МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПО РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Алёхина, О.Л. Юрчук

Оказание психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации

Методические рекомендации

Москва, 2026

УДК 159.9
ББК 88.9
М54

Рецензенты:
Быстрова Юлия Александровна, доктор психол. наук, ведущий научный сотрудник ФЦИО МГППУ

Лушпаева Ирина Игоревна, канд. психол. наук, заведующий кафедрой педагогической психологии Казанского федерального университета

М54 Методические рекомендации по оказанию психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации / С.В. Алехина, О.Л. Юрчук. — М.: МГППУ, 2026. — 56 с. — Текст: непосредственный.

ISBN

Методические рекомендации посвящены организации психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных общеобразовательных организациях: обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, детям, имеющим миграционный опыт или детям иностранных граждан, одаренным обучающимся, а также обучающимся, переживающим последствия психотравмирующих ситуаций.

Методические рекомендации содержат сведения об особенностях нормативно-правового регулирования деятельности по оказанию психологической помощи, классификацию особых образовательных потребностей обучающихся. Также описаны уровни, направления и формы оказания такой помощи, подчеркивается роль психолого-педагогического консилиума и комплексности при организации психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации.

Издание будет полезно педагогам-психологам (психологам в сфере образования) общеобразовательных организаций, педагогам, осуществляющим образовательную деятельность в инклюзивной образовательной среде, членам психолого-педагогического консилиума и психолого-медико-педагогических комиссий, представителям администрации общеобразовательных организаций.

ББК 88.9

Выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 05.06.2025 № 073-00069-25-04 «Психологическая помощь обучающимся с учетом всех образовательных потребностей в инклюзивной общеобразовательной организации».

© Коллектив авторов, 2026
© Московский государственный психолого-педагогический университет, 2026

ISBN

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 4

1. Современная система психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации 5

1.1 Нормативное правовое регулирование деятельности по оказанию психологической помощи в сфере образования 5

1.2 Современные классификации особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной организации 10

1.3 Теоретическая основа оказания психологической помощи в инклюзивной общеобразовательной организации 14

2. Основные направления психологической помощи 18

2.1 Уровни оказания психологической помощи 18

2.2 Направления и формы психологической помощи 22

2.3 Роль психолого-педагогического консилиума в организации психологической помощи 26

3. Особенности оказания психологической помощи различным целевым группам 29

3.1 Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью 29

3.2 Дети-сироты 33

3.3 Дети иностранных граждан и дети с миграционной историей 35

3.4 Одаренные обучающиеся 37

3.5 Обучающиеся, переживающие последствия психотравмирующих ситуаций 40

4. Комплексный подход при организации психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации 46

Список литературы 50

Введение

Оказание психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) является важным направлением сопровождения детей, нуждающихся в заботе государства, необходимым условием создания благоприятной развивающей образовательной среды с учетом всего комплекса факторов, влияющих на формирование личности ребенка.

Инклюзивное образование предполагает создание условий, в которых каждый обучающийся, независимо от своих индивидуальных особенностей, имеет возможность получать качественное образование и полноценно развиваться. Обучающиеся с ООП, интегрированные в общеобразовательные классы, нуждаются в комплексной поддержке, включающей психологическую помощь, направленную на преодоление трудностей в обучении, социализации и личностном развитии. Оказание адресной психолого-педагогической помощи каждому ребенку включает в себя сотрудничество всех участников образовательных отношений, в том числе педагогов и родителей.

Основываясь на содержании стратегических документов, направленных на развитие системы психологической помощи, а также на научно разработанные подходы можно определить основную цель организации и оказания психологической помощи в инклюзивной общеобразовательной организации как создание адаптивной образовательной среды в соответствии с возможностями и особенностями всех детей, включенных в нее, в том числе реализацию особых образовательных потребностей у нуждающихся в этом обучающихся[1].

Данную цель возможно реализовать через задачи двух типов: организационные и содержательные.

Организационные задачи:

— организация деятельности системы оказания психологической помощи участникам образовательных отношений инклюзивной общеобразовательной организации (кадровое, методическое и материальное обеспечение);

[1] Семаго, М.М. Методология психолого-педагогического сопровождения в контексте постнеклассической парадигмы / М.М. Семаго // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. — Москва: МГППУ, 2013. — 334 с. — URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=162048 (дата обращения: 05.12.2025).

— координация деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, нормативная регуляция деятельности.

Содержательные задачи:

— совместная работа в педагогической команде по разработке коррекционно-развивающих программ в составе основных общеобразовательных программ, в том числе адаптированных;

— содействие социализации/ресоциализации обучающихся через определение и развитие личностных и внешних ресурсов обучающихся с ООП для преодоления трудностей в обучении, общении и взаимодействии со сверстниками, педагогами и значимыми взрослыми;

— содействие в адаптации обучающихся с ООП к условиям инклюзивного образовательного процесса через различные виды психологической помощи всем участникам образовательных отношений;

— развитие у обучающихся социально-психологических компетенций;

— профилактика дезадаптивных форм поведения обучающихся;

— содействие формированию принимающего отношения к обучающимся с ООП в детском и педагогическом коллективах.

Для оказания практической помощи педагогам-психологам, иным педагогическим работникам, участвующих в реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП и осуществлении психологической помощи в условиях инклюзивной образовательной организации, разработаны настоящие методические рекомендации.

1. Современная система психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации

1.1 Нормативное правовое регулирование деятельности по оказанию психологической помощи в сфере образования

Деятельность по оказанию психологической помощи в Российской Федерации базируется на нормах Конституции Российской Федерации, Конвенции о правах ребенка, Гражданского кодекса Российской Федерации, Семейного кодекса Российской Федерации и осуществляется с учетом федеральных законов, указов и распоряжений Президента Российской Федерации, в том числе Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», федеральных законов.

Организация психологической помощи регулируется постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, в том числе распоряжением Правительства Российской Федерации от 12 июня 2025 г. № 1547-р «О внесении изменений в план основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года», актами высших исполнительных органов субъектов Российской Федерации, исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, семейной, молодежной, национальной политики, здравоохранения, международных документов в сфере защиты прав детей и молодежи, ратифицированных Российской Федерацией.

При организации и планировании психологического сопровождения в системе образования учитываются положения таких основополагающих документов, как Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 17 мая 2023 г. № 358, и план мероприятий по ее реализации, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2023 г. № 3233-р; Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, утвержден-

ная распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2021 г. № 3711-р; межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года), утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Голиковой Т.А. от 2 марта 2023 г.; межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, утвержденный Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Голиковой Т.А. от 10 апреля 2023 г. № 3838п-П8; приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации от 30 декабря 2022 года.

Организация деятельности по оказанию психолого-педагогической помощи в системе образования в Российской Федерации реализуется на основании положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон об образовании). В статье 42 конкретизируются условия и содержание получения психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, а также установлено, что типовой порядок организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи[2], в том числе типовой порядок деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее — ППМС-центр)[3], устанавливается Минпросвещения России, по согласованию с Минобрнауки России, Минздравом России и Минтрудом России. Статья 34 Федерального закона об образовании закрепляет

[2] Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: приказ Минпросвещения России от 6 ноября 2024 г. № 778 // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411190024?index=1 (дата обращения: 05.12.2025).

[3] Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Минпросвещения России от 1 ноября 2024 г. № 763 // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411200013 (дата обращения: 05.12.2025).

право обучающихся на получение психолого-педагогической поддержки, статья 28 определяет обязанности образовательной организации по созданию условий для психолого-педагогической поддержки.

Цели, задачи, приоритетные направления и механизмы государственной политики в части оказания психолого-педагогической помощи обозначены в Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года утвержденной Минпросвещения России 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн (далее — Концепция развития системы психолого-педагогической помощи). Целевой установкой государственной политики является создание целостной и комплексной системы психолого-педагогической помощи, которая обеспечит ее качество и доступность. В задачах Задачи Концепции развития системы психолого-педагогической помощи особое место занимает разработка единых подходов и стандартов оказания психолого-педагогической помощи детям, подросткам и их родителям, важным направление предоставление помощи в рамках комплексной реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Другой важный блок задач касается повышения качества подготовки педагогов-психологов и укрепления доверия со стороны обучающихся и их родителей к психолого-педагогической помощи.

Обозначенные на федеральном уровне приоритетные направления развития системы психолого-педагогической помощи включают совершенствование управления, нормативного правового регулирования, а также кадровое, методическое, научное, информационное и материально-техническое обеспечение этой деятельности.

Расчет нормативов штатной численности педагогов-психологов в образовательных организациях рекомендован в Методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях, предусмотрен следующий расчет на одну штатную единицу педагога-психолога:

— на 200 воспитанников в дошкольных образовательных организациях;

— на 300 обучающихся в общеобразовательных организациях;

— на 500 обучающихся в профессиональных образовательных организациях[4].

[4] Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / В.В. Рубцов, П.А. Сергоманов, О.И. Леонова [и др.]. — Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с. — URL: https://mgppu.ru/resources/images/Методические%20рекомендации%202020.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

В соответствии с пунктом 39 приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования», который касается нормирования нагрузки педагога-психолога при организации образовательной деятельности по адаптированной общеобразовательной программе, на одну ставку педагога-психолога приходится 20 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). В соответствии с пунктом 12 приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 17 июля 2019 г. № 381 «Об утверждении Порядка организации и осуществления деятельности специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа», указано, что в штате специальных учебно-воспитательных учреждений предусматриваются должности педагога-психолога и социального педагога (из расчета по 1 штатной единице на каждые 25 обучающихся).

Статья 48 Федерального закона об образовании устанавливает требования к обязанностям и ответственности педагогических работников, включая педагогов-психологов, что важно для обеспечения качественной психолого-педагогической помощи. Формирование кадровой политики и управление персоналом, организация обучения и аттестация работников, заключение трудовых договоров, разработка должностных инструкций осуществляется на основании Профессионального стандарта в соответствии с пунктом 2 приказа Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»[5] (далее — Профессиональный стандарт педагога-психолога).

Психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательных организациях строится с учетом планируемых результатов реализации основных образовательных программ на каждом уровне образования. Вместе с этим психолог участвует в составлении и реализации индивидуальных учебных планов (далее — ИУП), поскольку ИУП обеспечивает достижение результатов, предусмотренных образовательной программой, в том числе личностных и метапредметных. Так в соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 34 Федерального закона об образова-

[5] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035?ysclid=mj5y65y3iu971623545 (дата обращения: 05.12.2025).

