

Психологические аспекты цифровизации образования / Psychological Aspects of the Digitalization of Education

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-1-954](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-954)

EDN: [BBMZHO](https://edn.rjep.ru/BBMZHO)

УДК 37.042(477.6)



Категориальные особенности инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях Донбасса

Т.А. Кокнова, Л.И. Харченко, Е.Н. Санченко,
И.Ю. Ужченко, Ю.Г. Ткачева

*Луганский государственный педагогический университет,
Луганск, Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. В условиях постконфликтного Донбасса инклюзивное образование приобретает особую специфику, обусловленную сочетанием психолого-педагогических, социальных и экономических факторов, влияющих на контингент обучающихся. Военные действия, вынужденная миграция, утрата близких, хронический стресс и разрушение социальной инфраструктуры приводят к расширению традиционных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями и формированию новых групп, что требует переосмысления существующих подходов к организации инклюзии в регионе.

Цель. Цель исследования заключается в выявлении и описании категориальных особенностей инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях постконфликтного Донбасса.

Материалы и методы. Исследование основано на комплексном подходе с использованием теоретических и эмпирических методов. Теоретическая часть включала анализ научной литературы по проблемам инклюзивного образования. Эмпирическая часть реализована посредством анкетирования 58 педагогов образовательных организаций Донбасса с применением закрытых и открытых вопросов, а также качественного и количественного анализа полученных данных.

Результаты. В ходе исследования выявлены ключевые категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, характерные для региона, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, последствиями психотравматического опыта, социально-экономической депривацией, нарушениями психоэмоционального развития, цифровым неравенством и выраженной одарённостью.

Установлено широкое распространение феномена мультикатегориальности, при котором один обучающийся одновременно относится к нескольким группам риска.

Выводы. Полученные результаты обосновывают необходимость комплексного подхода к организации инклюзивного образования в Донбассе, предполагающего интеграцию педагогической, психосоциальной и цифровой поддержки, а также целенаправленную подготовку педагогических кадров к работе в условиях постконфликтного региона.

Ключевые слова: категориальные особенности инклюзии; особые образовательные потребности; постконфликтный регион; образовательная среда Донбасса; инклюзивная компетентность; мультикатегориальность; травматический опыт

Для цитирования. Кокнова, Т. А., Харченко, Л. И., Санченко, Е. Н., Ужченко, И. Ю., & Ткачева, Ю. Г. (2026). Категориальные особенности инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях Донбасса. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 443–464. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-954>

Categorical features of the inclusion of students with special educational needs in the context of Donbass

T.A. Koknova, L.I. Kharchenko, E.N. Sanchenko,
I.Yu. Uzhchenko, Yu.G. Tkacheva

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation

Abstract

Background. In the post-conflict context of Donbass, inclusive education demonstrates specific characteristics shaped by a complex interplay of psychological, pedagogical, social, and economic factors affecting the student population. Military hostilities, forced displacement, bereavement, prolonged exposure to stress, and the destruction of social infrastructure have led to the expansion of traditional categories of students with special educational needs and the emergence of new groups. These transformations necessitate a critical re-evaluation of existing approaches to the organisation of inclusive education in the region.

Purpose. The aim of this study is to identify and systematically describe the categorical features of inclusive education for students with special educational needs in the post-conflict conditions of Donbass.

Materials and methods. The study is grounded in a comprehensive methodological framework combining theoretical and empirical approaches. The theoretical component involved an analysis of scholarly literature on inclusive education. The empirical component was conducted through a questionnaire survey of 58 teachers working in educational institutions in Donbass, incorporating both closed- and open-ended questions. The

collected data were subjected to qualitative and quantitative analysis.

Results. The findings reveal key categories of students with special educational needs that are particularly characteristic of the region, including students with disabilities, those affected by psychotraumatic experiences, socio-economic deprivation, disorders of psycho-emotional development, digital inequality, and pronounced giftedness. The study also establishes the widespread presence of the phenomenon of multicategoricity, whereby a single student simultaneously belongs to several groups with special educational needs.

Conclusions. The results substantiate the necessity of adopting a comprehensive approach to the organisation of inclusive education in Donbass, integrating pedagogical, psychosocial, and digital support mechanisms, as well as targeted professional training for educators to ensure effective practice in post-conflict regional contexts.

Keywords: categorical features of inclusion; special educational needs; post-conflict context; educational environment of Donbass; inclusive competence; multicategoricity; traumatic experience

For citation. Koknova, T. A., Kharchenko, L. I., Sanchenko, E. N., Uzhchenko, I. Yu., & Tkacheva, Yu. G. (2026). Categorical features of the inclusion of students with special educational needs in the context of Donbass. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(1-1), 443–464. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-1-954>

Введение

В современных условиях инклюзивное образование рассматривается как комплексный процесс, направленный на обеспечение равных образовательных возможностей для всех категорий обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями. В постконфликтных регионах, таких как Донбасс, реализация инклюзии приобретает особую актуальность и специфику, обусловленную совокупностью психолого-педагогических, социальных и экономических факторов, влияющих на детей и подростков. Высокий уровень тревожности, эмоциональная нестабильность, последствия посттравматического опыта, миграционные процессы, разрушение социальных связей и дефицит образовательных ресурсов формируют уникальные потребности обучающихся и создают новые категории лиц с особыми образовательными потребностями. В связи с этим традиционные подходы к организации инклюзивного обучения требуют адаптации и интеграции с современными психолого-педагогическими и травмоинформированными практиками. Настоящее исследование направлено на выявление категориальных особенностей инклюзии в образовательных учреждениях Донбасса, что позволяет

определить направления совершенствования образовательной среды и подготовки педагогических кадров к работе в условиях постконфликтной нестабильности.

