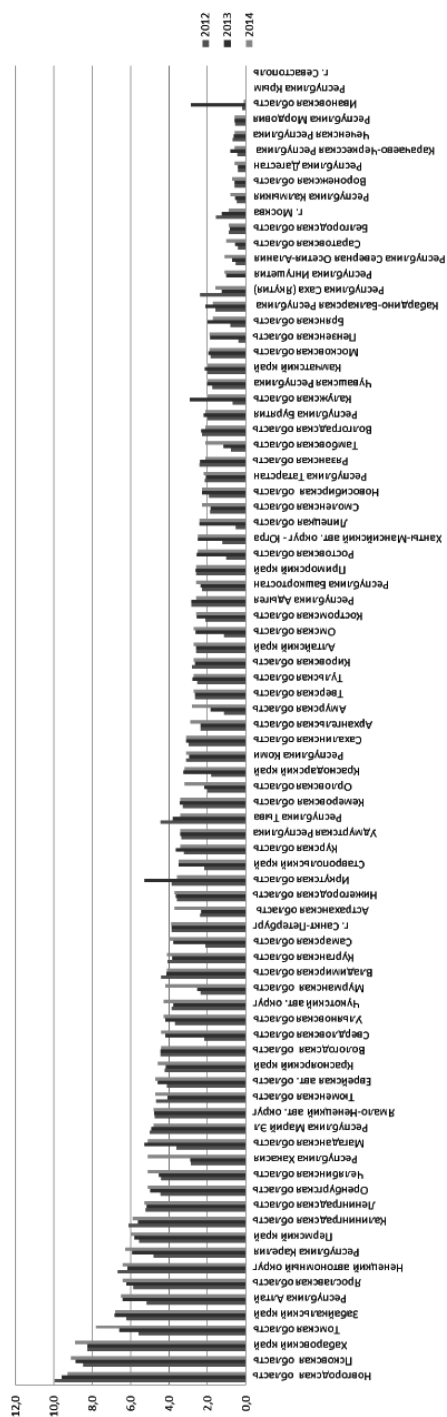


Рис. 2. Доля детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях в общем числе обучающихся

гический конфликт и противоречия в профессиональном мышлении педагогов.

Важнейшим документом, который определил перспективу в образовании детей с ОВЗ, обозначил варианты, формы и образовательные условия, является Федеральный государственный стандарт для обучающихся с ОВЗ [5]. Содержание Стандарта направлено на описание требований к структуре программы, результатам и условиям образования детей с ОВЗ на начальном уровне образования. В основу Стандарта положены дифференцированный и деятельностный подходы [5], представления о гибкости индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ, вариативность образовательных программ обучения. Ключевой идеей Стандарта стало утверждение о том, что «необучаемых» детей нет. Стандарт закрепил все модели образования детей с особыми потребностями: обучение по всем вариантам программ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах или в отдельных организациях. Вопрос подготовки педагогических кадров не перестает быть самым важным в процессе изменений образовательной практики, особенно в период апробации и внедрения нового стандарта. Это ключевая задача настоящего периода. Важно, чтобы содержание программ и формы обучения педагогов соответствовали уровню готовности педагогов и опирались на анализ основных профессиональных трудностей. А они во многом остаются теми же – учитель не понимает смысловых контекстов изменений, он нуждается в информации и обучении, методической поддержке и профессиональном сотрудничестве со специалистами (Алехина С.В.). Новый профессиональный стандарт педагога, закрепивший владение инклюзивными технологиями, при обсуждении результатов его апробации в профессиональном сообществе (<http://профстандартпедагога.рф>) показал глубокий «разрыв» между современными требованиями и возможностью практики.

Эффективность инклюзивного процесса возможна только при его технологической обеспеченности. Здесь нужно говорить как об информационных технологиях в учебной коммуникации, так и о педагогических тех-

нологиях, основанных на профессионализме педагогов. Профессиональный стандарт педагога требует от учителя владения новыми педагогическими технологиями, современными формами и методами педагогической деятельности. От этого зависят и жизнеспособность самой идеи инклюзии в российском образовании, и качественные эффекты от ее внедрения. В условиях современной включающей практики недостаточно работать силой морального убеждения или оперировать ссылками на правовые акты. Требуются профессиональные знания, постоянная рефлексия затруднений, творческий подход и профессиональное сотрудничество. Нужны интенсивные технологии развития, ресурсность которых находится в преобразовании уже существующих возможностей. Технический прогресс формирует современные требования к педагогическому процессу и требует от педагогов приобретения новых профессиональных навыков. Социальная инженерия, дистанционные технологии, технические новшества, персональная нейроэлектроника влияют на наши представления о возможностях, меняют парадигму наших знаний. Кохлеарные импланты заставили по-новому посмотреть на педагогическую работу с глухими детьми. Дистанционные программные средства для студентов с инвалидностью адаптируются под их сенсорные особенности. Рынок автоматического перевода снял языковые барьеры в коммуникации. Технологии распознавания речи помогают незрячим студентам осуществлять переписку. Сегодня ведутся крупные нейрокognитивные исследования в области диагностики и коррекции аутизма. Объем разрабатываемых технологий, обеспечивающих поддержку коммуникации и психической деятельности человека, за последние 5 лет увеличился по экспоненте. Технологический прорыв дает новые образцы педагогических практик и инклюзивных технологий. Важно, чтобы профессиональное образовательное сообщество получило возможность своевременно освоить новые технологии и применять их в практике реального образования.