нии предусмотрено право обучающегося на обучение по ИУП в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Реализация индивидуальных учебных планов и адаптированных программ сопровождается тьюторской поддержкой. В Методических рекомендациях по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5 — 11 классов по индивидуальному учебному плану указано, что значимым условием для качественной разработки и реализации ИУП является наличие в штате организации тьютора, который организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, вносит важный вклад в составление ИУП, организует взаимодействие обучающегося с родителями, учителями, педагогом-психологом и другими педагогическими работниками по реализации и (при необходимости) коррекции ИУП, помогает обучающемуся в самостоятельном обучении[6].

Внедренные с 1 сентября 2023 года на территории всей Российской Федерации единых федеральных образовательных программ, в том числе адаптированных, формируют единое образовательное пространство и единые образовательные результаты для всех обучающихся, эти программы учитывают особые образовательные потребности обучающихся и вместе с тем сохраняют возможность индивидуализации образовательных маршрутов детей[7].

1.2 Современные классификации особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной организации

Впервые понятие «особые образовательные потребности» было рассмотрено сотрудниками ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»

[6] О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану»): Письмо Минпросвещения России от 26 февраля 2021 г. № 03-205 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/400492193/ (дата обращения: 05.12.2025).

[7] Фальковская, Л.П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / Л.П. Фальковская // Психологическая наука и образование. — 2024. — Том 29, № 5. — С. 5–13. — DOI 10.17759/pse.2024290501.

в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского в работе Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной в 1996 г.: «Ребенок с особыми образовательными потребностями (потребностями в образовании)[8]. Исследователи отмечают, что термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте[9].

Несмотря на упоминание понятия «особые образовательные потребности» в законодательном определении инклюзивного образования, нормативное поле отечественной образовательной политики и практики основано на понятии «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». В ст. 2 Федерального закона об образовании данное понятие определяет физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Статья 79 Федерального закона об образовании закрепляет все вопросы, связанные с организацией получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи подчеркивается, что потребность в психолого-педагогической помощи может возникнуть на любом этапе обучения, при этом особое внимание уделяется отдельным уязвимым категориям обучающихся:

— дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения;

— обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью;

— обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении;

— дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа;

— обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами;

— обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности;

— обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления;

— дети ветеранов боевых действий;

— дети участников (ветеранов) специальной военной операции;

---

[8] Кукушкина, О.И. Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминов: учебное пособие (текстовое электронное издание) / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. — Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. — 1 CD-ROM.

[9] Алёхина, С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина, А.Ю. Шеманов. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 218 с.

— дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в том числе: дети — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети — жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа); дети, проживающие в малоимущих семьях; дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи[10].

На современном этапе развития инклюзивного образования ООП, описанные для обучающихся с ОВЗ, как важный, теоретически обоснованный конструкт коррекционной педагогики и специальной психологии, дифференцируются по отношению к конкретным категориям детей, исходя из специфичных для каждой из них психолого-педагогических характеристик, что предполагает создание специальных условий для полноценного удовлетворения указанных потребностей. Описание ООП через специальные образовательные условия, необходимые разным категориям обучающихся с ООП вошли в Федеральные адаптированные общеобразовательные программы[11].

---

[10] О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024): Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_479639/ (дата обращения: 05.12.2025).

[11] Анализ современного состояния психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных общеобразовательных организациях Российской Федерации: аналитический доклад. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — 96 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/acspassenigeorf-ar_2025/acspassenigeorf-ar_2025.pdf (дата обращения: 05.12.2025).

В Базовой модели инклюзивной образовательной организации, разработанной Минпросвещения России в 2023 году определены следующие группы обучающихся, нуждающихся в поддержке и помощи[12]:

— обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий;

— обучающиеся с отклоняющимся (девиантным) поведением;

— обучающиеся, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения;

— обучающиеся, испытывающие временные или стойкие трудности в освоении содержания образования, не имеющих установленной инвалидности и не относящихся к категории обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (обучающиеся с неродным русским языком, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающиеся, принадлежащие к этническим меньшинствам, коренным и малочисленным народам; обучающихся, воспитывающихся в замещающих семьях, нуждающихся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения; обучающиеся, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, нуждающиеся в специальном психолого-педагогическом подходе к организации их обучения);

— одаренные обучающиеся[13].

В 2024 году Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» проводилось исследование, цель которого была показать разнообразие ООП обучающихся в современной российской школе. Для исследования были выбраны 55 школ, развивающих инклюзивное образование, из 6 регионов Российской Федерации разнообразных по культуре, этническим традициям, населяющим народностям и различным уровнем развития инклюзивного образования в регионе. В выборке участвовали обучающиеся двух возрастных групп (4-е и 8-е классы) — всего 3 238 человек, из них число обучающихся с огра-

[12] Модель «Инклюзивная образовательная организация — образовательная организация для всех» // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ: [сайт]. — URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aprobatsii.pdf (дата обращения: 02.04.2025).

[13] Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ / Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Том 14, № 2. — С. 21–38. — DOI 10.17759/cpse.2025140202.

ниченными возможностями здоровья — 230 человек[14]. Данное исследование показывает необходимость оказания психологической помощи обучающимся с рисками неблагоприятного развития во всех изученных категориях (нормотипичные обучающиеся, обучающиеся с девиантным поведением, обучающиеся из детей-сирот, обучающиеся, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, обучающиеся из этнических меньшинств, обучающиеся из замещающих семей, одаренные обучающиеся, обучающиеся с неродным русским языком обучения). Также исходя из обнаруженных особенностей личностного развития авторы исследования приходят к выводу о различных стратегиях поддержки разных групп обучающихся с ООП в инклюзивной образовательной среде.

1.3 Теоретическая основа оказания психологической помощи в инклюзивной общеобразовательной организации

Теоретической основой непрерывности и системности процесса психологической помощи обучающимся с особыми потребностями является культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Согласно культурно-исторической концепции развитие понимается как процесс, происходящий в ходе освоения ребенком культурно-исторического опыта во взаимодействии со взрослым. Причем, в ходе этого взаимодействия «ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления»[15].

Реальный уровень сотрудничества взрослого с ребенком определяется его зоной ближайшего развития, которая выступает мерой сотрудничества и способом изменения социальной ситуации, если в рамках этой работы деятельность ребенка обретает для него смысл.

Л.С. Выготский писал, что «личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни»[16]. Он выделял две линии в развитии ребенка: естественную, связанную с процессами роста и созревания, и культурную, связанную с овладением ребенком культурными средствами поведения и

[14] Апробация модели инклюзивной школы // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ: [сайт]. — URL: https://www.inclusive edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/ (дата обращения: 02.04.2025).

[15] Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.

[16] Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.

утверждал, что «культура вообще не создает ничего нового сверх того, что дано природой, но она видоизменяет природу сообразно целям человека»[17].

Согласно Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»[18].

Социальная среда в данной концепции рассматривается, прежде всего, как совокупность человеческих отношений. Эти отношения составляют социальную ситуацию развития ребенка. «Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом»[19].

Культурно-историческая теория развития личности опирается на три принципа: социальной обусловленности развития, перспективы будущего и компенсации. «Хронологически все три момента этого процесса можно изобразить так: 1) неприспособленность ребенка к социально-культурной среде создает мощные препятствия на пути роста его психики (принцип социальной обусловленности развития); 2) эти препятствия служат стимулом для компенсаторного развития; становятся его целевой точкой и направляют весь процесс (принцип перспективы будущего); 3) наличие препятствий повышает и заставляет совершенствоваться функции и приводит к преодолению этих препятствий, а значит, к приспособленности (принцип компенсации)»[20].

Л.С. Выготский связывал с пониманием процесса компенсации понятия об одаренности и дефективности (т.е. об отклоняющемся развитии, в современной терминологии). Они представляют собой два потенциальных результата процесса компенсации. Л.С. Выготский указывал, что «компенсация есть борьба, и, как всякая борьба, она может иметь два полярных исхода — победу и поражение. Как всякая борьба, она ставит исход в зависимость от относительной силы борющихся сторон. В данном случае он зависит от размеров дефекта и от богатства ком-

---

[17] Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.

[18] Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.

[19] Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — Москва: Педагогика-Пресс, 1996. — 534 с.

[19] Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.

пенсаторного фонда, т. е. резервных сил организма. Если компенсация удалась — перед нами картина детского полноценного или даже сверхценного развития одаренности, талантливости. Если компенсация не удалась — перед нами пониженное, неполноценное, задержанное, искривленное развитие. Один полюс этого процесса упирается в гениальность, другой — в невроз». Таким образом, болезнь представляет собой неудачный вариант компенсаторного процесса. «Неудавшаяся компенсация превращается в защитную борьбу при помощи болезни; побежденный защищается своей слабостью»[21].

Важной в контексте психологической помощи в инклюзивном образовании является идея Л.С. Выготского о том, что «ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления»[22]. Таким стимулом для ребенка может быть общение со сверстниками. Л.С. Выготский утверждал: «… глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обусловливающую недоразвитие его высших функций». Поэтому, заключает он, «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми»[23].

Важнейшей категорией, на которой основана психологическая помощь, является понятие о зоне ближайшего развития (ЗБР) ребенка. ЗБР представляет собой расхождение между уровнем решения задач, доступных ребенку под руководством и при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности. Понятие о зоне ближайшего развития является важнейшим в контексте инклюзивного образования, поскольку оно указывает на индивидуальные различия детей по отношению к процессу обучения и ориентировано на индивидуальный прогресс в развитии каждого ребенка. Поэтому уровни организации психологической помощи в школе должны

[21] Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.

[22] Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.

[23] Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. — Москва: Просвещение, 1995. — 527 с.

стать разными формами такого развивающего ребенка сотрудничества взрослого.

Смысл действия возникает в содействии — в совместном действии, когда сотрудничество со взрослым дает ребенку ориентационную основу его деятельности в его мире, меняя социальную ситуацию его развития. Инклюзивная практика в отличие от коррекционной требует опоры на анализ социальной ситуации развития, поскольку только обусловленное таким анализом сотрудничество ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, как едином функциональном поле, развивает освоение ребенком культурных форм и его способности к социализации, придавая смысл его совместной с другими деятельности. Именно в совместной деятельности ребенок осознает свои трудности, это осознание и формирует потребность.

