

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина, В.Л. Лунина

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Российская Федерация, 603022, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

Поступила в редакцию 23.02.2025

Окончательный вариант 06.05.2025

■ Для цитирования: Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Лунина В.Л. Особенности обучения иностранному языку детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 2. С. 23-34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.2>

Аннотация. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку детей с особыми возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования. Одной из проблем современного инклюзивного образования в России является невозможность осуществлять качественное преподавание при нахождении в классе учеников, относящихся к разным категориям лиц с ОВЗ. Наиболее разумное в такой ситуации решение объединять в одном классе детей с одной категорией ОВЗ оказывается зачастую нереализуемо. В этом случае выходом может стать объединение детей с ОВЗ по признаку образовательных возможностей. Для определения образовательных возможностей в рамках изучения иностранного языка предлагается соотнести психофизиологические возможности учащихся с четырьмя видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением и письмом), развитие которых сформулировано как одна из целей изучения иностранного языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, категории детей с ОВЗ, виды речевой деятельности, преподавание иностранного языка, психофизиологические особенности детей с ОВЗ, синдром Аспергера, синдром Ретта, дактильный алфавит, амслен.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

PECULIARITIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS WITH HEALTH IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION

© *M.V. Zolotova, E.V. Ganyushkina, V.L. Lunina*

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23, Gagarin avenue, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603022

Original article submitted 23.02.2025

Revision submitted 06.05.2025

■ For citation: Zolotova M.V., Ganyushkina E.V., Lunina V.L. Peculiarities of teaching a foreign language to students with health impairments in inclusive education. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2025; 22(2):23–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.2.2>

Abstract. The study considers peculiarities of a foreign language teaching to schoolchildren with health impairments in inclusive education. One of the problems of developing inclusive education in Russia is its inability to provide high-quality teaching when students from different categories of disabled people are in one classroom. The decision to combine in one class children with similar education needs seems to be impossible. In this case, the solution may be to unite children with particular health impairments based on their learning opportunities. To determine schoolchildren's learning opportunities to study a foreign language the authors suggest to correlate their psychophysiological abilities with four types of language skills (listening, speaking, reading and writing), the development of which is formulated as one of the goals of learning a foreign language in a comprehensive school.

Keywords: inclusive education, children with health impairments, categories of children with health impairments, types of language skills, foreign language teaching, psychophysiological peculiarities of children with health impairments, Asperger syndrome, Rett syndrome, sign language, Ameslan.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

Согласно статистике Министерства просвещения Российской Федерации, на сегодняшний день в России насчитывается уже более 1,15 миллиона учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. И эта цифра, к сожалению, неуклонно растет с каждым годом. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» родители имеют право на обучение своего ребенка в любой общеобразовательной организации по своему выбору. Одновременно с этим процесс оптимизации специальных коррекционных образовательных учреждений приводит к их постепенному сокращению, не оставляя родителям ребенка с ОВЗ другого выбора, кроме как определить его в ближайшую школу по месту жительства. Несмотря на требования, прописанные в том же федеральном законе, школы далеко не всегда отвечают особым образовательным потребностям учащихся с ОВЗ, что чаще всего выражается в невозможности предоставить таким детям помощь необходимых специалистов (психолога, логопеда, дефектолога, тьютора и др.). На эту проблему обращают внимание многие исследователи.

Цель данного исследования - представить принципиально новый подход к обучению детей с различными видами ОВЗ в средней школе, основанный на распределении детей по классам в зависимости от категории ОВЗ и связанных с ней особенностей восприятия учащихся. Обращение к дисциплине «Иностранный язык» обусловлено ее сложностью, связанной прежде всего с разнообразием видов речевой деятельности и чуждой лингвистической средой.