Размышляя над проблемой качества образования в условиях инклюзии, его технологического обеспечения, необходимо отметить,

что эффективность процесса инклюзии заключается в социальных эффектах образования (Смолин О.Н.; Суворов А.В.; Алехина С.В.; Шеманов А.Ю.). Показателем является уровень принятия и участия каждого в совместной деятельности, мотивация и активность, в основе которой лежит осознание собственной эффективности. Оно заключается в том, что каждый человек в большей или меньшей степени убежден, что в силах взаимодействовать с окружающими людьми и миром, добиваясь своих жизненных целей. В условиях инклюзии для многих детей с ОВЗ академический результат уступает место жизненным компетенциям (Малафеев Н.Н., Кукушкина О.И.). Прогрессивным шагом в этом направлении изменений стало закрепленное стандартом понятие «специальная индивидуальная программа развития», которую могут осваивать обучающиеся с интеллектуальными нарушениями. СИПР создается под каждого ребенка индивидуально, обеспечивает его зону ближайшего развития необходимыми образовательными условиями и правильно дозированной помощью взрослого. У многих детей, которые раньше не получали образования по причине тяжести нарушений, появляется возможность изменить качество своей жизни, удовлетворить свои социальные потребности, стать более самостоятельными и жизнеспособными (ФГОС для обучающихся с ОВЗ).

Положительной тенденцией развития инклюзии в общем образовании является включение детей из учреждений социальной защиты. Образование не только дает жизненную перспективу обучающимся из детских домов-интернатов, но и обеспечивает им тот уровень образования, который помогает избежать клейма «недееспособный». Посещение школы позволяет им покидать стены интернатов, знакомиться с транспортом, ездить в метро, пользоваться социальной картой. Анализ опыта включения детей из учреждений социальной защиты остро ставит вопрос о профессиональном обучении коррекционных педагогов, о вариативности форм обучения и адаптации критериев оценки образовательных достижений. Технологии тьюторского сопровождения и волонтерства становятся опорой и важнейшим условием педагогического

успеха включающей практики детей из детских домов-интернатов. Новый стандарт образования для обучающихся с ОВЗ актуализирует задачи сохранения специальных школ, профессионального развития работающих в них педагогов и обеспечения материально-технического уровня самих школ [5].

Вопрос сохранения коррекционных школ горячо обсуждается во всех сообществах – от политических до информационных (см.: «Учительская газета», № 25 от 23 июня 2015 года), усиленно инициируется возврат к сегрегационным моделям, утверждается тезис о высоком качестве образования «особых» детей в коррекционной школе. Убеждены, противоречий между «специальным» и «общим» образованием нет. Этот дискурс основан на иных суждениях. Само по себе образование ребенка в специальной школе не является гарантией качественного образования. О качестве можно говорить только тогда, когда рядом с ребенком созданы специальные образовательные условия и есть квалифицированные кадры. Научно-практический багаж знаний, методов и технологий специального образования должен стать частью содержания общего образования, обеспечив педагогике общей школы теми знаниями и методами, которые сегодня так нужны в инклюзии. Специальное образование всегда будет там, где есть ребенок, нуждающийся в специальных методах, технологиях и средствах. Несомненно и то, что без поддержки коррекционных педагогов инклюзия в общем образовании никогда не станет качественным и устойчивым процессом изменений образовательных условий для детей с особенностями в развитии.

Развитие инклюзии активизирует процессы доступности дополнительного образования, адаптации его условий к детям с особыми образовательными потребностями. Дополнительное образование выполняет функции «социального лифта» для значительной части детей, не получающих необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и организациях общего образования, предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей с ограниченными возможностями здоровья. Иногда занятие в кружке становится

серьезным жизненным стартом у ребенка с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья; первый успех приходит именно здесь, в сфере деятельности, не связанной с академическими, образовательными, метапредметными или предметными результатами. Именно здесь, где создается сообщество творчества, такой ребенок может почувствовать личный успех. Сегодня программы дополнительного образования реализуются в каждой школе, следовательно, внеучебная работа, построенная на принципах инклюзии, даст свой результат. Необходима разработка эффективных механизмов социально-психологического переноса сформированных в дополнительном образовании ресурсов развития в учебное взаимодействие.