Профессиональная работа педагога-психолога с социальной ситуацией развития является наиболее обоснованной для включения, поскольку позволяет провести глубокий и полный анализ психолого-педагогических условий, а также выявить контекст социальных норм, требований, ожиданий и форм сотрудничества[24]. Кроме того, данная система понятий дает возможность анализа процесса индивидуального развития и возрастных особенностей в отношениях между детьми. Внимательное прочтение новых федеральных программ для обучающихся с ОВЗ дает понимание, что соответствие возрастно-нормативных оснований развития и уровня образовательных результатов при совместном обучении детей с разными индивидуальными особенностями нарушается, и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при личном участии его самого.

[24] Юдина, Т.А. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах // Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7, № 1. — С. 71–77. — DOI 10.17759/jmfp.2018070108.

2. Основные направления психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями

2.1 Уровни оказания психологической помощи

Увеличение количества категорий обучающихся с ООП, представленных в разделе 1.2 в общеобразовательных организациях, определяет актуальность и необходимость созданиия определенных условий развития психологической поддержки:

— решение кадровых вопросов и увеличение количества ставок педагогов-психологов в образовательных организациях;

— дифференциацию деятельности педагогов-психологов в соответствии с поставленными задачами: адресное сопровождение обучающихся с ООП и общее сопровождение образовательного процесса инклюзивной школы;

— оптимизацию распределения нагрузки по психологической поддержке с учетом специфики трудностей, которые испытывают разные категории обучающихся;

— проведение регулярных замеров психологического состояния детей и социометрических характеристик классов, которые могут требовать срочного вмешательства специалистов психологической поддержки при выявлении рисков социальной дезадаптации.

Функциональная модель психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования выделяет три функциональных блока:

1. организационно-правовое регулирование деятельности по психолого-педагогическому сопровождению;

2. кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения;

3. направления деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования[25].

Функциональные блоки в части управления Службы, межведомственного взаимодействия, содержания ее деятельности представлены на четырех уровнях:

[25] Применение функционального подхода к разработке модели психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, А.П. Трофимова, О.А. Тараненко // Социальные науки и детство. — 2024. — Том 5, № 2. — С. 22–38. — DOI 10.17759/ssc.2024050202.

1. федеральном уровне, который реализуется федеральным органом государственной власти, осуществляющим государственное управление в сфере образования;

2. региональном уровне, который реализуется исполнительным органом государственной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования;

3. муниципальном уровне, который реализуется органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования;

4. институциональном уровне, который реализуется в образовательных организациях общего образования и среднего профессионального образования[26].

На институциональном уровне в основе подхода к организации психологической помощи обучающимся с ООП в инклюзивных классах лежат следующие положения:

I. В инклюзивной образовательной организации создается психологически безопасная поддерживающая образовательная среда.

Важно создать условия безопасности, чтобы поддержать готовность всех участников образовательных отношений обратиться за помощью за счет соблюдения конфиденциальности, отсутствия равнодушия и сегрегации, связанной с проблемами. Одно из направлений психологического просвещения: формирование компетентности участников образовательных отношений, включая всех обучающихся, в понимании отличий обучающихся с ООП, формирования готовности к оказанию помощи.

II. Психологическая помощь основывается на детальном психолого-педагогическом (клиническом, социальном) анализе трудностей обучающего ООП с учетом социальной ситуации развития и поддержки субъектности.

Психологическая помощь основывается не только на знаниях о типологических (нозологических) особенностях той или иной целевой группы детей, но и на детальном психолого-педагогическом (клиническом, социальном) анализе трудностей обучающегося с ООП. Такую дифференцированную диагностику рекомендуется проводить системно при поступлении ребенка в образовательную организацию и его переходе на новый уровень образования.

На основе анализа зоны ближайшего развития и социальной ситуации развития определяется, решение каких проблем и задач находится

[26] Применение функционального подхода к разработке модели психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, А.П. Трофимова, О.А. Тараненко // Социальные науки и детство. — 2024. — Том 5, № 2. — С. 22–38. — DOI 10.17759/ssc.2024050202.

в пределах возможностей самого обучающегося, а какие задачи требует помощи психолога. Это подразумевает изучение личной истории ученика, его социальных взаимодействий, психофизического и психоэмоционального состояния. Необходимо применение психологом междисциплинарных знаний: учет возрастных особенностей обучающегося, клинической, социальной и культурной картины развития, возможности педагогического прогноза и на его основе — проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося (далее — ИОМ).

III. Организация психологической помощи обеспечивает преемственность и непрерывность индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ООП.

Психологическая помощь предполагает сопровождение обучающегося на всех уровнях образования, видоизменяясь в зависимости от возрастных потребностей обучающегося и образовательных задач. Главный инструмент непрерывности оказания психологической помощи — ИОМ, более подробно с разработкой которого можно познакомиться в методических рекомендациях по организации психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде[27]. Образовательная организация имеет самостоятельное право переводить обучающегося с ООП на ИОМ, для этого нужно решение психолого-педагогического консилиума, ведущего динамическое наблюдение за процессом развития и обучения «особого» ученика.

Преемственность психологической помощи включает:

— динамический характер психологического анализа;

— возрастноориентированность;

— связь со значимым взрослым;

— анализ зоны ближайшего развития обучающегося;

— проектирование психологической помощи на основе анализа рисков, обеспечивая профилактический характер помощи;

— развитие субъектности обучающегося на каждом уровне развития.

От уровня начального общего образования к старшим классам преобладающая тематика оказываемой психологической помощи смещается с учетом возрастных задач развития ученика с проблем в учебной деятельности, трудностей в общении с педагогом и сверстниками к проблемам социализации и профессионального выбора. Ведущий вид деятельности и формы взаимодействия становятся базовой опорой в построении стратегии помощи и определении прогноза.

---

[27] Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде методические рекомендации для педагогов-психологов / С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, И.В. Воронкова [и др.]. — Москва: МГППУ, 2024. — 114 с.

IV. Психологическая помощь в инклюзивной образовательной организации, учитывающая разнообразие ООП обучающихся реализуется на основе многоуровневой организации, обеспечивающей целостность и системность в своей реализации.

Многоуровневая организация психологической помощи обучающимся в школе — это современный и эффективный подход, который позволяет оказать поддержку каждому ребенку в соответствии с его потребностями. Помощь выстраивается как пирамида: от широких профилактических мер для всех детей через дифференциацию трудностей в обучении, развитии и адаптации к интенсивной, индивидуальной поддержке для тех, кто в ней больше всего нуждается. Это позволяет экономить ресурсы специалистов, вовремя выявлять проблемы, оказывать адресную помощь, создавать специальные образовательные условия с учетом образовательных потребностей ученика.

1. Базовая психологическая помощь.

— направленность на всех участников образовательных отношений;

— содействие созданию психологически благоприятной и безопасной образовательной среды для благоприятной адаптации обучающихся с ООП в учебных коллективах и инклюзивной образовательной организации в целом;

— преимущественное преобладание групповых форм работы по направлениям: психопрофилактика, психологическое просвещение, психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций.

2. Дифференцированная психологическая помощь. Уровень адресного сопровождения.

— направленность на конкретных обучающихся с ООП;

— содействие индивидуальному продвижению в процессах социализации/ресоциализации обучающегося с ООП с учетом внутренних и внешних ресурсов личности нуждающегося в психологической помощи;

— преимущественное преобладание индивидуальных форм работы и работы в малых группах по направлениям — коррекционно-развивающая деятельность, психологическая диагностика, психологическое просвещение.

3. Комплексная психологическая помощь. Уровень междисциплинарного и межведомственного взаимодействия.

— адаптация образовательной программы с учетом особенностей обучающихся на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК), координационная и комплексная деятельность, направленная на оказание адресной помощи и создания поддерживающей и развивающей образовательной среды с привлечением раз-

личных специалистов (логопеды, учителя-дефектологи и др.) в рамках сетевого взаимодействия;

— направленность на поиск и анализ внешних по отношению к образовательной организации ресурсов для оказания адресной психолого-педагогической и социально-педагогической помощи обучающиися с ООП, включение их в широкий круг взаимодействия в рамках воспитательной работы;

— сочетание всех форм работы по оказанию психологической помощи, включая участие в деятельности психолого-педагогического консилиума и ПМПК, а также иных коллегиальных органов.

Уровни поддержки отличаются не только формами и методами, но и вовлеченностью тех или иных участников образовательных отношений.

Для построении эффективной системы психологической помощи стратегия управления инклюзивной образовательной организацией совершенствуется на основе психологической экспертизы образовательной среды, психологического анализа образовательных потребностей обучающихся и проектирования специальных условий для поддержки и сопровождения обучающихся с ООП, учета необходимых мер по психологической профилактике и просвещению участников образовательных отношений, анализа удовлетворенности психологической помощью со стороны родителей и разработке локальных актов, обеспечивающих эффективное функционирование системы психологической помощи.

2.2 Направления и формы психологической помощи

Психологическое сопровождение обучающихся с ООП в образовательной организации прежде всего учитывает виды деятельности, отраженные в Профессиональном стандарте педагога-психолога[28] и включает в себя:

— психологическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;

— психологическую экспертизу (оценку) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;

— психопрофилактику;

— психологическое просвещение;

[28] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035?ysclid=mj5y65y3iu971623545 (дата обращения: 05.12.2025).

— психологическую диагностику;

— психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;

— коррекционно-развивающую работу с обучающимися, в том числе работу по восстановлению и реабилитации.

Таким образом, психологическая помощь обучающимся с ООП строится на комплексном подходе и наполняет виды деятельности педагога-психолога конкретным содержанием:

1. Психологическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ включают в себя:

— участие в разработке коррекционно-развивающих программ и программы воспитательной работы в составе ООП, АООП;

— участие в разработке ИУП и ИОМ: сотрудничество с педагогами и специалистами, учитывающих психологические особенности и образовательные потребности обучающегося;

— разработку рекомендаций по адаптации содержания, форм и методов обучения в соответствии с потребностями обучающихся с ООП.

2. Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций предполагает проведение мониторинговых исследований социально-психологического климата и включенность в командную работу педагогического коллектива и представителей администрации образовательной организации по снижению рисков нарушения психологической безопасности:

— участие в разработке общеорганизационных мероприятий, обеспечивающих психологическую безопасность образовательной среды в составе плана воспитательной работы;

— выявление возможных рисков, влияющих на уровень психологического комфорта учащихся, педагогов и родителей, проведение мониторинговых и социометрических исследований, изучение ценностно-ориентационного единства как в учебных коллективах, так и в организации в целом.

