



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ШКОЛЬНИКАМ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОСТКОНФЛИКТНОЙ СРЕДЕ ДОНБАССА

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

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена исследованию особенностей преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной образовательной среде Донбасса. Предмет исследования охватывает методы и стратегии формирования инклюзивной компетентности педагогов при преподавании иностранных языков в постконфликтной инклюзивной среде Донбасса, а также адаптацию образовательных практик к психоэмоциональным и коммуникативным особенностям учеников с особыми образовательными потребностями.

Цель работы заключается в выявлении и обосновании особенностей преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса и определении путей формирования у педагогов профессиональной и инклюзивной компетентности для эффективного обучения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы. Методологическая база исследования опирается на анализ отечественной и зарубежной литературы, социально-экологическую модель, принципы травмоинформированной педагогики и теорию устойчивости. Рассматриваются психолого-педагогические особенности школьников постконфликтного региона – повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность, трудности концентрации внимания и восприятия учебного материала при изучении иностранных

языков. Особое внимание уделено формированию инклюзивной компетентности педагогов для адаптации обучения к потребностям детей с особыми образовательными потребностями и созданию безопасной, поддерживающей образовательной среды.

Результаты. Результаты исследования демонстрируют необходимость формирования инклюзивной компетентности у учителей иностранных языков, создания безопасной и поддерживающей образовательной среды, применения адаптивных методик обучения и интеграции лингводидактических, психолого-педагогических и инклюзивных компонентов. У детей с посттравматическим опытом при изучении иностранного языка выявлены специфические трудности, проявляющиеся в снижении мотивации, повышенной утомляемости и потребности в эмоциональной поддержке. Установлена необходимость учета возрастных особенностей проявления травмы и дифференцированного подхода к младшим школьникам и подросткам. Разработанные методические рекомендации методические рекомендации для учителей иностранных языков, направленные на реализацию травмоинформированных, инклюзивных и дисциплинарно ориентированных стратегий преподавания включают использование сторителлинга, визуализации, групповой работы, релаксационных техник и создание поддерживающей атмосферы в классе. Результаты исследования могут быть применены в системе школьного образования постконфликтных регионов для повышения эффективности языкового обучения и психосоциальной реабилитации учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование; постконфликтная среда; преподавание иностранных языков; травмоинформированная педагогика; особые образовательные потребности; адаптивные методики обучения; инклюзивная компетентность учителей иностранных языков

Для цитирования. 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), 121–146. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-818>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO SCHOOLCHILDREN IN THE INCLUSIVE POST-CONFLICT ENVIRONMENT OF DONBAS

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

Abstract

Background. The article is devoted to the study of the peculiarities of teaching foreign languages to schoolchildren in the inclusive post-conflict educational environment of Donbas. The subject of the study encompasses the methods and strategies for developing inclusive competence among teachers in the context of teaching foreign languages in the post-conflict inclusive environment of Donbas, as well as the adaptation of educational practices to the psycho-emotional and communicative characteristics of students with special educational needs.

The aim of the study is to identify and substantiate the features of teaching foreign languages to schoolchildren in the post-conflict inclusive environment of Donbas and to determine ways of developing teachers' professional and inclusive competence for effective teaching and support of children with special educational needs.

Materials and methods. The methodological framework of the study is based on the analysis of domestic and foreign literature, the socio-ecological model, principles of trauma-informed pedagogy, and the theory of resilience. It examines the psycho-pedagogical characteristics of students in a post-conflict region, including heightened anxiety, emotional instability, difficulties in attention and learning, particularly when studying foreign languages. Special attention is given to developing teachers' inclusive competence, enabling the adaptation of teaching methods to the needs of students with special educational needs and the creation of a safe, supportive learning environment.

Results. The results of the study demonstrate the necessity of developing inclusive competence among foreign language teachers, creating a

safe and supportive educational environment, applying adaptive teaching methods, and integrating linguistic, psychopedagogical, and inclusive components. Students with post-traumatic experience face specific challenges in foreign language learning, manifested in reduced motivation, increased fatigue, and a need for emotional support. The study highlights the importance of considering age-specific manifestations of trauma and adopting differentiated approaches for younger children and adolescents. The proposed methodological recommendations for foreign language teachers, aimed at implementing trauma-informed, inclusive, and discipline-oriented teaching strategies, include the use of storytelling, visualisation, group work, relaxation techniques, and the creation of a supportive classroom atmosphere. The findings of the study can be applied in the school education system of post-conflict regions to enhance the effectiveness of language learning and support students' psychosocial rehabilitation.

Keywords: inclusive education; post-conflict environment; foreign language teaching; trauma-informed pedagogy; special educational needs; adaptive teaching methods; inclusive competence of foreign language teachers

For citation. Koknova, T. A., Kharchenko, L. I., Sanchenko, E. N., & Tkacheva, Yu. G. (2025). Peculiarities of teaching foreign languages to schoolchildren in the inclusive post-conflict environment of Donbas. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 121–146. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-818>

Введение

Особенности преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса приобретают особую значимость в условиях сохраняющихся последствий вооружённого конфликта, которые создают трудности в функционировании образовательной инфраструктуры. Это обуславливает необходимость подготовки педагогов, и формирование у них специфичной инклюзивной компетентности, способных эффективно работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и адаптировать методики обучения с учётом региональной специфики и инклюзивных принципов.