Обзор литературы

На сегодняшний день существуют работы отечественных исследователей по вопросам, связанным именно с преподаванием иностранного языка детям с ОВЗ в рамках инклюзивного обучения (Ю.А. Баженова, Н.С. Александрова, В.В. Гафнер, И.В. Евтушенко, А.А. Касимкина, Е.А. Соловьева, О.В. Кирюшина) [2–6]. Однако в отличие от некоторых стран (Дании, Швеции, Финляндии и др.) в России инклюзивное образование находится в процессе развития и, как уже было отмечено выше, еще не существует полноценных методик, позволяющих совмещать обучение иностранному языку нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями. В частности, Н.Н. Малофеев отмечает: «Качественная интеграция и стремительно пришедшая ей на смену инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями (ООП)... Перемещение обучающегося специальной школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное – штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную образовательную школу не имеет ничего общего с инклюзивным образованием, соответствующим возможностям и особым потребностям ребенка» [7]. Такая инклюзия, по мнению Н.Н. Малофеева, может быть определена как формальная: «Формальная инклюзия является по сути дела скрытой формой дискриминации. Если обучающийся с ООП включен в образовательную организацию, не имеющую условий для удовлетворения его особых потребностей, нарушается право человека на качественное образование» [8].

Именно такая ситуация, по нашему мнению, сложилась в современной российской школе. Стоит признать, что вероятность того, что упомянутые

Н.Н. Малофеевым необходимые для эффективного инклюзивного обучения условия будут созданы в ближайшем будущем, ничтожно мала. Целью внедрения инклюзивного образования в нашей стране является оптимизация затрат на школьное образование. Именно поэтому вряд ли стоит ожидать выделения достойного финансирования на услуги специалистов психологического, логопедического и дефектологического профиля в рамках средней школы.

Все это приводит к тому, что зачастую считается достаточным дать ребенку с ОВЗ минимальный объем знаний по базовым предметам (русскому языку и математике, например), достаточный для сдачи ОГЭ и получения аттестата о среднем образовании. Что же касается других предметов, в том числе иностранного языка, то их изучение в рамках программы средней школы оказывается неэффективным по двум причинам: первая – использование методик, эффективных для нормотипичных детей, однако не учитывающих особенности детей с нарушениями слуха, зрения, с ДЦП и т. д.; вторая – отсутствие специальных методик и программ обучения, позволяющих проводить одновременные занятия с нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ, с учетом особенностей развития последних. В свою очередь, основная проблема в разработке таких программ связана с разнообразием категорий таких детей и необходимостью учета специфики развития детей каждой категории. Обеспокоенность этой проблемой выражают многие исследователи. В частности, Н.Н. Малофеев в своей статье «Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики» отмечает: «В рамках инклюзии в классе может оказаться от одного до трех учеников с ограниченными возможностями здоровья. Что из этого следует? Учителю, например, придется работать с тремя детьми, один из которых слабослышащий, другой – слепой, третий – с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Разные методики обучения, разные формы предъявления задания... Традиционная отечественная система специального образования объединяет восемь видов специальных коррекционных общеобразовательных школ, каждая из которых использует оригинальную программу и комплект учебников. Хотелось бы уточнить, если в класс приходят: ребенок с тяжелым нарушением речи, с нарушениями слуха и с нарушениями зрения, то учитель... будет одновременно использовать четыре разных учебника?» [9].

Другая проблема, с которой сталкивается учитель в современной ситуации, – это помещение в один класс детей, принадлежащих к разным категориям ОВЗ. На сегодняшний день выделяют восемь категорий детей с ОВЗ:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с тяжелыми нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с задержкой психического развития;
- 6) дети с нарушениями интеллекта;
- 7) дети с расстройствами аутистического спектра (РАС);
- 8) дети с комплексными нарушениями психофизического развития (в случае сочетания 2–3 нарушений).

В соответствии с санитарными нормами максимальное количество детей с ОВЗ, имеющих право обучаться в одном классе, не должно превышать трех человек. Однако совершенно очевидно, что эффективность обучения будет

различной в случае обучения в одном классе трех детей с нарушениями речи и в случае, когда три ребенка относятся к разным категориям из приведенного выше списка (например, слабослышащий ребенок с нарушениями речи, ребенок с РАС и ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Как отмечает О.В. Кирюшина, каждая из вышеперечисленных нозологических групп детей с ОВЗ требует особых условий для эффективного усвоения учебного материала [6]. Если для детей с нарушениями зрения необходимо использование ярких цветов в оформлении наглядного материала, а обучение ребенка с нарушениями слуха предполагает улучшение общей акустики кабинета и устранение всего, что может приглушать звук, то у детей с аутизмом яркие краски и громкие звуки могут вызывать раздражение и провоцировать агрессивное поведение.