В современной научной литературе инклюзия рассматривается как комплексный процесс, обеспечивающий равные образовательные возможности для различных категорий обучающихся. Е. Н. Савельева и А. В. Чернышёва [9, с. 94–98], С. Г. Косарецкий [5, с. 14–30], Е. А. Груздева [2, с. 86–92] и А. В. Фоменко [15, с. 51–57] выявили ключевые тенденции развития инклюзивного образования в России, включая расширение категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями и внедрение современных педагогических технологий. Вопрос профессионализации педагогов в современном инклюзивном образовании раскрыт Т. Е. Мальцевой [6], Н. В. Шлемко [14, с. 920–925] и Л. М. Волосниковой [1, с. 60–87], а зарубежные авторы (К. Хилленбранд и С. Тис [17], Ф. Бартельс, М. К. Фирбухен [16]) исследуют подготовку учителей к работе в поствоенных условиях. Г. Т. Секибо и С. Ирое [21, с. 295–308] анализируют потенциал миротворческого образования, а Л. В. Суменко и О. А. Таран [12, с. 222–226] обосновывают социально-педагогическую поддержку школьной адаптации детей вынужденных переселенцев. Особое внимание заслуживает работа О. С. Парц [7, с. 94–97], демонстрирующая расширение идей инклюзии на одарённых учащихся.

Особое внимание уделяется последствиям психотравматического опыта у детей, проживающих в зонах вооружённых конфликтов: Н. А. Романоф [8, с. 240–258] фиксирует тревожные, депрессивные и когнитивные нарушения, затрудняющие образовательную и социальную адаптацию; А. Г. Самохвалова и соавторы [10, с. 105–123] рассматривают феномен «детей войны», указывая на трудности социализации и дефицит базового чувства безопасности. Т. А. Кокнова, С. Я. Харченко, Л. И. Харченко, Е. Н. Санченко и Ю. Г. Ткачева [3; 4] подчёркивают расширение категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями в постконфликтном Донбассе и необходимость внедрения травмоинформированных и междисциплинарных подходов, а также значимость международных практик поддержки детей с посттравматическим стрессовым расстройством.

Важно подчеркнуть, что зарубежные исследования рассматривают образование как ресурс социальной стабилизации и восстановления: М. Хатчинсон [18, с. 256–264] акцентирует роль образования в поствоенный период как фактора социальной консолидации; Дж. Мюррей [20, с. 3–18] подчёркивает интеграцию образовательных и психосоциальных практик при работе с детьми-беженцами. Практико-ориентированные исследования С. А. Солодовченко [11, с. 42–46], Э. В. Шелиспанской и Ю. М. Васиной [13, с. 129–131] также демонстрируют необходимость целенаправленной подготовки педагогов и педагогов-психологов к работе с детьми из зон боевых действий, выделяя коррекционно-развивающие и поддерживающие технологии как ключевые инструменты компенсации психотравматического опыта.

Тем не менее остаётся недостаточно изученным вопрос категориальных особенностей инклюзии в постконфликтном Донбассе, что и стало предметом настоящего исследования.

Цель исследования заключается в определении категориальных особенностей организации инклюзивного образования в постконфликтном Донбассе с учётом различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (медицинские нозологии, психолого-педагогические особенности и последствия посттравматического опыта). Для достижения цели сформулированы задачи: проанализировать психолого-педагогический опыт организации инклюзивного образования в отношении обучающихся с различными медицинскими нозологиями и психолого-педагогическими особенностями в постконфликтных регионах; и выявить в ходе опроса учителей Донбасса и описать категориальные особенности организации инклюзивного образования с учётом указанных категорий обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и систематизации категориальных особенностей инклюзии обучающихся с особыми образовательными потребностями в постконфликтном Донбассе с учётом психотравматического опыта, социально-экономической депривации и цифрового неравенства. Впервые обоснован феномен мультикатегориальности, когда один обучающийся одновременно относится к нескольким группам риска, что требует интеграции психолого-педа-

гогических, социальных и цифровых подходов. Разработана концептуальная модель комплексного подхода к организации инклюзивного образования, включающая адаптированные программы, травмоинформированные практики и подготовку педагогов к работе с мультикатегориальными группами.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности использования результатов для разработки адаптированных образовательных программ и повышения квалификации педагогов, ориентированных на инклюзивную компетентность. Выявленные категории обучающихся и феномен мультикатегориальности позволяют создавать комплексные меры поддержки, включая педагогическую, психологическую и цифровую помощь, повышая доступность и эффективность инклюзивного образования в условиях постконфликтной социальной и образовательной нестабильности.

Материалы и методы

Понятие инклюзии в современной педагогике предполагает создание образовательной среды, доступной и адаптированной для всех детей независимо от их физических, психоэмоциональных, интеллектуальных или социальных особенностей. Ключевые категории обучающихся с особыми образовательными потребностями включают обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, расстройствами речи и коммуникации, а также одарённых детей, для которых необходима индивидуализация образовательных маршрутов [1; 3; 4; 7; 14].