3. Профилактика реализуется в том числе по направлениям:

— предотвращение возникновения психологических проблем и кризисных состояний обучающихся, связанных с особенностями их развития, учебными трудностями и школьной дезадаптацией;

— предотвращение появления психологических проблем при использовании цифровых технологий;

— предотвращение явлений травли и социально опасных форм поведения: создание безопасной и поддерживающей атмосферы, обучение навыкам противодействия агрессии;

— содействие в адаптации обучающихся с ООП к условиям инклюзивного образовательного процесса;

— профилактика дезадаптивных форм поведения;

— формирование отношений принятия обучающихся с ООП в детском и педагогическом коллективах.

4. Просветительская деятельность включает в себя:

— совершенствование психологической грамотности всех участников образовательных отношений;

— распространение в школьном сообществе идей инклюзии, этики уважения к человеческому достоинству каждого, исключения дискриминации, стигматизации на основании различий;

— проведение психологических тренингов и игр, направленных на распространение этих идей.

5. Психологическая диагностика предполагает проведение как групповых скрининговых обследований, так и углубленного психологического изучения личности обучающихся с ООП, сферы их социального взаимодействия, особенностей учебной деятельности, диагностику особых образовательных потребностей: определение причин академической неуспеваемости, трудностей в освоении учебного материала, проблем с концентрацией внимания, памятью, мышлением, поведением, взаимодействием со взрослыми и сверстниками. Это направление включает в себя несколько подходов к организации деятельности, в зависимости от поставленных задач:

— диагностический минимум как комплексное психолого-педагогическое обследование всех обучающихся определенной параллели, этот подход ориентирован на выявление социально-психологических особенностей статуса обучающихся, существенно влияющих на эффективность их обучения и развития. Диагностический минимум может быть и как экспресс-обследование — оперативное обследование, не требующее использования сложных методик и длительной обработки результатов, и как плановое лонгитюдное обследование (длительное повторяющееся обследование одних и тех же детей на протяжении нескольких лет), что позволяет отслеживать динамику развития и состояния обучающихся по определенным фиксированным характеристикам статуса на протяжении всего процесса обучения;

— углубленное психологическое обследование обучающихся по запросу, либо по результатам диагностического минимума.

6. Психологическое консультирование включает в себя:

— консультирование обучающихся: работа с личными проблемами, трудностями в общении, самооценкой, мотивацией, формирование субъектности, работа с группами обучающихся по актуальным проблемам (например, развитие навыков разрешения конфликтов, развитие навыков принятия ответственности и делегирования полномочий, самоопределение и рефлексивное общение);

— консультирование родителей (законных представителей): помощь в понимании особенностей ребенка, выработке стратегий воспитания и поддержки, преодолении родительских трудностей;

— консультирование педагогического коллектива: повышение психологической компетентности, совершенствование рефлексивной профессиональной позиции учителя, помощь при возникновении явлений эмоционального выгорания, помощь в поиске оптимальных форм преодоления учебных трудностей у обучающихся с ООП.

7. Коррекционно-развивающая работа состоит из следующих направлений:

— социально-психологическая адаптация, в отдельных случаях реадаптация;

— коррекция учебных трудностей;

— коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы: работа с тревогой, страхами, агрессивностью, импульсивностью, апатией;

— развитие коммуникативных навыков: обучение конструктивному общению, навыкам эмпатии, умению выражать свои чувства и потребности;

— развитие социальных навыков: формирование умений устанавливать контакты, работать в группе, разрешать конфликты, понимать социальные нормы;

— развитие саморегуляции и самоконтроля: обучение приемам саморегуляции, управлению своим поведением и эмоциями;

— развитие когнитивных функций: работа над развитием внимания, памяти, мышления, воображения, речи;

— развитие самооценки и самопринятия: формирование позитивного отношения к себе, развитие уверенности в своих силах, принятие своих особенностей;

— развитие стрессоустойчивости: обучение техникам релаксации, управления стрессом;

— поддержка в кризисных ситуациях в случае возникновения стрессовых или травмирующих случаев.

Психологическая помощь в образовательных организациях может осуществляться в различных формах, включая индивидуальные и групповые, очные и дистанционные. Так, просветительские и профилактические мероприятия проводятся преимущественно в групповом формате, могут быть очными, могут быть представлены через записи лекций, подкастов, интервью и пр. Диагностические мероприятия в равной мере могут проводиться как индивидуально, так и фронтально для группы обследуемых. Коррекционно-развивающая деятельность реализуется также в индивидуальном и групповом форматах, в зависимости от целей и задач организуемой деятельности.

В настоящее время важным вопросом является развитие системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи, реализуемой не только антикризисными подразделениями ППМС-центров, но и педагогами-психологами образовательных организаций. В работе с кризисными состояниями выделяется отдельное направление — возможность получения психологической поддержки с помощью дистанционных методов в формате телефонного или онлайн-консультирования. Образовательные организации могут сами организовать оказание экстренной помощи или предоставить информацию о телефонах горячих линий на сайте организации или в ответ на запрос.

Таким образом, эффективная психологическая помощь оказываемая обучающимся в инклюзивной образовательной школе, в том числе обучающимся с ООП, требует применения разнообразных методов и подходов, учитывающих индивидуальные особенности учеников и направленных на их развитие.

2.3 Роль психолого-педагогического консилиума в организации психологической помощи

При оказании психологической помощи в инклюзивной образовательной организации особую роль играет психолого-педагогический консилиум (далее — ППк, консилиум) как одна из организационных форм совместной деятельности специалистов, направленная на решение задач комплексной оценки особенностей развития, возможностей, ООП обучающихся и определения стратегии оказания психолого-педагогической помощи в едином образовательном пространстве с учетом имеющихся ресурсов как в самой организации, так и за ее пределами. Деятельность ППк соотносится с уровнем оказания комплексной психологической помощи, объединяя различных участников образовательных отношений, и служит формированию всестороннего и целостного представления об отдельном ребенке, группе, классе, которое складывается из профессиональных суждений педагогов и специалистов сопровождения.

Деятельность ППк регулируется согласно Положению о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации[29]. Цель документа — способствовать созданию оптимальных условий для обучения,

[29] Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204/ (дата обращения: 02.12.2025).

развития, социализации и адаптации, обучающихся посредством психолого-педагогического со провождения. Указанное Положение определяет задачи ППк в образовательных организациях:

— выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;

— разработка соответствующих рекомендаций;

— консультирование участников образовательных отношений по вопросам психофизического состояния и возможностей обучающихся, оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;

— контроль за выполнением рекомендаций.

Определен состав консилиума: председатель ППк — заместитель руководителя организации, заместитель председателя ППк (определенный из числа членов ППк при необходимости), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, секретарь ППк (определенный из числа членов ППк).

Коллегиальное решение ППк, содержащее обобщенную характеристику обучающегося и рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, фиксируется в заключении. Заключение подписывается всеми членами ППк в день проведения заседания и содержит коллегиальный вывод с соответствующими рекомендациями, которые являются основанием для реализации психолого-педагогического сопровождения обследованного обучающегося. Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения родителей (законных представителей) в день проведения заседания.

При направлении обучающегося на ПМПК оформляется представление ППк на обучающегося, которое выдается родителям (законным представителям) под личную подпись. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПК и могут включать в том числе: разработку адаптированной основной общеобразовательной программы; разработку ИУП обучающегося; адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов; предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь, услуг по сурдопереводу, тифлопереводу, тифлосурдопереводу (индивидуально или на группу обучающихся), в том числе на период адаптации обучающегося в организации/учебную четверть, полугодие, учебный год / на постоянной основе.

Рекомендации ППк по оказанию психологической помощи и организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с

ООП, могут включать в том числе: проведение групповых и (или) индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимся; разработку индивидуального учебного плана обучающегося; адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов; профилактику асоциального (девиантного) поведения обучающегося; другие условия психолого-педагогического сопровождения.

Проектные формы документации консилиума содержатся в его Положении. На заседаниях ППк обсуждаются координация и согласованность перспективного взаимодействия специалистов сопровождения, при необходимости определяется содержание их деятельности в адаптации образовательной программы, согласовываются рекомендации педагогам. При организации психолого-педагогического сопровождения учитывается необходимость последовательного включения различных специалистов в работу с ребенком.

Важным аспектом деятельности ППк является форма взаимодействия специалистов. Совместная междисциплинарная работа не исчерпывают деятельность специалистов по обсуждению стратегии, конкретных шагов и тактик помощи ребенку с ОВЗ или другим детям с ООП. Такая форма работы специалистов позволяет объединить усилия единой команды сопровождения, активизировать процессы консультирования специалистами педагогов и воспитателей, деятельность консилиума дает педагогам понимание сфер компетенций различных специалистов сопровождения, дает возможность обращения за консультациями[30]. Преимущества междисциплинарного взаимодействия состоят в том, что такая технология способствует снижению ресурсозатратности специалистов и обучающихся, минимизирует вероятность ошибочного решения в определении особенностей психического развития ребенка, обеспечивает постоянный взаимообмен информацией в межличностных контактах специалистов и педагогов, повышает координацию в создании специальных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностям. Командное взаимодействие педагогов и специалистов предполагает сочетание и взаимообмен различных областей знаний, умений и навыков при работе друг с другом, способствует выработке общей стратегии сопровождения каждого учащегося, пониманию возникающих трудностей в обучении и путей их преодоления. При этом педагоги и специалисты учатся друг у друга, повышая свою профессиональную компетенцию.

[30] Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов / С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, И.В. Воронкова [и др.]. — Москва: МГППУ, 2024. — 114 с.

3. Особенности оказания психологической помощи различным целевым группам

3.1 Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Диапазон различий в развитии обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы, от ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормативно развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в специальной индивидуальной программе развития.

Отнесение ребенка к обучающимся с ОВЗ осуществляется ПМПК, так же заключением ПМПК рекомендуется программа обучения и психолого-педагогического сопровождения для обучающегося с ОВЗ. В соответствии с Типовым положением в ПМПК (приказ Минпросвещения России от 1.11.2024 года № 763) проводится обследование детей в возрасте от 0 до 18 лет с целью своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей. Затем следует подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, подтверждение, уточнение или изменение ранее данных рекомендаций.

Формулировки вариантов заключений ПМПК для обучающихся с ОВЗ в соответствии с федеральными образовательными программами общего образования, в том числе адаптированными / формулировки названий программ, разрабатываемых образовательными организациями на основании заключений ПМПК приведены в Методических рекомендациях по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ[31].