В условиях инклюзивной постконфликтной среды Донбасса преподавание иностранных языков школьникам требует от педагога не только лингвометодической подготовки, но и развитых психолого-педагогических компетенций, включая инклюзивную компетентность, обеспечивающую эффективную работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями. В связи с этим профессиональная компетентность учителя иностранных языков должна включать интегративную инклюзивную составляющую, объединяющую лингводидактические, лингвистические и инклюзивные аспекты. Преподавание иностранных языков в этом контексте рассматривается как важный ресурс восстановления коммуникативных связей, расширения образовательных возможностей и формирования позитивной личностной идентичности учащихся. Важно учитывать специфику психолого-педагогического сопровождения обучающихся, адаптируя национальный и международный опыт под особенности образовательного пространства региона. Такой подход способствует более результативному формированию языковой компетентности с учётом вызовов постконфликтной инклюзивной среды.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе специфики преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса, а также в обосновании возможности адаптации и интеграции лингводидактических, психолого-педагогических и инклюзивных подходов с учётом региональных особенностей и разнообразных образовательных потребностей обучающихся. Особое внимание уделяется формированию у педагогов инклюзивной компетентности для работы в травмоинформированной образовательной среде и рассмотрению потенциала изучения иностранного языка как инструмента эмоциональной поддержки и социальной реинтеграции детей, переживших травматический опыт.

Объектом исследования в данной статье являются особенности преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной образовательной среде Донбасса, учитывающей психолого-педагогические и лингводидактические аспекты рабо-

ты с детьми, имеющими особые образовательные потребности в условиях региональной специфики. В рамках изучаемых особенностей рассматривается взаимодействие учителей с учащимися, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и переживших травматический опыт, а также адаптация лингводидактических и психолого-педагогических подходов с целью формирования инклюзивной компетентности педагогов и создания эффективной поддерживающей образовательной среды, учитывающей социально-психологическую специфику региона.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде показывает, что тема находится на пересечении психологии, педагогики, лингводидактики и инклюзивного образования, требуя глубокой междисциплинарной проработки. В отечественных исследованиях, таких как работы А. Г. Самохваловой и соавторов [6], Н. М. Захаровой и М. Г. Цветковой [3], Н. А. Романоф [5], основной акцент сделан на социально-психологических последствиях военных действий для детей и подростков – тревожности, эмоциональной нестабильности, трудностях социализации и регуляции поведения. Л. Ю. Ерёмина [2], Т. Н. Поддубная [4], Ю. М. Васина и Э. В. Шелиспанская [1; 8; 9] выделяют важность психологического сопровождения детей, переживших чрезвычайные ситуации, но при этом уделяют меньше внимания предметной специфике, в частности, преподаванию иностранных языков. Таким образом, отечественные исследования преимущественно освещает общие механизмы психосоциальной адаптации, тогда как дисциплинарные аспекты, влияющие на усиление или смягчение посттравматических эффектов через обучение языку, раскрыты недостаточно.

В зарубежных исследованиях подчёркивается значимость учёта дисциплинарной специфики при обучении детей, переживших травматический опыт. Так, К. Хараламбус [11] рассматривает «конфликтное наследие» как фактор, влияющий на содержание и формы преподавания языка, подчёркивая, что языковое обучение связано не только с передачей лексики и грамматики, но и с вопросами иден-

тичности, эмоций и культуры. Д.О. Тум и Н. Кунт [20] указывают на необходимость рефлексии, эмоциональной компетентности и применения травмоинформированных подходов при обучении «языку другого». В исследовании Х.А. Алравашдеха и Н. Кунта [10], посвящённом преподаванию английского языка детям-беженцам, выявлены барьеры, связанные с коммуникативной замкнутостью, сниженной мотивацией и отсутствием адаптированных методик; предложено сочетать обучение с эмоциональной поддержкой и межкультурными стратегиями. Дж.С. Мюррей [115] и А. Тлили др. [19] подчёркивают медиаторскую роль учителя между обучением и психосоциальной реабилитацией, акцентируя необходимость комплексных, устойчивых и эмоционально чувствительных подходов.

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в отечественной научной среде подход к обучению детей, пострадавших от конфликта, в значительной степени представлен через призму психосоциальной помощи и инклузии в целом, но без достаточной детализации по отношению к преподаванию иностранных языков. Напротив, зарубежные исследования в большей степени акцентируют важность дисциплинарно ориентированных методик, адаптированных к потребностям уязвимых категорий школьников. Анализ исследований посвящены психолого-педагогическому сопровождению детей, переживших трудные жизненные ситуации, чрезвычайные ситуации или локальные военные конфликты, с акцентом на методы работы педагогов и психологов, трудности социализации и эмоциональное состояние детей. Однако работы, посвящённые специфике работы с детьми Донбасса именно в контексте образовательной среды, включая обучение и инклузивные аспекты, остаются недостаточными, что подчёркивает актуальность дальнейшего изучения особенностей преподавания и формирования у педагогов профессиональной и инклузивной компетентности, необходимой для эффективной работы в постконфликтных условиях региона.