В постконфликтных условиях Донбасса инклюзивное образование сталкивается с особыми вызовами, поскольку образовательный процесс протекает на фоне высокой тревожности, эмоциональной нестабильности и когнитивных трудностей у детей и подростков, вызванных травматическим опытом [3; 4; 8; 10; 11; 16; 17]. По мнению ряда исследователей, социальные трансформации в регионе создают дополнительные барьеры и формируют новые категории обучающихся с особыми образовательными потребностями [18; 19; 20; 21]. В этих условиях образовательные учреждения перестают быть только пространством передачи

знаний, превращаясь в центры психолого-педагогической поддержки, где ключевыми задачами становятся восстановление чувства безопасности, эмоциональная регуляция и социальная адаптация [3; 4; 16; 21].

Исследование опирается на широкий спектр источников, включая научную литературу, нормативные документы и педагогические практики инклюзивного образования. Анализ литературы позволил выделить ключевые категории обучающихся и существующие подходы к организации инклюзии, включая феномен мультикатегориальности, когда один учащийся одновременно относится к нескольким категориям особых образовательных потребностей.

Методологической основой исследования стал комплексный подход, сочетающий теоретический и эмпирический анализ. Эмпирическая часть реализована посредством анкетирования 58 педагогов образовательных учреждений Донбасса, включавшего закрытые и открытые вопросы, а также наблюдения за образовательным процессом. Собранные данные подвергались качественному и количественному анализу, что позволило выявить категориальные особенности обучающихся и определить эффективные подходы к организации инклюзии в постконфликтных условиях.

Качественный анализ позволил выявить психолого-педагогические и социальные особенности обучающихся с особыми образовательными потребностями, включая последствия психотравматического опыта, социально-экономическую депривацию, нарушения психоэмоционального развития, цифровое неравенство и выраженную одарённость. Количественный анализ обеспечил оценку распространённости категорий и выявление закономерностей мультикатегориальности, что позволило обосновать рекомендации по организации инклюзии и подготовке педагогических кадров, учитывающих комплекс факторов постконфликтного региона.

Результаты и обсуждение

В современных условиях постконфликтного региона Донбасса актуальность изучения практики инклюзии в образовательных учреждениях возрастает ввиду необходимости адаптации образовательной среды к специфическим потребностям детей и подростков. Для сбора эмпирических данных о реализации инклюзии в образовательных уч-

реждениях Донбасса в 2024-2025 гг. был проведён опрос 58 педагогов с целью выявления категориальных особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями, анализа трудностей и оценки ресурсов, необходимых для эффективной организации инклюзивного обучения. Анкетирование включало закрытые и открытые вопросы, проводилось очно и дистанционно, участие было добровольным и анонимным. Качественный и количественный анализ материалов позволил определить наиболее распространённые категории обучающихся, выявить сложности практики инклюзии и обозначить потребности педагогов в профессиональном сопровождении.

Результаты анализа показали, что в практике педагогов чаще всего встречаются обучающиеся с психоэмоциональными нарушениями и последствиями травматического опыта, а также дети с ограниченными возможностями здоровья. Значительную долю составляют учащиеся из семей вынужденных переселенцев, социально неблагополучных семей, а также дети с трудностями школьной адаптации и поведенческими отклонениями. Существенно присутствие обучающихся, одновременно относящихся к нескольким категориям с особыми образовательными потребностями, что подтверждает распространённость феномена мультикатегориальности. Так как педагоги могли отмечать несколько категорий одновременно, сумма процентных значений превышает 100 %. В таблице 1 представлены результаты опроса педагогов Донбасса, отражающие распространённость различных инклюзивных категорий обучающихся.

Таблица 1.

Доля педагогов, отметивших наличие инклюзивной категории обучающихся (по данным опроса педагогов, n = 58)

Table 1. Percentage of teachers who reported having students in the inclusive category (based on a survey of teachers, n = 58)

№ п/п	Категория инклюзии обучающихся	Краткая характеристика категории	Количество педагогов, чел. (%)
1	Инклюзия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	Нарушения ОДА, сенсорные, интеллектуальные нарушения, тяжёлые нарушения речи	36 (62,1 %)

2	Инклюзия обучающихся, переживших психотравмирующие события и проявляющих признаки посттравматического стрессового расстройства	Свидетели боевых действий, утрата близких, симптомы ПТСР	43 (74,1 %)
3	Инклюзия обучающихся с особыми образовательными потребностями, связанными с травматическим опытом войны	Вынужденное переселение, разрушение жилья, хронический стресс	41 (70,7 %)
4	Инклюзия обучающихся из социально неблагополучных и малообеспеченных семей	Социальная депривация, педагогическая запущенность, дефицит ресурсов	38 (65,5 %)
5	Инклюзия обучающихся из семей военнослужащих и участников боевых действий	Повышенная тревожность, нестабильность семейной ситуации	28 (48,3 %)
6	Инклюзия обучающихся с нарушениями психо-эмоционального развития	РАС, тревожно-депрессивные расстройства, СДВГ	27 (47,2 %)
7	Инклюзия лиц с нарушениями речи и коммуникации	ОНР, ФФНР, дисграфия, дислексия, заикание, алалия	21 (36,9 %)
8	Инклюзия обучающихся с признаками школьной дезадаптации и девиантного поведения	Агрессивное, оппозиционное, аддиктивное поведение	24 (41,3 %)
9	Инклюзия обучающихся, испытывающих цифровое неравенство в условиях форсированного внедрения дистанционных технологий	Отсутствие техники, интернета, низкая цифровая грамотность	9 (15,4 %)
10	Инклюзия обучающихся с выраженной одарённостью	Академическая, творческая, спортивная и иные виды одарённости	27 (45,7 %)
11	Мультикатегориальность обучающихся с особыми образовательными потребностями	Одновременная принадлежность к двум и более категориям	44 (75,4 %)

Наибольшая доля респондентов отметила мультикатегориальность и наличие детей, переживших психотравмирующие события, что подчёркивает актуальность комплексного и инклюзивного подхода в современном образовательном процессе.