[31] О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г. (вместе с «Методическими рекомендациями по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ»): Письмо Минпросвещения России от 31.08.2023 № АБ-3569/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_456686/ (дата обращения: 02.12.2025).

В зависимости от нозологической группы обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов можно выделить следующие общие психологические особенности:

1. коммуникационные барьеры, трудности в установлении межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками;

2. низкий темп познавательной деятельности;

3. проблемы в произвольной регуляции собственной деятельности; проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности; возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определение путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе);

4. трудности в адаптации к школьному обучению, распорядку, правилам поведения;

5. повышенная тревожность;

6. у некоторых обучающихся наблюдаются неадекватная самооценка, капризность, инфантилизм, склонность к избеганию трудностей, чрезмерная зависимость от близких;

7. для большинства характерна повышенная утомляемость; быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании; при неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания;

8. часто проявляют негативную реакцию на обучение в школе (в случае, когда образовательная среда создана без учета их психофизических особенностей и образовательных потребностей).

Вместе с тем у отдельных категорий обучающихся с ОВЗ на первый план выходят особенности, связанные со структурой нарушения в развитии:

— у обучающихся с сенсорными нарушениями имеются проблемы в восприятии учебного материала, в результате этих проблем могут возникать пробелы в знаниях, неточность, фрагментарность знаний; наблюдается меньший объем внимания, снижена способность к его концентрации, наблюдаются трудности его переключения и распределения; недостаточно сформированы пространственные представления;

— у обучающихся с нарушением интеллекта значительные проблемы в установлении продуктивного взаимодействия с учителем (особенно в условиях инклюзивного образования), а также трудности в установлении адекватных контактов со сверстниками; внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков

и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению;

— у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата двигательные нарушения часто сопровождаются нарушениями сенсорной и познавательной сфер; отмечается повышенная утомляемость, истощаемость психических процессов, что связано с поражением центральной нервной системы; серьезно ограничены представления об окружающем мире и социальной сфере, что обусловлено вынужденной изоляцией и ограничением контактов со сверстниками;

— у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются пробелы в знаниях, представления об окружающем мире часто отличаются отрывочностью, фрагментарностью, неточностью; характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, его концентрации и способности к распределению внимания; трудности в овладении навыками чтения и письма, как следствие, может наблюдаться хроническая неуспеваемость по тем учебным дисциплинам, при изучении которых традиционно используются методы обучения, где источником знания является письменное слово;

— у обучающихся с расстройствами аутистического спектра наблюдается разной степени выраженности недоразвитие когнитивной сферы (первичного или вторичного происхождения), значительно снижающее возможность успешного освоения обучающимися программного материала; специфические проблемы в коммуникации и социальном взаимодействии; специфические особенности запоминания, связанные с наличием сверхценных интересов; могут быть частые перепады настроения, вспышки агрессии, аутоагрессии[32].

Для обучающихся с ОВЗ в целях обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации в соответствии с частью 61 статьи 12 Федерального закона об образовании и Порядком разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ, приказами Минпросвещения России утверждены федеральные адаптированные основные общеобразовательные программы (далее — ФАООП) — образовательные программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования и федеральная адаптированная основная общеобразовательная

[32] Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / В.В. Рубцов, П.А. Сергоманов, О.И. Леонова [и др.]. — Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с. — URL: https://mgppu.ru/resources/images/Методические%20рекомендации%202020.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В структуре каждой ФАООП представлены федеральная рабочая программа воспитания и федеральный календарный план воспитательной работы, а также программа коррекционной (коррекционно-развивающей) работы. Разделы адаптированных основных общеобразовательных программ, описывающие психолого-педагогические и информационно-методические условия реализации, формируются образовательной организацией самостоятельно, исходя из имеющихся у нее условий и возможностей, а также с учетом ФГОС и действующих санитарных правил[33].

Программа коррекционной работы описывает образовательную деятельность по коррекции нарушений развития, обучающихся с ОВЗ конкретных групп и обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

Программа воспитания определяет содержание воспитательной деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для социализации детей дошкольного возраста на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в российском обществе.

Специальные результаты коррекционно-развивающей работы имеют дифференцированный характер, определяются индивидуально и включают достижение каждым обучающимся сформированности конкретных качеств личности с учетом социокультурных норм и правил, жизненных компетенций, способности к социальной адаптации в обществе.

Обучающимся с ОВЗ и детям-инвалидам требуется адресная психолого-педагогическая поддержка в процессе освоения учебной деятельности. Дети данной категории не могут в полной мере адаптироваться в коллективе без подготовки, поэтому здесь требуется привлечение специалистов в области коррекционной педагогики (педагогов-психологов, дефектологов, тьюторов, работников социальной сферы, педиатров, логопедов, ассистентов педагога) и педагогических работников, освоивших соответствующую программу профессиональной переподготовки, а также сурдопереводчиков и тифло-сурдопереводчиков.

---

[33] О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г. (вместе с «Методическими рекомендациями по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ»): Письмо Минпросвещения России от 31.08.2023 № АБ-3569/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_456686/ (дата обращения: 02.12.2025).

3.2 Дети-сироты

Высокий уровень социальных рисков в целевой группе дети-сироты характеризует и детей, с рождения воспитывающихся в институциональных условиях (отказники), и детей, переживших внезапное травматическое расставание, и детей, ранее воспитывающихся в семьях, где родители были лишены родительских прав (по причине жестокого обращения, пренебрежения потребностями детей, отсутствия условий для нормального развития и т.д.).

Дети, с рождения воспитывающиеся в институциональных условиях, характеризуются переживанием последствий ранней травмы, эмоциональной и социальной депривации. У них часто нарушены регуляторные функции, способность формировать эмоциональные и социальные отношения, соблюдать нормы.

Дети из дисфункциональных семей в результате постоянного стресса, длительных психотравмирующих воздействий, нарушения межличностных отношений со взрослыми и сверстниками демонстрируют внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности. Потребность в разрешении внутриличностных конфликтов и отреагирования психотравмирующих ситуаций провоцирует развитие различных форм девиантного поведения, которые затрагивают аспекты правового, социального, нравственного, психологического и медицинского характера, что требует системного подхода к их преодолению.

Проживание в учреждении, отсутствие или деформация социальных связей с родными и другими значимыми людьми, искусственные условия бытового благополучия одновременно с отсутствием возможностей самостоятельного освоения важных бытовых и социальных навыков также вносят вклад в нарушение личностного и социального развития воспитанников. Наиболее проблемным является подростковый возраст, где перечисленные риски умножаются на кризисные состояния, характерные для пубертатного периода[34].

В 2023 г ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» под руководством Г.В. Семья разработаны два стандарта «Подготовка к самостоятельной жизни детей-сирот и де-

[34] Семья, Г.В. К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, В.А. Иванников, Р.В. Чиркина // Вестник практической психологии образования. — 2021. — Том 18, № 3. — С. 7–9. ы— URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2021_n3/from_editor (дата обращения: 01.12.2025).

тей, оставшихся без попечения родителей (воспитанников) к самостоятельной жизни в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и «Сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и семейных форм воспитания по завершении попечительства». В указанных документах вместе с формированием жизненных навыков на первое место выходит психологическая подготовка к самостоятельной жизни. Такая подготовка начинается с реабилитации последствий психологической травмы (разлучение с родителями, насилие и жестокое обращение, алкоголизация родителей, повышенная виктимность и пр.) у детей.

Одной из задач оказания психологической помощи выступает достижение готовности детей-сирот к самостоятельной жизни и успешности, что предполагает:

— достаточный для решения жизненных задач уровень самостоятельности;

— сформированность жизненных компетенций, социальных навыков, способствующих вхождению в социум, позволяющих успешно взаимодействовать с окружающими, быть успешными в самостоятельной жизни;

— отсутствие обстоятельств (фактов) в жизненной ситуации, которые могут определить социальную дезадаптацию, привести к трудной жизненной ситуации[35].

Стандартами предусмотрено проведение социально-психологического обследования воспитанников с целью выявления личностных ресурсов и дефицитов воспитанников, которые могут способствовать или препятствовать их успешной социально-психологической адаптации в самостоятельной жизни, которое проводят психологи, педагоги — психологи организаций для детей-сирот.

Такое обследование позволяет выявить:

1. уровень психологической травматизации;
2. уровень жизнестойкости;
3. склонность к девиантному поведению, социально-психологической дезадаптации;
4. уровень эмоционального интеллекта;
5. уровень развития социальных навыков;
6. уровень диспозиционного оптимизма;

[35] Система критериев и показателей эффективности воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Бобылева, Г.В. Семья, И.А. Меркуль, И.Ю. Шпитальская // Социальные науки и детство. — 2025. — № 6 (1). — С. 8–34. — DOI 10.17759/ssc.2025060101.

7. степень конструктивности стратегий совладания со стрессом;

8. уровень психологического благополучия в образовательной организации.

Для осуществления эффективного сопровождения обучающихся детей-сирот, включенных в инклюзивную среду образовательной организации, наиболее продуктивным является сетевое взаимодействие психологов образовательной организации и организации для детей-сирот.

3.3 Дети иностранных граждан и дети с миграционной историей

В отношении данной категории детей — дети иностранных граждан и дети с миграционной историей — в международной и Российской науке и практике используется одновременно целый ряд терминов, отражающих их правовой, языковой или социокультурный статус: несовершеннолетние иностранные граждане, мигранты второго и третьего поколения (а также полуторного поколения), дети третьей культуры, дети-инофоны, дети с миграционной историей. В российском образовании дети мигранты из зарубежных стран имеют правовой статус — «несовершеннолетние иностранные граждане».

Однако с точки зрения социокультурной адаптации достаточно широкий круг детей можно отнести к категории лиц с миграционной историей. Сюда могут попасть те дети, кто уже имеет российское гражданство и родились в России, а также и дети, которые, как и их родители, имеют гражданство другой страны. Объединяет их то, что все они могут иметь сложности с социокультурной адаптацией, недостаточное знание русского языка, бикультурную идентичность. Кроме того, не всегда дети мигрантов и их родители — это иностранные граждане, так как мигранты могут быть внутренними, то есть переехавшими в другой регион страны, и внешними, то есть приехавшими вместе с родителями из другой страны.