В связи с этим *цель настоящего исследования* формулируется как выявление и обоснование особенностей преподавания иностранных языков школьникам в инклузивной постконфликтной

среде Донбасса с учётом их образовательных, коммуникативных и эмоциональных потребностей. Для достижения поставленной цели предполагается в рамках задач исследования: проанализировать психолого-педагогические характеристики школьников, обучающихся в постконфликтной инклюзивной среде Донбасса, с учётом их влияния на усвоение иностранного языка; выявить специфические трудности, возникающие при преподавании иностранных языков детям с посттравматическим опытом и особыми образовательными потребностями; адаптировать элементы как отечественного, так и международного опыта в области преподавания иностранных языков в инклюзивной образовательной среде к региональной специфике Донбасса; а также разработать методические рекомендации для учителей иностранных языков, направленные на реализацию травмоинформированных, инклюзивных и дисциплинарно ориентированных стратегий преподавания.

Материалы и методы

Материальную базу исследования составил анализ отечественной и зарубежной литературы на стыке психологии, педагогики, лингводидактики и инклюзивного образования. Среди отечественных авторов выделены работы Ю.М. Васиной [1], Л.Ю. Ерёминой [2], Т.Н. Поддубной [4], А.Г. Самохваловой [6], Э.В. Шелиспанской [9] и др., которые освещают социально-психологические последствия военных действий для детей, фокусируясь на общих механизмах психосоциальной адаптации и психолого-педагогическом сопровождении уязвимых обучающихся без детального рассмотрения особенностей преподавания иностранных языков. Зарубежные исследования, включая работы Х.А. Алравашдеха [10], Д.О. Тума и Н. Кунта [20], К. Хараламбуся [11] и др., предлагают дисциплинарные подходы к языковому образованию, рассматривая его через призму идентичности, эмоций, культурных кодов и психосоциальных потребностей детей, что способствует более глубокому пониманию особенностей преподавания иностранных языков в постконфликтных условиях.

Методологическая основа исследования строится на интеграции теоретических подходов, позволяющих комплексно рассмотреть преподавание иностранных языков в инклюзивной постконфликтной среде; ведущим из них является социально-экологический подход, который учитывает влияние как индивидуальных, так и социальных факторов. Принципы травмоинформированной педагогики направлены на снижение тревожности и создание безопасной среды, а теория устойчивости – на развитие у учащихся навыков преодоления трудностей. Данный подход подкрепляется сравнительным анализом отечественного и зарубежного опыта с учётом специфики региона Донбасса, что позволяет вырабатывать обоснованные практические рекомендации для педагогов и способствовать формированию их инклюзивной компетентности, направленной на повышение эффективности обучения и поддержку детей с особыми образовательными потребностями.

Результаты и обсуждение

В условиях инклюзивной постконфликтной среды Донбасса преподавание иностранных языков школьникам предполагает внимание к ряду специфических факторов. Учителям региона зачастую приходится работать с различными категориями детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и тех, кто мог пережить травматический опыт, что может проявляться в повышенной тревожности, эмоциональной нестабильности, трудностях в регуляции эмоций и концентрации внимания [2; 3; 6]. Исследования показывают, что такие особенности могут влиять на процесс усвоения разных дисциплин, в том числе иностранного языка, что подчёркивает важность применения более адаптивных и внимательных методик обучения [1; 6; 8; 9].

Важным аспектом преподавания, по нашему мнению, является создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, в которой каждый ученик мог бы чувствовать себя комфортно и раскрывать свой потенциал. Учителям стоит учитывать, что у многих таких школьников могут наблюдаться нарушения когнитивных и коммуникативных навыков, что способно затруднить восприятие

и запоминание языкового материала [2; 5]. В связи с этим преподавание иностранного языка в подобных условиях предполагает формирование у педагога инклюзивной компетентности, включающей применение специальных методик и приёмов, направленных на индивидуализацию обучения и поддержку мотивации учащихся.

Кроме того, по мнению специалистов, пережитый травматический опыт может влиять на развитие и мотивацию детей к учёбе, что, по мнению ученых, требует от педагогов использования восстановительных педагогических подходов, направленных на укрепление эмоциональной устойчивости и развитие языковых компетенций [16, с. 27-29]. Таким образом, преподавание иностранных языков в школах Донбасса в инклюзивной постконфликтной среде предполагает комплексный подход, сочетающий лингвистическую, психологическую и педагогическую поддержку, адаптированную к индивидуальным потребностям каждого школьника.