Существенными представляются и различия между детьми одной категории. Так, слабослышащие, позднооглохшие и слабовидящие дети зачастую имеют более высокий уровень речевого развития и интеллектуально более достаточны, чем глухие или слепые дети. То же самое относится, например, к ребенку с синдромом Аспергера и ребенку с синдромом Ретта. И в том, и в другом случае имеет место расстройство аутистического спектра, однако дети с синдромом Аспергера имеют достаточно высокий уровень интеллекта, в то время как дети с синдромом Ретта интеллектуально недостаточны. В работе «Синдром Аспергера: ретроспективный анализ динамики состояния больных» А.Е. Боброва и В.М. Сомовой отмечается: «Синдром Аспергера отличается меньшей выраженностью общего психического недоразвития, психологических диспропорций и стереотипий» [10]. Что же касается детей, страдающих синдромом Ретта, то исследователи описывают их состояние следующим образом: «В клинической картине превалирует глубокая умственная отсталость, выраженные нарушения гнозиса и праксиса, сохраняются стереотипии в руках и отсутствие целенаправленной мануальной деятельности» [11]. Проблема совмещения в одном классе детей из разных категорий ОВЗ представляется тем более актуальной, что, как уже было сказано, количество таких детей растет с каждым годом.

Несомненно, сложно собрать в одном классе детей с одной и той же категорией ОВЗ. Особенно остро эта проблема стоит в сельских или малокомплектных школах, где количество классов в одной параллели небольшое. В этом случае решением может стать объединение в одном классе детей не в зависимости от категории ОВЗ, а по признаку образовательных возможностей. Особенно целесообразно подобное объединение в рамках изучения иностранного языка.

Согласно ФГОС по иностранному языку, одним из предметных результатов должно быть формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, предполагает развитие четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Чтобы определить специфику обучения ребенка из той или иной категории ОВЗ, представляется целесообразным соотнести его психофизиологические возможности с вышеуказанными видами речевой деятельности. Однако если брать за основу предложенную ФГОС классификацию ОВЗ, то для обучения иностранному языку она окажется неэффективной. Ребенок с ДЦП (категория «дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата») может прекрасно овладеть всеми видами речевой деятельности, если его заболевание не имеет гемипаретической формы, при которой состояние верхних конечностей не даст ребенку возможности

писать. Еще одним примером может быть ребенок с ДЦП, осложненным речевыми расстройствами (дизартрией, заиканием и др.). В этом случае развитие говорения средствами иностранного языка представляется затрудненным.

Материалы и методы

При проведении данного исследования был использован ряд теоретических методов. Были проведены изучение и анализ современной литературы в области психологии, нормальной и коррекционной педагогики, методики преподавания иностранного языка, а также литературы, связанной с физиологическими особенностями детей с различными категориями ОВЗ. По совокупности информации из вышеупомянутых источников были выделены психофизиологические характеристики, свойственные каждой из категорий, оказывающие позитивное или негативное влияние на процесс изучения иностранного языка.

Также в ходе исследования были использованы эмпирические методы. Было проведено обширное наблюдение за детьми с различными категориями ОВЗ как на уроках иностранного языка, так и на других уроках, а также выделены трудности, с которыми сталкивается преподаватель при обучении детей с ОВЗ в рамках общеобразовательной школы.

Далее был проведен эксперимент по распределению учащихся с ОВЗ по классам в зависимости от их психофизиологических характеристик, обусловленных определенной категорией ОВЗ. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности подобного подхода к обучению детей с ОВЗ в рамках инклюзивного класса.

Результаты исследования

На основе проанализированной литературы можно предложить следующую классификацию категорий детей с ОВЗ и их психофизических возможностей в освоении видов речевой деятельности на иностранном языке (см. таблицу).

В данную таблицу намеренно не включены некоторые категории детей с ОВЗ: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушением интеллекта и дети с комплексными нарушениями психофизического развития. Характерной чертой этих детей, отличающей их от категорий детей, помещенных в таблицу, является наличие интеллектуальной недостаточности.