Образование, построенное на принципах инклюзии, как один из социальных институтов, призвано дать возможность для реализации жизненных планов человека. Л.С. Выготский писал, что ребенок развивается из перспективы будущего («принцип перспективы будущего») [2, с. 159], – таким образом, возникает вопрос: куда может сегодня прийти ученик, получивший опыт инклюзии в школе? Включение осуществляется исходя из представлений о той социальной роли, которая определяет жизненные планы. В этом смысле включение ограничено, пока не сложится позитивный образ человека с инвалидностью в нашем обществе. Продолжение образования и трудоустройство – важнейшие задачи, которые обеспечат социальную эффективность инклюзивного общего образования.

Задача профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья сегодня стала одной из приоритетных, но системного комплексного подхода к проблеме еще не сложилось. Трудности

проявляются в реализации задач по профориентации детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (педагоги массовых школ не владеют методами такой работы с инвалидами) и при разрешении проблем трудовой занятости детей с множественными нарушениями, которые не могут сделать самостоятельный выбор. Здесь необходимо не только иметь варианты трудовой занятости для такой молодежи на рынке труда, но и обеспечивать их сопровождение со стороны социальных служб.

Тема профессионального образования – эта тема самостоятельной жизни людей с инвалидностью. Доля студентов с ОВЗ и инвалидностью в профессиональном образовании в ближайшем будущем будет расти. Уже сегодня, по данным мониторинга, осуществленного учеными Московского городского психолого-педагогического университета, потребность в поступлении в вуз выражают 54% выпускников школ, имеющих инвалидность, в колледжи хотели бы поступить 20% выпускников школ с инвалидностью. Во все ФГОСы ВПО внесены изменения – увеличение срока обучения, адаптация форм, особый порядок освоения отдельных дисциплин, выбор мест практики, обеспечение адаптированными электронными образовательными ресурсами. Встает вопрос о методах и технологиях реализации этих требований.

Несомненно, природа образования социальна, т. е. ориентирована на общее для всех. Теоретик социокультурной динамики П.А. Сорокин утверждает, что при любых социальных изменениях нельзя допустить культурного разрыва [7]. Для этого необходимо сохранять связь между основными требованиями и возможностью их реализации. Культурные «ключи инклюзии» находятся в принятии идеи обществом. Если люди не примут идею инклюзии, она не состоится.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
3. *Кулагина Е.В.* Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт

- коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
4. *Малофеев Н.Н.* Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44–54.
5. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандар-

та начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

6. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.

7. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика / Пер. с англ., вступ. статья и комментарии В.В. Сапова. М.: Астрель, 2006. 1176 с.: ил.

8. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».

Inclusive Education: from Policy to Practice

Alekhina S.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ipio.mgppu@gmail.com

The author has made an attempt to analyze the current stage in the development of an inclusive process in the domestic education. We considered the specifics of the Russian development model of the inclusion in education; defined levels of socio-psychological of actuation process as follows: 1) the system; 2) organizational; 3) group; 4) individual; noted the basic tendencies and contradictions of the transition from policy-making to practical implementation. The paper also covered an issue of the dynamics of the inclusion process in children with disabilities throughout the country. We choose Federal State Primary Education Standard for students with disabilities as a reference point of the inclusion process development. Author is deeply convinced that idea of inclusive education is deeply social. Social efficiency depends not only on the development of systems additional, general, and vocational education, but also on the acceptance and understanding of the inclusion idea by the professional community, and this will keep the link between the basic requirements of education policy and the possibility of practical implementation.

Keywords: students with disabilities, federal requirements, the development model of the idea of inclusion in education, monitoring studies, regional dynamics, organizational development model of inclusive education, social and psychological changes, social welfare institutions, career guidance, additional education, technology breakthrough

References

1. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.

2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [Collected Works]: v 6-ti t. T. 5: Osnovy defektologii [Basics of Defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 153–165.

3. Kulagina E.V. Obrazovanie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Opyt korrek-

For citation:

Alekhina S.V. Inclusive Education: from Policy to Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 136–145. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2016210112

* Alekhina Svetlana Vladimirovna, PhD (Psychology), Vice-rector for inclusive education, Head of the Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

sionnykh i integratsionnykh shkol [Education of children with disabilities. Experience correction and integration of schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Research], 2009, no. 2, pp. 107–116.

4. Malofeev N.N. Pokhval'noe slovo inklyuzii, ili Rech' v zashchitu samogo sebya [Eulogy inclusion or speech in defense of himself]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2011, no. 6, pp. 44–54.

5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki ot 19.12.2014 no. 1598 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Ministry of Education and Science of

19.12.2014 no. 1598 "On approval of the federal state educational standard of primary education of students with disabilities].

6. Alekhina S.V. (ed.) Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya [Psycho-pedagogical foundations of inclusive education]: kolektivnaya monografiya. Moscow: MGPPU, OOO "Buki Vedi, 2013. 334 p.

7. Sorokin P.A. Sotsial'naya i kul'turnaya dinamika [Social and Cultural Dynamics]. Sapova V.V. (ed.). Moscow: Astrel', 2006. 1176 p.

8. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 01.06.2012 no. 761 "O Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012–2017 [Presidential Decree of June 1, 2012, no. 761 "On the National Strategy of Action for Children 2012–2017].