Для более эффективного преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса целесообразно учитывать возрастные особенности проявления травмы и психоэмоциональное состояние обучающихся. Младшие дети часто испытывают тревожность, регресс в навыках и проявления агрессии, что затрудняет усвоение нового материала, включая иностранный язык, тогда как подростки склонны к замкнутости, снижению интереса к учебе и депрессивным состояниям, которые могут снижать их мотивацию и вовлечённость в образовательный процесс [2, с. 63-66]. В таких условиях может быть целесообразным применять при изучении иностранных языков адаптированные методики и образовательные ресурсы, учитывающие особенности детей с посттравматическим опытом [10; 20]. Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, на наш взгляд, будет способствовать более эффективной адаптации методов преподавания иностранного языка с учётом психоэмоциональных особенностей и индивидуальных потребностей учащихся разных возрастных групп.

С нашей точки зрения, особенности преподавания иностранных языков школьникам в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса

должны быть связаны с необходимостью учитывать такие сложные факторы, как посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), нарушения привязанности и повышенную тревожность [1; 2; 8; 9]. Эти обстоятельства способны создавать определённые трудности в организации образовательного процесса, поскольку учителям приходится работать с детьми, которые иногда испытывают пониженную мотивацию, затруднения с концентрацией внимания и недоверие к педагогам, что, на наш взгляд, может усложнять усвоение учебного материала и социальную адаптацию обучающихся.

В условиях инклюзивной постконфликтной среды Донбасса преподавание иностранных языков в школах сталкивается с рядом сложностей, связанных с психологическим состоянием учеников. Многие дети и подростки, пережившие травматический опыт войны, могут испытывать тревогу, чувство отчуждённости, трудности в формировании эмоциональных связей и недоверие к взрослым [8; 9; 20]. В подобных условиях от учителей, в том числе иностранных языков, может потребоваться способность к профессиональной гибкости, эмпатии, а также к созданию поддерживающей и безопасной образовательной среды.

Преподавание иностранных языков в школах Донбасса, работающих в условиях инклюзивной постконфликтной среды, требует деликатного и адаптивного подхода. Учитывая возможную психоэмоциональную уязвимость учащихся, целесообразно выстраивать обучение поэтапно – начиная с выявления индивидуальных потребностей и создания поддерживающей атмосферы, далее переходя к адаптации содержания и постепенному развитию коммуникативных навыков.

В инклюзивной постконфликтной среде Донбасса преподавание иностранных языков требует особого внимания к возможным последствиям травматического опыта обучающихся. Социально-экологическая модель (Social Ecological Model) служит ценным теоретико-методологическим ориентиром, учитывающим не только индивидуальные особенности учащихся, но и более широкий образовательный и социальный контекст, включая организационные,

культурные и региональные факторы [17; 18]. Применение этих принципов способствует гибкому и чуткому подходу к обучению, учитывающему специфику инклюзивной и постконфликтной среды, что повышает адаптивность образовательного процесса и успешность усвоения языка. В таких условиях педагогам необходимы не только предметные знания, но и понимание методов создания безопасной, поддерживающей и предсказуемой образовательной среды.

В этом контексте актуальность приобретает и педагогика, чувствительная к травме (Trauma-Informed Pedagogy), которая предлагает ориентироваться на снижение уровня тревожности, обеспечение эмоционального комфорта и установление доверительных взаимоотношений в учебной группе [13; 16]. Подобные принципы могут оказывать положительное влияние на процесс изучения иностранного языка, где успешность обучения во многом зависит от эмоционального состояния школьников и их готовности к языковому взаимодействию.

Кроме того, полезным представляется использование отдельных положений «теории устойчивости» (Resilience Theory), акцентирующй внимание на развитии у учащихся навыков преодоления трудностей и стрессовых ситуаций [12; 21]. Таким образом, преподавание иностранных языков в постконфликтной инклюзивной среде может рассматриваться не только как передача знаний, но и как потенциальный ресурс поддержки и восстановления внутренней мотивации школьников. В контексте преподавания иностранных языков в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса наработанный психологопедагогический опыт работы с детьми, пережившими военные и социальные конфликты, представляет ценный источник изучения педагогических моделей и практик [1; 8; 9]. Особое внимание уделяется методам, направленным на создание безопасной образовательной среды и поддержку детей с травматическим опытом, включая арт- и этнопедагогические подходы, способствующие психологической адаптации и усвоению материала. Такой подход целесообразно адаптировать для языкового обучения через творческие задания – например, создание коллажей или рисунков на темы

«Моя семья», «Мой дом», «Мои мечты», что способствует эмоциональной разгрузке и укреплению чувства принадлежности, особенно при работе с лексикой и разговорными темами, связанными с повседневной жизнью и личными переживаниями.