Также стоит сделать несколько замечаний по поводу психофизических возможностей детей с расстройствами аутистического спектра. Стивен Шор, профессор университета Адельфи (США), сам страдающий РАС, отмечает: «Если вы знаете одного человека с аутизмом, то вы знаете только одного человека с аутизмом» [12]. Его слова в полной мере отражают сложности, связанные с определением психофизиологических возможностей ребенка с расстройствами аутистического спектра. Эти сложности связаны в основном с двумя фактами: недостаточной изученностью этого заболевания; разнообразием и комбинаторикой характеризующих его симптомов. Среди детей с РАС встречаются и дети с синдромом Саванта, чьи интеллектуальные способности близки к гениальным, и дети с синдромом Ретта, для которых, как уже отмечалось выше, характерна умственная отсталость. Поэтому при обучении иностранному языку в условиях инклюзии ребенка с РАС стоит ориентироваться на его индивидуальные возможности освоения видов речевой деятельности.

**Классификация категорий детей с ОВЗ и их психофизических возможностей
в освоении видов речевой деятельности на иностранном языке**

Категория детей с ОВЗ	Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо
Глухие	Невозможно (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Невозможно (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Возможно (в некоторых случаях целесообразно обучать чтению «про себя» с контролем понимания смысла)	Возможно
Слабослышащие	Затруднено	Затруднено	Возможно	Возможно
Позднооглохшие	Затруднено (в качестве средства коммуникации может быть предложено использование жестового языка и дактиля)	Затруднено	Возможно	Возможно
Слепые	Возможно	Возможно	Затруднено (требуется изучение шрифта Брайля)	Затруднено
Слабовидящие	Возможно	Возможно	Затруднено (требуется использование крупного шрифта)	Затруднено
ДЦП (спастическая диплегия)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
ДЦП в гемипаретической форме	Возможно	Возможно	Возможно	Невозможно
ДЦП, сопровождающийся речевыми проблемами	Возможно	Затруднено	Возможно	Возможно
ДЦП, сопровождающийся анатрией (речь отсутствует или несвязна)	Возможно	Невозможно	Возможно	Возможно
Задержка психического развития	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
Умственная отсталость (легкая форма)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно
РАС (зависит от вида РАС и при условии сохранного интеллекта)	Возможно	Возможно	Возможно	Возможно

Как было показано в вышеприведенной таблице, в некоторых случаях трудность обучения детей с ОВЗ иностранному языку состоит в том, что обучение одному или нескольким видам речевой деятельности затруднено или вовсе невозможно. Зачастую именно этот факт является основанием для утверждения, что обучение иностранному языку детей с ОВЗ нерезультативно. Однако практика показывает, что особенности здоровья, затрудняющие или делающие невозможным овладение одним видом речевой деятельности, не препятствуют овладению другими. Как известно, четыре вида речевой деятельности можно разделить на две группы: рецептивные (аудирование и чтение) и перцептивные (говорение и письмо). В общих чертах принципом подобного разделения является восприятие или передача информации. При невозможности (или затруднении) овладения чтением (как, например, в случае со слепыми или слабовидящими детьми) рецепция (то есть восприятие информации) может вполне осуществляться через другой вид рецептивной деятельности – через аудирование. Более того, обучение аудированию слепых или слабовидящих детей оказывается в некоторых случаях более эффективным, чем обучение этому же виду речевой деятельности детей без ОВЗ. Причиной этому является отмеченный еще Л.С. Выготским механизм компенсации психических функций, под которым он понимал «возмещение нарушенных или недоразвитых функций за счет использования сохранных функций или перестройки частично нарушенных функций» [13]. То же самое можно сказать и о глухих или слабослышащих детях, обучение аудированию которых затруднено или невозможно, что, однако, не является препятствием к овладению другими видами речевой деятельности, в частности чтению, так как оно остается единственным рецептивным видом речевой деятельности. Более того, овладению видом речевой деятельности, которое вследствие особенностей здоровья ребенка остается «непарным», должно уделяться особое внимание, так как это единственный способ для человека принять или спродуцировать информацию.

Здесь стоит отметить еще один важный момент: обучение говорению на иностранном языке в некоторых случаях может быть не только осложненным, но даже вредным. Это касается в основном детей с проблемами развития речи, которые могут являться вторичным дефектом (по Л.С. Выготскому) у многих категорий детей с ОВЗ. Как правило, с такими детьми проводится логопедическая работа над постановкой, закреплением и введением в речь звуков родного языка. Если эта работа не закончена, а даже в самых легких случаях она проводится на протяжении довольно длительного времени, то попытка ребенка произносить звуки иностранного языка в рамках инклюзивного учебного процесса может значительно навредить логопедической работе над звуками родного языка. Это связано прежде всего с тем, что фонетические системы иностранного и родного языка отличаются, так же как расположение органов артикуляционного аппарата при произнесении тех или иных звуков. Самым ярким примером является английский межзубный звук [ð, θ], введение которого в речь ребенка с речевыми нарушениями может привести к возникновению межзубного сигматизма в родном языке, то есть к произнесению его при положении языка между зубов. Однако в русском языке этот звук является зубным, то есть при его произнесении кончик языка упирается в нижние резцы.