Дети с миграционной историей представляют собой весьма гетерогенную группу, различаясь по уровню владения языком, этнокультурной принадлежности, стратегии аккультурации, миграционным планам семьи и так далее. Учитывая эту особенность, при оказании психолого-педагогической помощи такому ребенку, важно уделять особое внимание целостному анализу как внешних условий его развития, так и сформировавшимся личностным особенностям, работая со всеми участниками образовательных отношений. Вместе с тем социально-психологический контекст адаптации детей в новой культурной среде и образовательные проблемы часто оказываются схожими у разных групп детей.

Общую стратегию деятельности по содействию адаптации обучающихся детей иностранных граждан и детей с миграционной историей можно обозначить как *социальную инклюзию*, то есть вовлечение всех членов сообщества в совместную жизнедеятельность и формирование у них позитивной идентификации с этим обществом[36].

Психологическая помощь детям иностранных граждан и детям с миграционной историей преимущественно фокусируется на ООП, связанных с психологическим благополучием, социальными навыками и культурной адаптацией. Уровень владения языком учитывается при выборе методов психологического воздействия (при недостаточном уровне используются игровые и экспрессивные технологии).

Планирование психологической помощи детям-мигрантам начинается с оценки их ООП в области психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. Диагностический инструментарий, позволяющий выполнить эту задачу, представлен в издании «Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации»[37]. Инструментарий включает методики различного типа, как самоотчеты, так и экспертную оценку, выполняемую педагогом. По итогам диагностики возможно сформулировать задачи психологической помощи, релевантные для данного ребенка.

Психологическая помощь детям с миграционной историей может быть направлена на решение следующих задач:

В области психологического благополучия:

— обеспечение возможности выражения и отреагирования различных эмоциональных состояний;

— формирование конструктивных способов эмоционального отреагирования;

— содействие преодолению негативных последствий миграционного стресса;

— повышение самоуважения и уверенности в себе;

— формирование конструктивных копинг-стратегий.

---

[36] Макеева, И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность, подходы / И.А. Макеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 45–55. — DOI 10.33910/1992-6464-2020-198-45-55.

[37] Программа оценки особых образовательных потребностей детей – иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В.Ткаченко. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 238 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/apsencfcpwssca2022 (дата обращения: 01.12.2025).

В области социальных навыков:

— знакомство с культурно релевантными навыками поведения в классе и школе, выполнения домашних заданий, взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

— обеспечение рефлексии и практического освоения культурно релевантных навыков поведения.

В области культурной адаптации:

— обеспечение рефлексии культурных норм страны исхода и российской культуры;

— содействие формирование позитивной этнической идентичности;

— содействие формированию российской гражданской идентичности.

Подробно работа педагога-психолога по индивидуальной поддержке детей — иностранных граждан описана в Методических рекомендациях по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан[38] разработанной О.Е. Хухлаевым, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. Программа также включает в себя раздел, посвященный методическому сопровождению педагогического коллектива в области психолого-педагогического сопровождения детей иностранных граждан и описание различных аспектов работы педагога с родителями — иностранными гражданами.

3.4 Одаренные обучающиеся

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся представляет собой структурированный, последовательный вид деятельности, являющийся неотъемлемой частью системы работы образовательной организации по выявлению, сопровождению и развитию одаренных детей. Можно отметить ряд особенностей, присущих развитию этой категории детей и наличие психологических проблем, обуславливающих ООП.

В психологической практике описаны два основных подхода к работе с одаренными детьми: это метод обогащения и метод ускорения. В настоящее время при внедрении в практику «смешанного обучения» актив-

[38] Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В. Ткаченко. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 238 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/apsencfcpwssca2022 (дата обращения: 01.12.2025).

но развивается инклюзивный метод, значительно более эффективный в работе с этой категорией обучающихся[39]. При обучении в общеобразовательной организации проблемы асинхронности развития, необходимости обеспечения высокой познавательной потребности обучающихся могут быть решены путем разработки ИУП. Федеральные основные образовательные программы предусматривают возможность и механизмы разработки индивидуальных программ и учебных планов для обучения детей с особыми способностями, потребностями и интересами с учетом мнения родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. В рамках ИУП формируется индивидуальная траектория развития обучающегося (содержание учебных предметов, курсов, модулей, темп и формы образования)[40].

Для решения задачи развития и укрепления поисковой потребности у одаренных детей в процессе обучения Юркевич В.С. предлагает потребностно-инструментальный метод, основывающийся на следующих положениях[41]:

1. Ситуация непонимания как основа для обучения одаренных детей. Данный принцип основывается на положении о том, что поисковая потребность начинается, развивается и превращается в талант только благодаря тому, что сам одаренный ученик что-то не сразу понимает, а также тем вопросам, которые в этих случаях он задает себе. Задача психолога и педагога создавать особую ситуацию для возникновения вопросов, которые школьник будет задавать, если материал ему не вполне понятен, не совсем укладывается в его систему знаний.

2. Особый стиль общения педагога с одаренными учениками. Чтобы создавать ситуацию поиска, необходим особый педагогический «сплав» требовательности, временами даже жесткости, и постоянного внимания учителя к каждому своему ученику[42].

---

[39] Юркевич, В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. — 2021. — Том 26, № 6. — С. 128—138. — DOI 10.17759/pse.2021260610.

[40] О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану»): Письмо Минпросвещения России от 26 февраля 2021 г. № 03-205 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/400492193/ (дата обращения: 05.12.2025).

[41] Юркевич, В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. – 2021. — Том 26, № 6. — С. 128-138. — DOI 10.17759/pse.2021260610.

[42] Юркевич, В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. — 2021. — Том 26, № 6. — С. 128–138. — DOI 10.17759/pse.2021260610.

3. Необходимость определенной свободы для обучающегося в процессе обучения. При соблюдении данного принципа и предоставлении ученику выбора обучение становится внутренней потребностью, самообучением и саморазвитием. На практике это реализуется через самостоятельный выбор задания, способов работы, формы предъявления своих результатов.

4. Развивающий оптимум трудности. Данный принцип соотносится с необходимостью оказания помощи ребенку в зоне его ближайшего развития, приближающейся к актуально недоступному.

5. Ослабить «отметочную психологию». Юркевич В.С. отмечает, что «имеются веские научные доказательства, что любые внешние, социальные воздействия на ученика (награды, подарки, неумеренные похвалы) разрушают внутреннюю потребность в поиске, создают барьер для развития творческой мотивации». Среди различных приемов реализации данного принципа можно отметить как наиболее приближенные к практике общеобразовательной школы следующие:

— в отдельных случаях можно оценивать работу обучающегося не по его ответам, а, наоборот, по его вопросам, чем чаще удается это делать, особенно в случае высокой одаренности ученика, тем лучше;

— не требовать только отличных отметок от ученика, даже от самого одаренного.

6. Воспитание устойчивости к неудаче. Данный принцип говорит о важности научения последовательно справляться с ситуациями неудачи, не теряя уверенности в своих силах. В рефлексивно-деятельностном подходе данный принцип отражается в необходимости формирования отношения к трудности как ресурсу развития. В.К. Зарецкий и А.Б. Холмогорова отмечают, что «помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно, отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности»[43].

7. Опора на когнитивно-личностные приоритеты. В данном принципе отмечена важность необходимости определения самим одаренным обучающимся, какие интересы для него являются приоритетными и в этих сферах он готов самостоятельно проявлять свои высокие способности, в то же время важно определить какие задания он будет выполнять по заданным требованиям, но с малыми временными и интеллектуальными затратами.

---

[43] Зарецкий, В.К. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии / В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. — 2020. — № 16 (2). — С. 89–106. — DOI 10.17759/chp.2020160211.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей включает все основные виды деятельности психолога, реализацию которых можно структурировать по нескольким этапам:

1. На диагностическом этапе происходит идентификация одаренных детей, изучение их индивидуальных особенностей, анализ развивающего потенциала образовательной среды и референтных взрослых, диагностика социальных рисков.

2. На просветительском этапе выстраивается работа, направленная на повышение психологической компетентности участников образовательных отношений, повышение уровня теоретических знаний педагогов в области возрастной, педагогической психологии, психологии одаренной личности.

3. На развивающем этапе организуются индивидуальные и групповые занятия, направленные на адаптацию одаренного ребенка в группе сверстников, создание развивающей среды для таких обучающихся, коррекции имеющихся дефицитов, организация командной работы, например, при имеющихся логопедических трудностях.

4. На аналитическом этапе осуществляется изучение результатов деятельности и построение перспективы дальнейшей работы.

Больший объем работы в оказании поддержки одаренным обучающимся включает не только индивидуальную помощь ребенку, но и совместную деятельность с педагогами и другими участниками образовательного процесса. Предполагается, что психолог, педагог-психолог не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, соорганизацию в этих целях участников образовательных отношений (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

3.5 Обучающиеся, переживающие последствия психотравмирующих ситуаций

Причиной, вызвавшей возникновение острой либо хронической психологической травматизации, может быть событие, достаточное по интенсивности и связанное с физическим, психическим, эмоциональным насилием, подавлением воли, вызывающее страх, подавленность и упадок жизненных сил. Психотравма также может быть обусловлена потерей контроля за течением собственной жизни, чувством бессилия, тревогой за жизнь или безопасность близких людей. Острые психотравмирующие воздействия предполагают кратковременную и спонтанную

реакцию, хронические психотравмирующие воздействия отличаются долговременным характером.

Часто психотравмирующие ситуации имеются в истории ситуации развития обучающихся из целевой категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе: дети — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети — жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа); дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи[44]. Как уже отмечалось в п. 3.2. также психотравматизацию переживают дети-сироты.

Травматический опыт может вызвать сильные эмоции и физические реакции, которые могут сохраняться еще долгое время после события. Дети могут испытывать ужас, беспомощность или страх, а также физиологические реакции. Дети, которые испытывают неспособность защитить себя или которым не хватало защиты от других, чтобы избежать последствий травматического опыта, также могут чувствовать себя подавленными интенсивностью физических и эмоциональных реакций. Детские психотравмы значительно снижают качество жизни ребенка при взрослении и могут затруднять социализацию. Вместе в тем существует понятие посттравматического роста как результата реализации комплекса активных психолого-педагогических и медико-социальных

[44] О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024): Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_479639/ (дата обращения: 05.12.2025).

мероприятий, позволяющих сформировать и развить навыки совладающего поведения и жизнестойкости.

В Программе сопровождения и реабилитации детей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий[45], разработанной Федеральным координационным центром по обеспечению психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный-психолого-педагогический университет» приведены критерии оценки психоэмоционального состояния обучающихся различных возрастных категорий, позволяющие определить степень их дезадаптации.