Исследования, касающиеся опыта положительного влияния совместной работы педагогов и психологов на образовательный процесс, отмечают эффективность методик, включающих элементы релаксации, дыхательные техники и телесно-ориентированную терапию, направленных на снижение тревожности и восстановление эмоционального равновесия у детей [2; 7; 9]. Такие методы представляются перспективными для применения в преподавании иностранных языков в условиях постконфликтной среды. На практике они могут быть реализованы через организацию занятий с релаксационными упражнениями, дыхательными практиками и телесно-ориентированными активностями, особенно перед освоением сложных грамматических конструкций. Включение этих техник вместе с динамическими упражнениями для закрепления лексики может способствовать снижению уровня стресса и улучшению внимания учащихся. При необходимости такие подходы можно адаптировать с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и интегрировать в разные этапы урока, что, вероятно, способствует созданию более комфортной атмосферы и повышению эффективности усвоения материала.

В условиях ограниченного количества учебно-методических пособий по английскому языку для детей в регионе преподавателям школ Донбасса, на наш взгляд, целесообразно использовать гибкие и адаптивные методики, способствующие снижению тревожности и повышению вовлечённости школьников. К таким технологиям подходам относятся сторителлинг, песни, игры и визуальные материалы, а также творческие формы самовыражения, которые помогают эмоциональной разгрузке и развитию коммуникативных навыков. Например, сторителлинг можно применять при изучении тем «Мое детство» или «Семья», создавая рассказы с участием учащихся; песни и игры эффективно подходят для закрепления лексики по темам

«Животные» или «Погода», а визуальные материалы – для освоения новых слов и грамматических конструкций в темах «Мой дом» или «Школьные предметы». Творческое самовыражение через рисунки, коллажи или мини-проекты способствует развитию речевой активности и снижению тревожности. Интеграция этих подходов, на наш взгляд, будет способствовать созданию учителями благоприятных условий для успешной социализации и эффективного овладения иностранным языком в сложных условиях постконфликтного региона.

В условиях инклюзивной и травмоинформированной среды особенно важно, чтобы учителя иностранных языков формировали инклюзивную компетентность, развивая способность адаптировать методы обучения и применять педагогическую гибкость для эффективного взаимодействия с различными по уровню подготовки и образовательным потребностям группами учеников. В практике преподавания иностранных языков в школах Донбасса рекомендуется использовать методику групп взаимопомощи при освоении тем, связанных с повседневным общением, таких как «Мой дом» или «Семья». Такой подход помогает создать более поддерживающую и комфортную атмосферу в классе, особенно для детей с особыми образовательными потребностями. В подобных ситуациях целесообразно организовывать работу в парах, где более уверенные в языке ученики могут поддерживать одноклассников, помогая им формулировать предложения, расширять словарный запас и отрабатывать произношение. Такой подход особенно полезен для детей региона, которые могут испытывать трудности при усвоении нового материала. При изучении более сложных тем, таких как «Путешествия» или «Здоровый образ жизни», полезно организовывать работу в микро-группах, где учитель может распределять учащихся с учётом их уровня владения языком. Такой подход позволяет адаптировать задания и проводить обсуждения с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка. В микро-группах ученикам зачастую проще взаимодействовать, что способствует снижению тревожности и повышению мотивации к обучению. В инклюзивной среде также рекомендуется использовать «уголки тишины» [17; 19] – специально

оборудованные пространства, куда дети могут обратиться во время интенсивных уроков, например, при изучении тем «Школьная жизнь» или «Эмоции и чувства». Если ребёнок испытывает эмоциональное напряжение или перегрузку, можно предложить ему недолго отойти в спокойное место, что может помочь восстановить равновесие и сосредоточенность. Скорее всего, после такого отдыха ребёнок будет чувствовать себя увереннее и легче включится в учебный процесс.

Мы считаем, что на уроках иностранного языка полезно создавать так называемое «пространство доверия» [13; 16], где школьники чувствовать себя более спокойно, получать эмоциональную поддержку и находить мотивацию для изучения языка. Например, в рамках темы «Путешествия» учителю можно предложить организовать совместное создание визуального маршрута воображаемого путешествия, где каждый ребёнок сможет рассказать о своих предпочтениях и эмоциях, используя изучаемый язык. Реализация подобных творческих задач будет способствовать развитию коммуникативных навыков, укреплению межличностных и эмоциональных связей в классе, а также снижению уровня тревожности у учащихся. Данный подход рассматривается как значимый компонент инклюзивной педагогики, способствующий облегчению процесса обучения для детей, находящихся в сложных социальных и постконфликтных условиях региона.

Считаем важным, чтобы педагоги региона уделяли внимание поддержке эмоционального состояния школьников через формирование позитивного образа «Я» и укрепление уверенности в собственных силах. Такой комплексный подход помогает не только эффективнее преподавать иностранный язык, но и способствует личностному развитию и социальной интеграции детей в постконфликтных условиях. Например, при работе с темой «Мои увлечения» полезно использовать упражнения, где ученики рассказывают о своих сильных сторонах и достижениях, что развивает самооценку. В рамках темы «Школьная жизнь» рекомендуется организовывать групповые проекты и ролевые игры, способствующие развитию сотрудничес-

ства и взаимопомощи. При изучении темы «Эмоции и чувства» полезно включать задания на выражение и обсуждение эмоций, что помогает детям лучше понимать себя и одноклассников, создавая поддерживающую атмосферу в классе.