Подобная же ситуация может возникнуть и при изучении французского языка, в котором звук [r] увулярный. При несформированной или незакрепленной фонетической системе русского языка это может привести к замене небно-зубного звука на увулярный.

Однако это не значит, что от овладения говорением в случае, когда это возможно, стоит отказаться совсем. Однако исходя из известного принципа «Noli nocere!» (Не навреди!) приоритетными на первом этапе изучения иностранного языка должны оказаться те виды речевой деятельности, овладение которыми психофизиологически возможно. Так, у детей с нарушениями слуха стоит сконцентрироваться на чтении и письме. У детей с нарушениями зрения приоритетными должны быть, напротив, аудирование и говорение. У детей с ДЦП, сопровождающимся нарушениями речи (обычно дизартрией), следует исключить говорение, однако вполне возможно обучение аудированию, чтению и письму. Следует учитывать детей с заиканием, особенно если оно проявляется в средней и тяжелой форме. Даже у здоровых детей говорение средствами иностранного языка может являться стрессовой ситуацией. Поэтому обучение говорению на иностранном языке детей, страдающим заиканием, также противоречит принципу "Noli nocere!" (Не навреди!), так как может вызвать усиление заикания. Поэтому и в этом случае представляется целесообразным не формировать у ребенка навыки говорения вместе со всем классом, а сосредоточить его некоторое время на аудировании, чтении и письме.

Стоит отметить, что при невозможности обучения таким видам речевой деятельности, как чтение (в случае со слепыми детьми) и говорение (в случае с глухими детьми, если фонетическая система родного языка не закрепляется достаточно хорошо в течение долгого времени), возможно параллельное изучение и использование как средства коммуникации шрифта Брайля для чтения и дактиля для замены такого вида речевой деятельности, как говорение. При этом надо помнить, что для достижения коммуникации на английском языке существуют два вида дактиля: американский (так называемый American Sign Language – ASL) и британский (British Sign Language – BSL). Существенное отличие американского, который также называют «амслен», и британского вариантов состоит в использовании двух рук в британском варианте, тогда как в американском все символы обозначаются одной рукой. Изучение амслена представляется более перспективным, так как именно этот вариант считается наиболее распространенным. Здесь, однако, возникает другая проблема, а именно необходимость владения амсленом учителем английского языка. В этом случае с первых уроков преподаватель может дактилировать свою речь, компенсируя подобным образом ребенку с нарушениями слуха невозможность воспринимать звучащую иноязычную речь на слух.

Обсуждение и заключение

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы: решение проблемы обучения иностранному языку детей с ОВЗ в рамках инклюзии можно найти в распределении детей по классам не с учетом категории ОВЗ, к которой они относятся, а принимая во внимание их психофизиологические способности к овладению разными видами речевой деятельности. В зависимости от того, овладение каким видом речевой деятельности будет затруднено, приоритет

отдается освоению других видов речевой деятельности. В случае, если овладение тем или иным видом речевой деятельности невозможно из-за психофизиологических особенностей ребенка, целесообразно использовать традиционные альтернативные системы (дактиль, жестовый язык, шрифт Брайля).