На ранних этапах переживания психологической травмы целью психологической помощи являются снижение негативных переживаний и профилактика осложнений в процессе переживания (посттравматическое стрессовое расстройство, осложненное горе и другие отдаленные последствия травмирующего события). При планировании работы важно учитывать необходимость для обучающегося социальной поддержки и укрепление дружелюбных социальных связей, вместе с тем коррекционная работа должна проводиться индивидуально.

Одно из состояний, в котором могут пребывать дети и взрослые — это переживание утраты и, как следствие, — горевание. Для понимания протекающих процессов важно знание своеобразия переживания горя, особенности восприятия смерти у детей в разном возрасте, а также основ психологической помощи детям и взрослым из принимающих семей при переживании утраты и горевании. При оказании помощи несовершеннолетним в этих ситуациях учитываются возрастные особенности восприятия смерти. Более подробно о психологических особенностях комплексной психологической травмы и переживании горя (потери), а также о содержании психологической помощи в этих случаях описано в Методических рекомендациях для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий[46], разработанных О.Е. Хухлаевым, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной.

---

[45] Сопровождение и реабилитация детей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: методические рекомендации / О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева, О.Л. Юрчук, А.Ю. Коджаспиров, Н.Н. Дмитриева, А.М. Прудникова, М.О. Аганина, Е.А. Никифорова, Л.А.Александрова, С.О. Дмитриева, В.И. Маркова; под общей редакцией О.А. Ульяниной; Министерство просвещения Российской Федерации; Московский государственный психолого-педагогический университет. — Москва: МГППУ, 2024. — 230 с.

[46] Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 532 с.

На более поздних этапах переживания психологической травмы рекомендуется применение ресурсного подхода, программы направленные на развитие жизнестойкости. Использование принципов ресурсного подхода позволяет учитывать «конструктивное начало личности»[47], позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации, опора на имеющиеся ресурсы ребенка является важной составляющей всех видов психологического воздействия.

Определяя зону ближайшего развития ребенка, психолог с необходимостью анализирует сильные и слабые стороны его личности, особенности среды, в которой он развивается, выстраивая на этом анализе систему взаимодействий по оказанию психологической помощи. Как одно из наиболее полных определений понятия «ресурс» в психологической сфере можно рассматривать определение Н.Е. Водопьяновой: это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией[48].

Также содержание понятия «ресурсы» рассмотрено в направлении развития теории психологического стресса. В.А. Бодров определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса»[49].

Можно выделить два основных вида ресурсов человека — личностные и средовые:

— *личностные ресурсы* (психологические, профессиональные, физические) представляют собой навыки и способности человека;

— *средовые ресурсы* отражают доступность личности помощи (инструментальной, моральной, эмоциональной со стороны членов семьи,

[47] Психологическое обеспечение служебной деятельности: учебное пособие / И.Ю. Кобозев [и др.]; под общ. ред. И.Ю. Кобозева. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 128 с.

[48] Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 336 с.

[49] Бодров, В.А. Актуальные проблемы психологии труда инженерной психологии и эргономики / В.А. Бодров, А.Л. Журавлёв. – Москва: Институт психологии РАН, 2012. — 400 с.

друзей) в социальной среде и материальное обеспечение жизнедеятельности людей[50].

Следуя идеям Б.Г. Ананьева[51] при оказании психологической помощи возможно построить общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в разных аспектах в зависимости от реального процесса взаимодействия обучающегося с внешним миром и от его структуры личности.

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла ресурсы рассматриваются с позиции их значимости для индивида, как обеспечивающих его адаптацию в сложных жизненных ситуациях:

— материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда) и нематериальные (желания, цели);

— внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.);

— психические и физические состояния;

— волевые, эмоциональные характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей[52].

При оказании психологической помощи обучающимся с ООП одним из наиболее применимых принципов ресурсного подхода является принцип «консервации» ресурсов, который предполагает возможность человека получать, сохранять, восстанавливать, преумножать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными ценностями. Через такое распределение ресурсов ребенок и взрослый получает возможность адаптироваться к изменяющимся условиям жизненной среды. В концепции С. Хобфолла потеря ресурсов рассматривается как первичный механизм, запускающий стрессовые реакции, при этом сами по себе жизненные обстоятельства не являются стрессогенными до тех пор, пока не встает вопрос потери ресурсов. Когда это происходит, другие ресурсы выполняют функцию ограничения инструментального, психологического и социального воздействия ситуации. Потеря внутренних и внешних ресурсов влечет за собой потерю

[50] Психологическое обеспечение служебной деятельности: учебное пособие / И.Ю. Кобозев [и др.]; под общ. ред. И.Ю. Кобозева. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 128 с.

[51] Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — 3-е изд. — Москва: Питер, 2010. — 282 с.

[52] Калашникова, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой ученый. — 2011. — Том 2, № 8. — С. 84–87.

субъективного благополучия, переживается как состояние психологического стресса, негативно сказывается на состоянии здоровья личности[53].

Особенно важна реализация ресурсного подхода при работе с родителями (законными представителями) обучающихся, поскольку состояние и благополучие семьи, особенно матери ребенка с ОВЗ, является одним из ключевых ресурсов его воспитания[54], высокий уровень ресурсности создает условия для преодоления или минимизации нарушений и деформации функций семьи, связанных с рождением ребенка с нарушениями развития. Например, в ситуации психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития осуществляется ее поддержка в процессе реализации развивающих, коррекционных и воспитательных функций. При этом актуализируются внутренние ресурсы семьи, необходимые как для успешного воспитания ребенка, так и для полноценного функционирования всей семейной системы. Выявление ресурсных областей семьи определяет логику организации медико-психологической и социально-педагогической помощи семье, выявление ресурсов семьи и отдельных ее членов, с учетом которых в дальнейшем будут формироваться компетентность и жизнеспособность семейной системы[55].

Профессиональная работа психолога способна снизить негативные последствия психотравмы. Однако важно помнить, что при работе с острыми и хроническими психотравмирующими воздействиями психологическая помощь может принимать разные формы и часто носить комплексный междисциплинарный характер, сочетаясь с психотерапией и медицинским сопровождением. Психолог рассматривает психотравмирующие события комплексно, учитывая, что психопатологические последствия также зависят и от социальной среды, в которой находится ребенок.

Именно поэтому, исходя из ресурсного подхода, оказание психологической помощи психотравмированным детям опирается на индивидуальные особенности личности и среды при планировании работы с каждым отдельным обучающимся.

---

[53] Ветров, Р.Ю. Нравственные ресурсы преодоления личностью кризисных ситуаций: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ветров Роман Юрьевич; Университет Российской академии образования. — Москва, 2012. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894 (дата обращения: 02.12.2025).

[54] Шульга, Т.И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. — 2017. — № 4 (45). — С. 45–53.

[55] Разенкова, Ю.А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова, О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 4 (72). — С. 38–49. — DOI 10.15293/1812-9463.2304.03.

4. Комплексный подход при организации психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации

В основе инклюзивного образования лежит идея признания ценности каждого ребенка, его индивидуальности и права на обучение в общей образовательной среде[56]. Психологическая помощь в инклюзивной организации направлена на создание условий, способствующих максимально полной реализации потенциала каждого обучающегося, независимо от его особенностей. Это предполагает отход от модели «исправления» ребенка к модели поддержки и развития, учитывающей его сильные стороны и образовательные потребности[57].

Комплексный подход к реализации этой задачи включает в себя взаимодействие и сотрудничество не только различных специалистов, но и всех участников образовательных отношений, что становится особенно актуальным в свете новых нормативных и стратегических документов, направленных на развитие инклюзивного образования в России.

Так развитие инклюзивного образования и создание специальных условий для обучения детей с ОВЗ в Российской Федерации находится под пристальным вниманием государства. Государственное регулирование инклюзивного образования в Российской Федерации направлено на обеспечение прав детей различных целевых категорий на качественное образование и получение доступной профессиональной психолого-педагогической помощи. Это подразумевает не только наличие необходимых ресурсов, но и подготовку педагогов и психологов, способных эффективно работать с данной категорией обучающихся.

Апробация модели инклюзивной школы показывает, что успешная реализация комплексного подхода возможна также при наличии четкой

---

[56] Алёхина, С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина, А.Ю. Шеманов. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 218 с.

[57] Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ / Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Том 14, № 2. — С. 21–38. — DOI 10.17759/cpse.2025140202.

структуры взаимодействия между всеми специалистами[58]. Профессиональные модели деятельности педагогов-психологов школ, которые задает инклюзивная парадигма образования, прежде всего связаны с сотрудничеством с учителем и другими членами педагогической команды. Идея междисциплинарного взаимодействия школьного психолога с педагогом отражена и в профессиональном стандарте педагога-психолога[59] и является основным показателем профессиональной эффективности специалиста в современной образовательной практике[60].

Разнообразие ООП обучающихся требует от педагогов и психологов гибкости и адаптивности в подходах к обучению. Учитывая широкий диапазон категорий ОПП, комплексная работа по их обеспечению у обучающихся требует специфических методов и стратегий работы, которые интегрируются в общий образовательный процесс. Комплексный подход через сотрудничество всех участников образовательных отношений по совершенствованию инклюзивной образовательной среды позволяет создать целостную систему поддержки, которая учитывает все аспекты развития ребенка. Так комплексный подход к организации психологической помощи обучающимся с ООП в инклюзивной организации включает в себя следующие взаимосвязанные элементы деятельности педагогических работников, специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, представителей администрации образовательных организаций:

1. Диагностический этап.

Выявление и оценка ООП: проведение комплексной психодиагностики для определения особенностей развития, образовательных потребностей, сильных сторон и возможных трудностей обучающегося, что осуществляется педагогом-психологом, а также ППк с участием узких специалистов.

Мониторинг: регулярное отслеживание изменений в состоянии и развитии ребенка, эффективности применяемых методов и форм помо-

---

[58] Апробация модели инклюзивной школы // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ: [сайт]. — URL: https://www.inclusive edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/ (дата обращения: 02.04.2025).

[59] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035?ysclid=mj5y65y3iu971623545 (дата обращения: 05.12.2025).

[60] Алехина, С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды / С.В. Алехина // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Том 21, № 1. — С. 162–171. — DOI 10.17759/bppe.2024210113.

щи, общих показателей психологической безопасности образовательной среды.