В условиях инклюзивной постконфликтной среды Донбасса преподавание иностранных языков в школах может играть важную роль не только как образовательный процесс, но и как дополнительный терапевтический ресурс для учеников. Учителям иностранных языков целесообразно учитывать эту двойственную функцию и применять подходы, которые способствуют социализации детей, восстановлению их субъектности и расширению личностных границ. Особое внимание стоит уделять использованию иностранного языка как средства установления доверительных отношений с учениками, а также поддержки в преодолении последствий травматического опыта и интеграции в глобальный информационно-культурный контекст [11; 20]. Такой подход может помочь не только в обучении языку, но и в создании условий для реабилитации и личностного развития школьников, способствуя укреплению их уверенности в себе и расширению возможностей для самореализации в постконфликтной среде [13; 18].

Например, при изучении темы «Путешествия» ученикам предлагается составить рассказы о местах, которые они хотели бы посетить, что развивает воображение, планирование и расширяет словарный запас. В теме «Здоровый образ жизни» полезны групповые обсуждения и дебаты, где учащиеся овладевают навыками аргументирования и уважительного отношения к чужому мнению, укрепляя коммуникативные и социальные компетенции. При работе с темой «Погода и природа» целесообразно использовать задания на описание ощущений и настроений в зависимости от погоды, что помогает осознавать и выражать эмоции на иностранном языке. Эти методы не только разнообразят обучение, но и создают поддерживающую, комфортную атмосферу, важную для психологического благополучия и развития личности.

В инклюзивной постконфликтной образовательной среде Донбасса преподавателям иностранных языков рекомендуется применять гиб-

кий подход, учитывающий индивидуальный, групповой, школьный и общественный уровни взаимодействия. С учётом уязвимого психоэмоционального состояния учеников важно выстраивать сотрудничество с психологами, родителями и сверстниками на основе травмоинформированной методики преподавания, которая предполагают бережное введение учебного материала и создание эмоционально безопасной атмосферы на уроках [16, с. 13-14]. Полезна парная и групповая работа, способствующая доверию и сотрудничеству, что особенно важно при нарушенных социальных связях [13, с. 5-19]. Также целесообразно использовать адаптированные учебные материалы с элементами культурной медиативности и социальной тематики, которые помогают не только в изучении языка, но и в обсуждении личного опыта и ценностей. Организация совместных проектов с родителями и психологами, а также внеклассных мероприятий на иностранном языке (например, «Дни мира», «Уроки доброты») способствует укреплению связей и поддержанию школьного сообщества.

Региональным органам управления образованием, на наш взгляд, стоит рассмотреть возможность поддержки преподавания иностранных языков в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса через создание специализированных центров и организацию программ повышения квалификации для учителей. Полезной может оказаться разработка методических рекомендаций и проведение видеотренингов, направленных на формирование инклюзивной компетентности педагогов и учитывающих особенности работы с детьми в условиях региона. Кроме того, налаживание межведомственного взаимодействия и согласование соответствующих протоколов могут способствовать улучшению инклюзивного сопровождения, предоставляя педагогам дополнительную поддержку для более эффективного обучения иностранных языков в сложной социальной ситуации региона.

Заключение

1. В ходе анализа психолого-педагогических характеристик школьников, обучающихся в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса, выявлены особенности, которые влияют на процесс

преподавания иностранных языков. Повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность и снижение концентрации внимания, характерные для данной категории учащихся, требуют адаптации образовательных подходов с учётом их возрастных и эмоциональных особенностей в условиях региональной специфики.

2. Рассматривая трудности, с которыми сталкиваются дети с посттравматическим опытом и особыми образовательными потребностями при изучении иностранного языка, можно отметить, что снижение мотивации, быстрая утомляемость и потребность в эмоциональной поддержке влияют на восприятие учебного материала. В этом контексте преподавание иностранных языков в инклюзивной среде Донбасса предполагает необходимость создания доверительной атмосферы и гибкой организации учебного процесса, способствующей постепенному вовлечению учащихся в языковую практику.

3. Экстраполяция отечественного и международного опыта в области инклюзивного преподавания иностранных языков позволяет предположить, что комплексный подход, интегрирующий лингводидактические, психолого-педагогические и инклюзивные компоненты, является особенно актуальным для условий Донбасса. Применение травмоинформированных и адаптивных методов, а также локализация учебных материалов с учётом билингвизма и культурного контекста региона, может способствовать повышению мотивации и успешности обучения в этой специфической образовательной среде.

4. Методические рекомендации, направленные на реализацию травмоинформированных, инклюзивных и предметно ориентированных стратегий преподавания, могут служить полезным ресурсом для педагогов, работающих в инклюзивной постконфликтной среде Донбасса. Применение творческих методов – сторителлинга, визуализации, групповой работы и создания «пространств доверия» – способствует формированию более поддерживающей и психологически комфортной учебной атмосферы, что может являться важным фактором для успешного преподавания иностранных языков в данном регионе.