Качественный анализ данных подчеркивает, что реализация инклюзивного образования в постконфликтном регионе Донбасса характеризуется качественной трансформацией контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями, что обуславливает необходимость пересмотра традиционных подходов к организации инклюзивной практики. В связи с этим современная образовательная ситуация в регионе демонстрирует как расширение традиционных категорий обучающихся, нуждающихся в специальном педагогическом сопровождении, так и формирование принципиально новых групп учащихся с особыми образовательными потребностями.

Прежде всего следует отметить, что *инклюзия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью* в условиях Донбасса приобретает специфические черты, обусловленные системными ограничениями образовательной среды. Данная категория включает обучающихся с различными типами нарушений развития: с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА), нередко обусловленными военными травмами; с сенсорными нарушениями (слепых, слабовидящих, глухих, слабослышащих), для которых особенно значима проблема доступа к тифлотехническим и сурдотехническим средствам; с интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности, требующими индивидуализации образовательных программ; с тяжелыми нарушениями речи, нуждающимися в систематической логопедической коррекции; а также с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения. При этом, по мнению педагогов, традиционные задачи коррекционно-развивающего обучения несколько осложняются недостаточным количеством специализированных образовательных учреждений, квалифицированных дефектологов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов и логопедов и т.д.

Особое внимание в контексте инклюзивного образования следует уделять *обучающимся, пережившим психотравмирующие события и проявляющим признаки посттравматического стрессового расстройства (ПТСР)*, поскольку их образовательные потребности качественно отличаются от традиционных категорий инклюзии. В данную группу входят несовершеннолетние, ставшие непосредственными свидетеля-

ми боевых действий, обстрелов и взрывов; обучающиеся, пережившие потерю близких родственников в результате военных действий; дети, длительное время находившиеся в подвалах и укрытиях; обучающиеся, получившие физические травмы; а также дети, семьи которых пострадали от разрушения жилья и имущества. Клинические и педагогические проявления ПТСР у данной категории включают интрузивные симптомы (повторяющиеся ночные кошмары, флешбэки, навязчивые воспоминания о травме); избегающее поведение (отказ от игр и мероприятий, напоминающих о событии); симптомы гипервозбудимости (повышенная настороженность, преувеличенная реакция испуга, нарушения сна и концентрации внимания); негативные изменения в мышлении и настроении (снижение интереса к учёбе, чувство отчуждённости, негативные убеждения о себе и окружающем мире); регрессивные реакции (энурез, сосание пальца, использование детской речи у школьников); соматические жалобы без органической основы; агрессивные вспышки и оппозиционное поведение; трудности в установлении и поддержании межличностных отношений. Следовательно, педагогическое сопровождение таких учащихся требует применения травмоинформированных образовательных практик, направленных на создание предсказуемой и безопасной школьной среды, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, а также интеграцию коррекционно-развивающих технологий с методами психологической реабилитации.

Специфика инклюзии в Донбассе определяется появлением новых категорий *обучающихся с особыми образовательными потребностями, связанными с травматическим опытом войны*. К ним относятся учащиеся-переселенцы, включающие вынужденных мигрантов, детей трудовых мигрантов и обучающихся из смешанных семей. Их потребности связаны с трудностями социальной адаптации, языковыми и культурными барьерами, академическими разрывами, повышенной тревожностью и риском изоляции. Инклюзивная среда для них должна выполнять компенсаторную функцию, сочетая обучение с психосоциальной поддержкой и восстановлением чувства безопасности.

Кроме того, социально-экономические последствия конфликта формируют дополнительные группы обучающихся с особыми образователь-

ными потребностями, включая *учащихся из социально неблагополучных и малообеспеченных семей*. Данная категория характеризуется педагогической запущенностью, проявляющейся в низком уровне учебной мотивации, пробелах в знаниях и несформированности учебных навыков; социальной депривацией, включающей ограниченный доступ к культурным и образовательным ресурсам, отсутствие развивающих материалов и невозможность посещения театров, музеев и экскурсий; дефицитом родительского внимания и поддержки, обусловленным необходимостью выживания в сложных экономических условиях; повышенным риском виктимизации и вовлечения в асоциальные группы; проблемами с питанием и медицинским обслуживанием, влияющими на когнитивное развитие; а также нестабильностью жилищных условий, приводящей к частой смене образовательных учреждений.

Значительную группу составляют обучающиеся-сироты и учащиеся, оставшиеся без попечения родителей, численность которых резко возросла из-за военных действий. В эту категорию входят дети, потерявшие родителей, оставшиеся без опеки вследствие их гибели, ранения, пропажи без вести или асоциального поведения. Особые образовательные потребности данной группы связаны с нарушениями привязанности, эмоциональной нестабильностью, дефицитом социальных навыков, низкой самооценкой и уязвимостью к негативным влияниям. Воспитание в интернатах или приёмных семьях усиливает необходимость специализированного педагогического сопровождения и межведомственного взаимодействия.