2. Коррекционно-развивающий этап:

Индивидуализация программ: разработка ИОМ и ИУП с учетом специфики ООП каждого ребенка, реализация АОПП.

Применение разнообразных методов: Использование как в деятельности педагога-психолога, так и иных специалистов сопровождения (учителей-логопедов, дефектологов, классных руководителей, социальных педагогов и др.) широкого спектра коррекционно-развивающих технологий, направленных на преодоление трудностей в обучении, развитии коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, социализации. Это может включать большую психологическую игру, методы игровой и арт-терапии, сенсорную интеграцию, когнитивные тренинги, деловые игры и др.

Адаптация образовательной среды: создание адаптивной физической и образовательной среды, учет сенсорных особенностей, адаптация мероприятий плана воспитательной работы с учетом возможностей и ресурсов обучающихся с ООП, закрепление идей инклюзии в мировоззренческую картину всех участников образовательных отношений.

3. Психолого-педагогическое сопровождение, включающее методическую поддержку педагогических работников как адресное, так и на уровне всей организации.

Работа с обучающимися: проведение индивидуальных и групповых консультаций, тренингов, направленных на формирование самопринятия, уверенности в себе, развитие навыков саморегуляции, повышение мотивации к обучению, развитие жизнестойкости; развитие эмпатии, снижение стигматизации, формирование дружелюбных отношений.

Работа с педагогами: обучение педагогов основам инклюзивного образования, методикам работы с детьми с ООП, оказание консультативной и методической поддержки в планировании и реализации образовательного процесса.

Работа с родителями (законными представителями): консультирование, психологическая поддержка, обучение навыкам взаимодействия с ребенком, формирование позитивного отношения к инклюзии[61], содействие в построении конструктивного диалога с педагогами.

4. Профилактический этап:

Раннее выявление: проведение скрининговых исследований для своевременного выявления обучающихся с ООП.

---

[61] Алехина, С.В. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Том 12, № 3. — С. 213–233. — DOI 10.17759/cpse.2023120310.

Формирование благоприятного психологического климата: работа над созданием атмосферы принятия, уважения и поддержки как в учебных коллективах, так и во всей образовательной организации.

Содействие успешной социализации: активная работа по предотвращению возникновения трудностей в обучении и социализации, профилактика дезадаптивных форм поведения.

5. Междисциплинарное взаимодействие:

Психолого-педагогический консилиум: регулярное проведение консилиумов с участием педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, медицинских работников для обсуждения ООП обучающихся и выработки совместных стратегий помощи.

Взаимодействие с внешними специалистами: привлечение специалистов из медицинских учреждений, ППМС-центров, реабилитационных центров, общественных организаций при необходимости.

Комплексный подход к организации психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации является залогом успешной социализации и полноценного развития каждого ребенка и необходимым условием для успешной реализации инклюзивного образования. Такой подход требует взаимодействия всех участников образовательных отношений, создания специальных условий и применения современных методик и предполагает под собой непрерывный процесс, основанный на глубоком понимании индивидуальных потребностей, широком спектре применяемых методов и опоре на научные достижения. Такой подход позволяет преодолевать барьеры, формировать позитивную образовательную среду и реализовывать принцип равных возможностей для всех.

Список источников

Документы

1. О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по обеспечению возможности освоения основных образовательных программ обучающимися 5–11 классов по индивидуальному учебному плану»): Письмо Минпросвещения России от 26 февраля 2021 г. № 03-205 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. — URL: https://base.garant.ru/400492193/ (дата обращения: 05.12.2025).
2. О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024 г., «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 — 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024 г.): Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_479639/ (дата обращения: 05.12.2025).
3. О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г. (вместе с «Методическими рекомендациями по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ»): Письмо Минпросвещения России от 31.08.2023 № АБ-3569/07 // Справочная правовая система КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_456686/ (дата обращения: 02.12.2025).
4. Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Минпросвещения России от 1 ноября 2024 г. № 763 // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411200013 (дата обращения: 05.12.2025).
5. Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 9 сентября 2019 г. № Р-93 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру»: [сайт]. —

URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204/ (дата обращения: 02.12.2025).
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035?ysclid=mj5y65y3iu971623545 (дата обращения: 05.12.2025).
7. Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи: приказ Минпросвещения России от 6 ноября 2024 г. № 778 // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411190024?index=1 (дата обращения: 05.12.2025).

Электронные ресурсы

8. Апробация модели инклюзивной школы // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ: [сайт]. — URL: https://www.inclusive edu.ru/aprobatsiya-modeli-inklyuzivnoj-shkoly/ (дата обращения: 02.04.2025).
9. Кукушкина, О.И. Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминов: учебное пособие (текстовое электронное издание) / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. — Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. — 1 CD-ROM.
10. Модель «Инклюзивная образовательная организация — образовательная организация для всех» // Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ: [сайт]. — URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2024/05/Model-inklyuzivnoj-shkoly-dlya-aprobatsii.pdf (дата обращения: 02.04.2025).

Литература

11. Алехина, С.В. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании / С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Том 12, № 3. — С. 213–233. — DOI 10.17759/cpse.2023120310.
12. Алехина, С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды / С.В. Алехина //

Вестник практической психологии образования. — 2024. — Том 21, № 1. — С. 162–171. — DOI 10.17759/bppe.2024210113.
13. Алёхина, С.В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина, А.Ю. Шеманов. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 218 с.
14. Анализ современного состояния психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных общеобразовательных организациях Российской Федерации: аналитический доклад. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — 96 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/acspassenigeorf-ar_2025/acspassenigeorf-ar_2025.pdf (дата обращения: 05.12.2025).
15. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — 3-е изд. — Москва: Питер, 2010. — 282 с.
16. Бодров, В.А. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / В.А. Бодров, А.Л. Журавлёв. — Москва: Институт психологии РАН, 2012. — 400 с.
17. Ветров, Р.Ю. Нравственные ресурсы преодоления личностью кризисных ситуаций: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Ветров Роман Юрьевич; Университет Российской академии образования. — Москва, 2012. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894 (дата обращения: 02.12.2025).
18. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 336 с.
19. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т. — Том 5. — Москва: Педагогика, 1983. — С. 153–165.
20. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — Москва: Педагогика-Пресс, 1996. — 534 с.
21. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1991. — № 4. — С. 5–18.
22. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. — Москва: Просвещение, 1995. — 527 с.
23. Зарецкий, В.К. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии / В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. — 2020. — № 16(2). — С. 89–106. — DOI 10.17759/chp.2020160211.
24. Зарецкий, В.К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. Культурно-историческая психология, 20(3), 45–57. https://doi.org/10.17759/chp.2024200305

25. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой ученый. — 2011. — Том 2, № 8. — С. 84–87.
26. Макеева, И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность, подходы / И.А. Макеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 45–55. — DOI 10.33910/1992-6464-2020-198-45-55.
27. Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С. Павловой, Н.В. Тарулиной. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 532 с.
28. Организация психологической поддержки обучающихся в инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов / С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова, И.В. Воронкова [и др.]. — Москва: МГППУ, 2024. – 114 с.
29. Применение функционального подхода к разработке модели психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования / О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, А.П. Трофимова, О.А. Тараненко // Социальные науки и детство. — 2024. — Том 5, № 2. — С. 22–38. — DOI 10.17759/ssc.2024050202.
30. Программа оценки особых образовательных потребностей детей — иностранных граждан в сферах психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации. / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой и Н.В.Ткаченко. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 238 с. — URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/apsencfcpwssca2022 (дата обращения: 01.12.2025).
31. Психологическое обеспечение служебной деятельности: учебное пособие / И.Ю. Кобозев [и др.]; под общ. ред. И.Ю. Кобозева. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 128 с.
32. Разенкова, Ю.А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Разенкова, О.В. Югова // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 4 (72). — С. 38–49. — DOI 10.15293/1812-9463.2304.03.
33. Разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивной образовательной среде школ / Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов, С.В. Алехина, Ю.А. Быстрова // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Том 14, № 2. — С. 21–38. — DOI 10.17759/cpse.2025140202.

34. Семаго, М.М. Методология психолого-педагогического сопровождения в контексте постнеклассической парадигмы / М.М. Семаго // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. — Москва: МГППУ, 2013. — 334 с. — URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=162048 (дата обращения: 05.12.2025).
35. Семья, Г.В. К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья, В.А. Иванников, Р.В. Чиркина // Вестник практической психологии образования. — 2021. — Том 18, № 3. — С. 7–9. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2021_n3/from_editor (дата обращения: 01.12.2025).
36. Система критериев и показателей эффективности воспитательной работы в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Бобылева, Г.В. Семья, И.А. Меркуль, И.Ю. Шпитальская // Социальные науки и детство. — 2025. — № 6 (1). — С. 8–34. — DOI 10.17759/ssc.2025060101.
37. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / В.В. Рубцов, П.А. Сергоманов, О.И. Леонова [и др.]. — Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. — 120 с. — URL: https://mgppu.ru/resources/images/Методические%20рекомендации%202020.pdf (дата обращения: 08.10.2025).
38. Сопровождение и реабилитация детей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: методические рекомендации / О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева, О.Л. Юрчук, А.Ю. Коджаспиров, Н.Н. Дмитриева, А.М. Прудникова, М.О. Аганина, Е.А. Никифорова, Л.А.Александрова, С.О. Дмитриева, В.И. Маркова; под общей редакцией О.А. Ульяниной; Министерство просвещения Российской Федерации; Московский государственный психолого-педагогический университет. — Москва: МГППУ, 2024. — 230 с.
39. Фальковская, Л.П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / Л.П. Фальковская // Психологическая наука и образование. — 2024. — Том 29, № 5. — С. 5–13. — DOI 10.17759/pse.2024290501.
40. Шульга, Т.И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. — 2017. — № 4 (45). — С. 45–53.

41. Юдина, Т.А. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах // Т.А. Юдина, С.В. Алехина // Современная зарубежная психология. — 2018. — Т. 7, № 1. — С. 71–77. — DOI 10.17759/jmfp.2018070108.
42. Юркевич, В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. — 2021. — Том 26, №6. — С. 128–138. — DOI 10.17759/pse.2021260610.

Учебное издание

С.В. Алёхина, О.Л. Юрчук

Оказание психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации

Методические рекомендации

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат $60\times90^{1}/_{16}$. Гарнитура «Times»
Электронное издание. Печать по необходимости

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52