5. Проведённое исследование указывает на возможную необходимость проведения более комплексных эмпирических исследований эффективности травмоинформированных методик преподавания иностранных языков, включая разработку специализированных диагностических инструментов и адаптированных учебно-методических материалов для детей с разными образовательными потребностями в постконфликтной среде. Также представляется важным дальнейшее изучение влияния языкового образования на психологическую реабилитацию и социальную интеграцию школьников, а также анализ компетентностной модели педагога и формирование системы его профессиональной подготовки для работы в инклюзивной среде.

Список литературы

1. Васина, Ю. М., & Шелиспанская, Э. В. (2022). Особенности психолого-педагогического взаимодействия с детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации. Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, (4), 214–222. EDN: <https://elibrary.ru/KTERJK>
2. Ерёмина, Л. Ю. (2011). Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций. Системная психология и социология, (4), 61–71. EDN: <https://elibrary.ru/PABYOP>
3. Захарова, Н. М., & Цветкова, М. Г. (2020). Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям. Психология и право, 10(4), 185–197. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100413>. EDN: <https://elibrary.ru/SXVAWT>
4. Поддубная, Т. Н. (2004). Психолого-педагогические особенности личности детей вынужденных мигрантов (на примере Северо-Кавказского региона). Вестник Томского государственного педагогического университета, (5), 156–160. EDN: <https://elibrary.ru/LIDECK>
5. Романоф, Н. А. (2022). Психологические последствия пребывания детей Донбасса в ситуации военного конфликта. Человек. Наука. Социум. Научно-методический журнал, (1), 239–257. EDN: <https://elibrary.ru/TWAAV>

6. Самохвалова, А. Г. и др. (2025). «Дети войны»: трудности социализации и особенности восприятия мира. *Социальная психология и общество*, 16(1), 105–123. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>. EDN: <https://elibrary.ru/IKHCDM>
7. 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), 42–46. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_42. EDN: <https://elibrary.ru/MKYSEU>
8. 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), 129–131.
9. Шелиспанская, Э. В., & Васина, Ю. М. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение детей из регионов локальных военных конфликтов в рамках летней многопрофильной образовательной лагерной смены. *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*, 23(1), 108–118. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.061.023.202301.108-118>. EDN: <https://elibrary.ru/UXAOFN>
10. Alrawashdeh, H. A., & Kunt, N. (2022). Refugee children and English language: Challenges from English language teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 918734. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918734>. EDN: <https://elibrary.ru/GUELRH>
11. Charalambous, C. (2019). Language education and ‘conflicted heritage’: Implications for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 103(4), 874–891. <https://doi.org/10.1111/modl.12593>
12. Fehérvári, A. A., & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion: Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, 49(1), 147–165. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614>. EDN: <https://elibrary.ru/TTNBVY>
13. Gherardi, S. A., Garcia, M., & Stoner, A. (2021). Just trauma-informed schools: Theoretical gaps, practice considerations and new directions.

- International Journal of School Social Work*, 6(1), 2–26. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1070>. EDN: <https://elibrary.ru/UYVZAC>
14. 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>
15. 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>
16. Parker, R. A., Hodgson, D., Wood, L., & Martin, K. (2021). Exploration of implementation variables impacting trauma informed practices in schools: A narrative review. *International Journal of School Social Work*, 6(1), 1–40. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1073>. EDN: <https://elibrary.ru/MJTETU>
17. Reddig, N., & VanLone, J. (2024). Pre-service teacher preparation in trauma-informed pedagogy: A review of state competencies. *Leadership and Policy in Schools*, 23(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2066547>
18. Thomas, F. C. et al. (2016). Emic perspectives on the impact of armed conflict on children's mental health and psychosocial well-being: Applying a social ecological framework of resilience in northern Sri Lanka. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(3), 246–253. <https://doi.org/10.1037/pac0000172>
19. Tlili, A. et al. (2024). How to maintain education during wars?: An integrative approach to ensure the right to education. *Open Praxis*, 16(2), 160–179. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024041000014090856799422>. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.668>. EDN: <https://elibrary.ru/ISAHVL>
20. Tum, D. O., & Kunt, N. (2021). Language learning under the shadow of conflict: Teachers' beliefs about teaching the language of the “other”. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103485. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103485>. EDN: <https://elibrary.ru/MWHDFI>
21. Watson, A. M. S. (2018). Resilience is its own resistance: The place of children in post-conflict settlement. In *Childhood and the Production of Security* (pp. 57–71). Routledge.