Аналогично, *обучающиеся из семей военнослужащих и участников боевых действий* переживают специфический комплекс стрессовых факторов, определяющих их особые образовательные потребности. К числу таких факторов относятся хронический страх потери родителя, находящегося в зоне боевых действий; нестабильность семейной ситуации, связанная с частыми отъездами и возвращениями родителя; повышенная тревожность за безопасность близких; эмоциональное напряжение, передающееся от взрослых членов семьи; трудности адаптации к изменениям в поведении родителя после возвращения из зоны боевых действий; социальная стигматизация, связанная с участи-

ем семьи в военном конфликте; а также финансовая нестабильность, обусловленная особенностями военной службы.

Отдельного внимания заслуживают *обучающиеся с нарушениями психоэмоционального развития*. К данной категории относятся обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС), проявляющимися дефицитом социального взаимодействия, нарушениями коммуникации и стереотипными моделями поведения; с тревожно-депрессивными расстройствами, характеризующимися постоянным беспокойством, снижением настроения и утратой интереса к деятельности; с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), выражающимся в трудностях концентрации, импульсивности и двигательном беспокойстве; а также с оппозиционно-вызывающим расстройством, предполагающим устойчивые формы негативистского и конфликтного поведения. В условиях Донбасса данные нарушения усугубляются воздействием хронического стресса, социальной нестабильности и ограниченной доступностью специализированной психиатрической и психологической помощи, что обуславливает необходимость усиленного педагогического сопровождения и создания адаптированной образовательной среды.

Одновременно с этим в постконфликтном регионе особую категорию обучающихся с особыми образовательными потребностями составляют *лица с нарушениями речи и коммуникации*. В данную группу входят обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), общим недоразвитием речи (ОНР) различных уровней, заиканием, дисграфией, дислексией, а также алалией, обусловленной органическим поражением речевых зон головного мозга. Их особые образовательные потребности заключаются в необходимости систематической логопедической коррекции, применения специализированных методов речевого развития, адаптации учебных материалов с учётом речевых возможностей и создания образовательной среды, стимулирующей коммуникативную активность.

Особую группу риска составляют *обучающиеся с признаками школьной дезадаптации и девиантного поведения*, преимущественно подростки, у которых формируются асоциальные модели. К данной категории относятся

учащиеся с агрессивным, делинквентным, аддитивным и суицидальным поведением, а также с проявлениями школьной дезадаптации (пропуски занятий, отказ от учёбы, конфликты с педагогами). В условиях нестабильной социальной среды Донбасса риск девиаций возрастает вследствие разрушения социальных институтов, травматизации подростков, доступности оружия, романтизации насилия и снижения авторитета школы.

Отдельную категорию составляют *обучающиеся, испытывающие цифровое неравенство в условиях форсированного внедрения дистанционных технологий*. Их особые потребности связаны с отсутствием технических средств и стабильного Интернета, низкой цифровой грамотностью, недостатком навыков самоорганизации, трудностями освоения онлайн-платформ и риском социальной изоляции.

Инклюзивная практика в регионе охватывает не только обучающихся с нарушениями развития, но и учащихся с *выраженной одарённостью*, которые также относятся к категории лиц с особыми образовательными потребностями. В спектр инклюзии входят обучающиеся с академической, творческой, спортивной, лидерской и технической одарённостью, требующие индивидуализации образовательных маршрутов. В условиях Донбасса их развитие затруднено из-за недостатка специализированных кружков, секций, школ и центров, миграции квалифицированных педагогов и слабой материально-технической базы. В результате одарённые учащиеся нередко остаются без необходимой поддержки, что подчёркивает важность создания вариативных форм работы и поиска альтернативных ресурсов для раскрытия их потенциала

Особенностью инклюзивной практики в Донбассе является —, когда один обучающийся одновременно относится к нескольким группам с особыми потребностями. Например, ребенок с ОВЗ может быть переселенцем из малообеспеченной семьи и проявлять признаки ПТСР. Соответственно, традиционные модели, ориентированные на моноструктурные нарушения, оказываются недостаточно эффективными, поскольку не учитывают взаимное усиление факторов риска. В связи с этим необходимы интегрированные педагогические стратегии, обеспечивающие комплексное удовлетворение потребностей при их пересечении и взаимодействии.

Заключение

1. В условиях постконфликтного Донбасса наблюдается трансформация контингента обучающихся с особыми образовательными потребностями, проявляющаяся в появлении новых категорий и широком распространении феномена мультикатегориальности, что требует пересмотра традиционных подходов к организации инклюзивного образования.
2. Эффективная реализация инклюзии предполагает использование ресурсных классов, адаптированных образовательных программ и дистанционных технологий, обеспечивающих доступность обучения для различных категорий обучающихся.
3. Особое значение имеет психолого-педагогическая поддержка детей с последствиями посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), реализуемая через травмоинформированные практики и создание безопасной образовательной среды.
4. Профессиональная подготовка и переподготовка педагогов, работающих в постконфликтных условиях, а также формирование инклюзивной компетентности у будущих специалистов в педагогических вузах являются ключевыми факторами успешного внедрения инклюзивных практик.
5. Для повышения эффективности инклюзии необходимо разработать интегрированные педагогические подходы, учитывающие психолого-педагогические, социальные и экономические особенности контингента, а также взаимосвязь различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями.
6. Перспективой дальнейших исследований является создание стратегий подготовки будущих педагогов к работе в постконфликтных регионах и внедрение комплексных моделей инклюзии, обеспечивающих равные образовательные возможности и комплексное развитие всех категорий обучающихся.

Список литературы

1. Волосникова, Л. М., и др. (2022). Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворённостью работой. *Вопросы образования*, (2), с. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>. EDN: <https://elibrary.ru/ILZVNJ>

2. Груздева, Е. А. (2021). Инклюзивное образование в России и за рубежом: сравнительный анализ. *Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral»*, (2), с. 86–92. <https://doi.org/10.24412/2658-3569-2021-10018>. EDN: <https://elibrary.ru/QWKKB0>
3. Кокнова, Т. А., Харченко, Л. И., Санченко, Е. Н., & Ткачева, Ю. Г. (2025). Особенности преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), с. 121–146. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-818>. EDN: <https://elibrary.ru/HCVLLN>
4. Кокнова, Т. А., Харченко, С. Я., & Харченко, Л. И. (2025). Инклюзивное образование в постконфликтном регионе: психолого-педагогические вызовы и международные практики. *ЦИТИСЭ. Педагогические науки*, 3(45), с. 365–376. URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2025/08/Koknova-Kharchenko_CITISE_3-2025.pdf. EDN: <https://elibrary.ru/YYJKHH>
5. Косарецкий, С. Г. (2024). Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России. *Психологическая наука и образование*, 29(5), с. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>. EDN: <https://elibrary.ru/LDPPCC>
6. Мальцева, Т. Е. (2024). *Теория и практика инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования* [Монография]. Луганск: Изд-во ЛГПУ.
7. Парц, О. С. (2021). Идеи инклюзии для образования одарённых детей. *Russian Journal of Education and Psychology*, 12(6), с. 78–98. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-78-98>. EDN: <https://elibrary.ru/JNBLPD>
8. Романоф, Н. А. (2022). Психологические последствия пребывания детей Донбасса в ситуации военного конфликта. *Человек. Наука. Социум. Научно-методический журнал*, (1)9, с. 240–258. URL: [https://hss-journal.com/images/zbornik/1\(9\)2022_.pdf#page=240](https://hss-journal.com/images/zbornik/1(9)2022_.pdf#page=240). EDN: <https://elibrary.ru/TVWAAV>
9. Савельева, Е. Н., & Чернышёва, А. В. (2024). Инклюзивное образование: контент-анализ публикаций (2009–2022). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13(1), с. 94–98. EDN: <https://elibrary.ru/CKEIDD>
10. Самохвалова, А. Г., и др. (2025). «Дети войны»: трудности социализации и особенности восприятия мира. *Социальная психология и общество*, 16(1), с. 105–123. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>. EDN: <https://elibrary.ru/IKHCDM>
11. Солодовченко, С. А. (2022). Об опыте подготовки студентов к организации досуговой работы с воспитанниками Луганского детского дома в российском оздоровительном лагере. *Известия Воронежского государственного педагогического университета*, (2)295, с. 42–46. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_42. EDN: <https://elibrary.ru/MKYSEU>
12. Суменко, Л. В., & Таран, О. А. (2023). Социально-педагогическая поддержка школьной адаптации детей из семей вынужденных переселенцев с территорий новых

- регионов России. *Мир науки, культуры, образования*, 6(103), с. 222–226. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-222-226>. EDN: <https://elibrary.ru/GWZGXU>
13. Шелиспанская, Э. В., & Васина, Ю. М. (2022). Методы работы педагога-психолога с детьми, прибывшими из зоны боевых действий. *Глобальный научный потенциал. Теория и методика обучения и воспитания*, (11)140, с. 129–131. URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/140/g-n-p-11\(140\)-main.pdf#page=129](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/140/g-n-p-11(140)-main.pdf#page=129)
 14. Шлемко, Н. В. (2022). Инклюзивное образование в России. *Образовательная парадигма современной творческой педагогики*, с. 920–925. EDN: <https://elibrary.ru/OCDKNK>
 15. Фоменко, А. В. (2022). Готовность будущих учителей физической культуры как необходимое условие работы в инклюзивном образовательном пространстве. *Вестник Луганского государственного педагогического университета*, (2), с. 51–57. URL: [https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/6225/1/2752-23_3\(82\)_v.pdf#page=52](https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/6225/1/2752-23_3(82)_v.pdf#page=52). EDN: <https://elibrary.ru/QFFCTJ>
 16. Bartels, F., Vierbuchen, M. C., & Hillenbrand, C. (2024). *Inclusive (teacher) education after war*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:30753>
 17. Hillenbrand, C., & Thies, S. (2024). Inclusive education and teacher education after war: Concepts, evidence, perspectives. В *Inclusive (teacher) education after war* (p. 29). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30753/pdf/Bartels_et_al_2024_Inclusive_Teacher_Education.pdf#page=30
 18. Hutchinson, M. E. (1946). The Place of Foreign Languages in Post-War Education. *The Modern Language Journal*, 30(5), pp. 256–264. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1946.tb04042.x>
 19. Mesa-Vieira, C., et al. (2022). Mental Health of Migrants with Pre-Migration Exposure to Armed Conflict: A Systematic Review and Meta-Analysis. *The Lancet Public Health*, 7(5), e469–e481. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00061-5). EDN: <https://elibrary.ru/VWGICQ>
 20. Murray, J. S. (2019). War and Conflict: Addressing the Psychosocial Needs of Child Refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), pp. 3–18. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184>
 21. Sekibo, G. T., & Iroye, S. (2024). Exploring Peace Education in a Post-Conflict Society: Challenges and Opportunities. *NIU Journal of Social Sciences*, 10(3), pp. 295–308. <https://doi.org/10.58709/niujss.v10i3.2023>. EDN: <https://elibrary.ru/RAYFYY>