References

1. Vasina, Y. M., & Shelispanskaya, E. V. (2022). Features of psychological and pedagogical interaction with children in difficult life situations. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, (4), 214–222. EDN: <https://elibrary.ru/KTERJK>
2. Eremina, L. Y. (2011). System of socio-psychological work with children experiencing consequences of emergency situations. *Systems Psychology and Sociology*, (4), 61–71. EDN: <https://elibrary.ru/PABYOP>
3. Zakharova, N. M., & Tsvetkova, M. G. (2020). Mental and behavioral disorders among civilians in a region affected by local military actions. *Psychology and Law*, 10(4), 185–197. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100413>. EDN: <https://elibrary.ru/SXVAWT>
4. Poddubnaya, T. N. (2004). Psychological and pedagogical characteristics of the personality of forced migrant children (case study of the North Caucasus region). *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, (5), 156–160. EDN: <https://elibrary.ru/JIDECK>
5. Romanof, N. A. (2022). Psychological consequences of children from Donbass being in a military conflict situation. *Man. Science. Society. Scientific and Methodological Journal*, (1), 239–257. EDN: <https://elibrary.ru/TWVAAV>
6. Samokhvalova, A. G. et al. (2025). “Children of war”: challenges of socialization and peculiarities of world perception. *Social Psychology and Society*, 16(1), 105–123. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160106>. EDN: <https://elibrary.ru/IKHCDM>
7. Solodovchenko, S. A. (2022). On the experience of preparing students to organize leisure activities with pupils from the Lugansk orphanage in a Russian health camp. *Proceedings of Voronezh State Pedagogical University*, (2), 42–46. https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_2_42. EDN: <https://elibrary.ru/MKYSEU>
8. Shelispanskaya, E. V., & Vasina, Y. M. (2022). Methods of work for educational psychologists with children arriving from conflict zones. *Global Scientific Potential. Theory and Methodology of Teaching and Education*, (II), 129–131.
9. Shelispanskaya, E. V., & Vasina, Y. M. (2023). Psychological and pedagogical support for children from regions of local military conflicts

- within a summer multidisciplinary educational camp program. *Humanist: Current Problems of Humanitarian Science and Education*, 23(1), 108–118. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.061.023.202301.108-118>. EDN: <https://elibrary.ru/UXAOFN>
10. Alrawashdeh, H. A., & Kunt, N. (2022). Refugee children and English language: Challenges from English language teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 918734. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918734>. EDN: <https://elibrary.ru/GUELRH>
11. Charalambous, C. (2019). Language education and ‘conflicted heritage’: Implications for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 103(4), 874–891. <https://doi.org/10.1111/modl.12593>
12. Fehérvári, A. A., & Varga, A. (2023). Resilience and inclusion: Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, 49(1), 147–165. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1835614>. EDN: <https://elibrary.ru/TTNBVY>
13. Gherardi, S. A., Garcia, M., & Stoner, A. (2021). Just trauma-informed schools: Theoretical gaps, practice considerations and new directions. *International Journal of School Social Work*, 6(1), 2–26. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1070>. EDN: <https://elibrary.ru/UJVZAC>
14. 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>
15. 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>
16. Parker, R. A., Hodgson, D., Wood, L., & Martin, K. (2021). Exploration of implementation variables impacting trauma informed practices in schools: A narrative review. *International Journal of School Social Work*, 6(1), 1–40. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1073>. EDN: <https://elibrary.ru/MJTETU>
17. Reddig, N., & VanLone, J. (2024). Pre-service teacher preparation in trauma-informed pedagogy: A review of state competencies. *Leadership and Policy in Schools*, 23(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2066547>

18. Thomas, F. C. et al. (2016). Emic perspectives on the impact of armed conflict on children's mental health and psychosocial well-being: Applying a social ecological framework of resilience in northern Sri Lanka. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(3), 246–253. <https://doi.org/10.1037/pac0000172>
19. Tlili, A. et al. (2024). How to maintain education during wars?: An integrative approach to ensure the right to education. *Open Praxis*, 16(2), 160–179. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024041000014090856799422>. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.668>. EDN: <https://elibrary.ru/ISAHVL>
20. Tum, D. O., & Kunt, N. (2021). Language learning under the shadow of conflict: Teachers' beliefs about teaching the language of the “other”. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103485. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103485>. EDN: <https://elibrary.ru/MWHDFI>
21. Watson, A. M. S. (2018). Resilience is its own resistance: The place of children in post-conflict settlement. In *Childhood and the Production of Security* (pp. 57–71). Routledge.

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, 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, 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, 291011, Российская Федерация
ghostofangel@mail.ru

Ткачева Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, до-
цент кафедры теории и практики перевода
*ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический уни-
верситет»*
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011, Российская Федерация
yulia23255@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana A. Koknova, Dr. in Education, Professor, Professor of the Trans-
lation Theory and Practice Department, Institute of Philology and
Social Communications

Lugansk State Pedagogical University
2, Oboronnaya Str., Luhansk, 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-Tania?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., Luhansk, 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., Luhansk, 291011, Russian Federation

ghostofangel@mail.ru

SPIN-code: 6638-2742

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

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., Luhansk, 291011, Russian Federation

yulia23255@yandex.ru

SPIN-code: 2538-2569

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

Поступила 15.07.2025

Received 15.07.2025

После рецензирования 24.08.2025

Revised 24.08.2025

Принята 29.08.2025

Accepted 29.08.2025