References

1. Volosnikova, L. M., et al. (2022). The teacher in an inclusive classroom: The relationship between attitudes towards inclusion and job satisfaction. *Educational Studies Moscow*, (2), 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>. EDN: <https://elibrary.ru/ILZVNI>

2. Gruzdeva, E. A. (2021). Inclusive education in Russia and abroad: A comparative analysis. *International Journal of Applied Sciences and Technologies "Integral"*, (2), 86–92. <https://doi.org/10.24412/2658-3569-2021-10018>. EDN: <https://elibrary.ru/QWKKBO>
3. Koknova, T. A., Kharchenko, L. I., Sanchenko, E. N., & Tkacheva, Yu. G. (2025). Features of teaching foreign languages to schoolchildren in the inclusive post-conflict environment of Donbass. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 121–146. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-818>. EDN: <https://elibrary.ru/HCVLLN>
4. Koknova, T. A., Kharchenko, S. Ya., & Kharchenko, L. I. (2025). Inclusive education in a post-conflict region: Psychological and pedagogical challenges and international practices. *CITISE. Pedagogical Sciences*, 3(45), 365–376. URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2025/08/Koknova-Kharchenko_CITISE_3-2025.pdf. EDN: <https://elibrary.ru/YYJKHH>
5. Kosaretsky, S. G. (2024). Trends in “inclusive education” in the modern world: International discussions and prospects for Russia. *Psychological Science and Education*, 29(5), 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>. EDN: <https://elibrary.ru/LDPPCC>
6. Maltseva, T. E. (2024). *Theory and practice of inclusive professionalization in the system of higher pedagogical education* [Monograph]. Lugansk: LSPU Publishing House.
7. Partz, O. S. (2021). Ideas of inclusion for the education of gifted children. *Russian Journal of Education and Psychology*, 12(6), 78–98. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-78-98>. EDN: <https://elibrary.ru/JNBLPD>
8. Romanof, N. A. (2022). Psychological consequences of children from Donbass being in a military conflict situation. *Man. Science. Society. Scientific and Methodological Journal*, (1)9, 240–258. URL: [https://hss-journal.com/images/zbornik/1\(9\)_2022_.pdf#page=240](https://hss-journal.com/images/zbornik/1(9)_2022_.pdf#page=240). EDN: <https://elibrary.ru/TVWAAV>
9. Savelieva, E. N., & Chernysheva, A. V. (2024). Inclusive education: Content analysis of publications (2009–2022). *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 13(1), 94–98. EDN: <https://elibrary.ru/CKEIDD>
10. Samokhvalova, A. G., et al. (2025). “Children of war”: Difficulties of socialization and features of world perception. *Social Psychology and Society*, 16(1), 105–123. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>. EDN: <https://elibrary.ru/IKHCDM>
11. Solodovchenko, S. A. (2022). On the experience of preparing students to organize leisure activities with pupils of the Lugansk orphanage in a Russian recreation camp. *Proceedings of Voronezh State Pedagogical University*, (2)295, 42–46. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_42. EDN: <https://elibrary.ru/MKYSEU>
12. Sumenko, L. V., & Taran, O. A. (2023). Socio-pedagogical support for the school adaptation of children from families of forced migrants from the territories of new regions of Russia. *World of Science, Culture, Education*, 6(103), 222–226. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-222-226>. EDN: <https://elibrary.ru/GWZGXU>

13. Shelispanskaya, E. V., & Vasina, Yu. M. (2022). Methods of work of a teacher-psychologist with children arriving from combat zones. *Global Scientific Potential. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing*, (11)140, 129–131. URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/140/g-n-p-11\(140\)-main.pdf#page=129](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/140/g-n-p-11(140)-main.pdf#page=129)
14. Shlemko, N. V. (2022). Inclusive education in Russia. In *Educational Paradigm of Modern Creative Pedagogy* (pp. 920–925). EDN: <https://elibrary.ru/OCDDNK>
15. Fomenko, A. V. (2022). Readiness of future physical education teachers as a necessary condition for working in an inclusive educational space. *Bulletin of Lugansk State Pedagogical University*, (2), 51–57. URL: [https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/6225/1/2752-23_3\(82\)_v.pdf#page=52](https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/6225/1/2752-23_3(82)_v.pdf#page=52). EDN: <https://elibrary.ru/QFFCTJ>
16. Bartels, F., Vierbuchen, M. C., & Hillenbrand, C. (2024). *Inclusive (teacher) education after war*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:30753>
17. Hillenbrand, C., & Thies, S. (2024). Inclusive education and teacher education after war: Concepts, evidence, perspectives. In *Inclusive (teacher) education after war* (p. 29). URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30753/pdf/Bartels_et_al_2024_Inclusive_Teacher_Education.pdf#page=30
18. Hutchinson, M. E. (1946). The place of foreign languages in post-war education. *The Modern Language Journal*, 30(5), 256–264. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1946.tb04042.x>
19. Mesa Vieira, C., et al. (2022). Mental health of migrants with pre-migration exposure to armed conflict: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 7(5), e469–e481. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00061-5). EDN: <https://elibrary.ru/VWGICQ>
20. Murray, J. S. (2019). War and conflict: Addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1569184>
21. Sekibo, G. T., & Iroye, S. (2024). Exploring peace education in a post-conflict society: Challenges and opportunities. *NIU Journal of Social Sciences*, 10(3), 295–308. <https://doi.org/10.58709/niujss.v10i3.2023>. EDN: <https://elibrary.ru/RAYFYY>

ВКЛАД АВТОРОВ

Кокнова Т.А.: научное руководство исследованием; разработка концепции и методологии исследования; формулирование цели и задач; анализ и интерпретация теоретических источников; участие в обобщении и интерпретации эмпирических данных; подготовка разделов «Введение», «Обсуждение» и «Заключение»; редактирование и финальное утверждение рукописи.

Харченко Л.И.: участие в разработке теоретической рамки исследования; анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме инклюзивного образования;

участие в формировании категориального аппарата исследования; соавторство разделов «Введение» и «Материалы и методы»; научное редактирование текста.

Санченко Е.Н.: участие в анализе научной литературы; разработка и апробация инструментария эмпирического исследования; сбор и первичная обработка эмпирических данных; участие в подготовке разделов «Материалы и методы» и «Результаты и обсуждение».

Ужченко И.Ю.: психологическая экспертиза исследования; анализ психолого-педагогических аспектов инклюзии обучающихся с психотравматическим опытом; интерпретация данных, связанных с ПТСР, психоэмоциональными нарушениями и дезадаптацией; участие в подготовке раздела «Результаты и обсуждение».

Ткачева Ю.Г.: участие в эмпирическом исследовании; анализ результатов анкетирования педагогов; участие в систематизации категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями; подготовка таблиц и обобщающих материалов; участие в редактировании текста статьи.

Все авторы внесли равный вклад в обсуждение результатов исследования, ознакомились с окончательной версией статьи и одобрили её к публикации.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Tatiana A. Koknova: scientific supervision of the study; development of the research concept and methodology; formulation of the research aim and objectives; analysis and interpretation of theoretical sources; contribution to the synthesis and interpretation of empirical data; preparation of the Introduction, Discussion, and Conclusion sections; editing and final approval of the manuscript.

Larisa I. Kharchenko: contribution to the development of the theoretical framework of the study; analysis of domestic and international research on inclusive education; participation in the development of the categorical framework of the study; co-authorship of the Introduction and Materials and Methods sections; scientific editing of the text.

Evgenia N. Sanchenko: participation in the analysis of scholarly literature; development and validation of empirical research instruments; data collection and primary data processing; contribution to the preparation of the Materials and Methods and Results and Discussion sections.

Irina Yu. Uzhchenko: psychological expertise of the study; analysis of psychological and pedagogical aspects of inclusion of students with psychotraumatic experience; interpretation of data related to PTSD, psycho-emotional disorders, and maladaptation; contribution to the Results and Discussion section.

Yulia G. Tkacheva: participation in the empirical study; analysis of teacher survey results; contribution to the systematisation of categories of students with special educational needs; preparation of tables and summary materials; participation in editing the manuscript.

All authors contributed equally to the discussion of the research results, reviewed the final version of the manuscript, and approved it for publication.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кокнова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики перевода Института филологии и социальных коммуникаций
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011, Российская Федерация
koknovatanya@mail.ru

Харченко Лариса Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011, Российская Федерация
larissa7474@yandex.ru

Санченко Евгения Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011, Российская Федерация
ghostofangel@mail.ru

Ужченко Ирина Юрьевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011, Российская Федерация
ms.uzhchenko@mail.ru

Ткачева Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011, Российская Федерация
yulia23255@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana A. Koknova, Dr. in Education, Professor, Professor of the Translation Theory and Practice Department, Institute of Philology and Social Communications
Lugansk State Pedagogical University
2, Oboronnaya Str., Lugansk, 291011, Russian Federation
koknovatanya@mail.ru
SPIN-code: 6326-3799

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0232-0756>

ResearcherID: Y-2231-2018

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/TanyaKoknova>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Koknova-Tetiana?ev=hdr_xprf

Larisa I. Kharchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Translation

Lugansk State Pedagogical University

2, Oboronnaya Str., Lugansk, 291011, Russian Federation

larissa7474@yandex.ru

SPIN-code: 3080-6419

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0232-0756>

Evgenia N. Sanchenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation

Lugansk State Pedagogical University

2, Oboronnaya Str., Lugansk, 291011, Russian Federation

ghostofangel@mail.ru

SPIN-code: 6638-2742

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0649-5776>

Irina Yu. Uzhchenko, Associate Professor, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Defectology and Psychological Correction

Lugansk State Pedagogical University

2, Oboronnaya Str., Lugansk, 291011, Russian Federation

ms.uzhchenko@mail.ru

SPIN-code: 3586-29546

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6862-1223>

Yulia G. Tkacheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation

Lugansk State Pedagogical University

2, Oboronnaya Str., Lugansk, 291011, Russian Federation

yulia23255@yandex.ru

SPIN-code: 2538-2569

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-7150>

Поступила 11.01.2026

После рецензирования 12.02.2026

Принята 20.02.2026

Received 11.01.2026

Revised 12.02.2026

Accepted 20.02.2026