Список литературы

1. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 22.01.2024).
2. *Баженова Ю.А., Александрова Н.С.* Методологические аспекты организации инклюзивной образовательной среды в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–1. – С. 65–69.
3. *Гафнер В.В.* Условия организации работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья на уроках иностранного языка. – Пермь, 2017. – 72 с.
4. *Евтушенко И.В.* Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания: монография. – М.: МПГУ, 2020. – 172 с.
5. *Касимкина А.А., Соловьева Е.А.* Формирование инклюзивной компетентности учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки // Огарев-online. – 2019. – № 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://journal.mrsu.ru/arts/formirovanie-inklyuzivnoj-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-processe-professionalnoj-podgotovki> (дата обращения: 24.01.2024).
6. *Кирюшина О.В.* Организация урока иностранного языка в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6. – № 1. – С. 41–52.
7. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – С. 447.
8. *Малофеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyzii> (дата обращения: 22.01.2024).
9. *Малофеев Н.Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
10. *Бобров А.Е., Сомова В.М.* Синдром Аспергера: ретроспективный анализ динамики состояния больных // Доктор.Ру. – 2011. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-aspergera-retrospektivnyy-analiz-dinamiki-sostoyaniya-bolnyh> (дата обращения: 24.01.2024).
11. *Мухин К.Ю., Карпова В.И., Безрукова И.С. и др.* Синдром Ретта (обзор литературы и описание клинического случая) // Русский журнал детской неврологии. – 2010. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-retta-obzor-literatury-i-opisanie-klinicheskogo-sluchaya> (дата обращения: 24.01.2024).
12. *Стивен Шор.* За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / пер. с англ. А. Смолян. – М.: Наш Солнечный Мир, 2014. – 224 с. ISBN 978-5-94607-188-8.
13. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2019. – 281 с. (Антология мысли). ISBN 978-5-534-07290-7.

References

1. Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation]. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (Accessed January 22, 2024).

2. *Bazhenova Yu.A., Aleksandrova N.S.* Metodologicheskie aspekty organizacii inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v nachal'noj shkole [Methodological aspects of the organization of an inclusive educational environment in primary schools]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 69–1. Pp. 65– 69.
3. *Gafner V.V.* Usloviya organizacii raboty so shkol'nikami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na urokakh inostrannogo yazyka [Conditions for organizing work with students with disabilities in foreign language lessons]. Perm', 2017. 72 p.
4. *Evtushenko I.V.* Formirovanie kommunikativnykh navykov u obuchayushchikhsya s sistemnymi narusheniyami rechi v processe muzykal'nogo vospitaniya: monografiya [Development of communication skills among students with systemic speech disorders in the process of musical education: monograph]. Moscow: MPGU, 2020. 172 p.
5. *Kasimkina A.A., Solov'eva E.A.* Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki [Formation of inclusive competence of a foreign language teacher in the process of professional training]. *Ogarev-online*. 2019. No. 6. <https://journal.mrsu.ru/arts/formirovanie-inklyuzivnoj-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-processe-professionalnoj-podgotovki> (Accessed January 24, 2024).
6. *Kiryushina O.V.* Organizaciya uroka inostrannogo yazyka v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Organization of a foreign language lesson in inclusive education]. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2020. Vol. 6. No. 1. Pp. 41–52.
7. *Malofeev N.N.* Special'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa: ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov [Special education in a changing world. Europe: a textbook for students of pedagogical universities]. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2018. P. 447.
8. *Malofeev N.N.* Ot ravnkh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot special'noj shkoly k inklyuzii [From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2018. No. 190. <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ravnyh-prav-k-ravnym-vozmozhnostyam-ot-spetsialnoy-shkoly-k-inklyuzii> (Accessed January 22, 2024).
9. *Malofeev N.N.* Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social'noj politiki [Inclusive education in the context of modern social policy]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2009. No. 6. Pp. 3–9.
10. *Bobrov A.E., Somova V.M.* Sindrom Aspergera: retrospektivnyj analiz dinamiki sostoyaniya bol'nykh [Asperger's syndrome: a retrospective analysis of the dynamics of patients' condition]. *Doktor.Ru*. 2011. No. 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-aspergera-retrospektivnyj-analiz-dinamiki-sostoyaniya-bolnyh> (Accessed January 24, 2024).
11. *Mukhin K.Yu., Karpova V.I., Bezrukova I.S. i dr.* Sindrom Retta (obzor literatury i opisaniye klinicheskogo sluchaya) [Rett syndrome (literature review and clinical case description)]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. 2010. No. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-retta-obzor-literatury-i-opisaniye-klinicheskogo-sluchaya> (Accessed January 24, 2024).
12. *Stiven Shor.* Za stenoy. Lichnyj opyt: autizm i sindrom Aspergera [Behind the wall. Personal experience: autism and Asperger's syndrome]. Per. from engl. A. Smolyan. Moscow: Nash Solnechnyj Mir Publ., 2014. 224 p. ISBN 978-5-94607-188-8.
13. *Vygotskij L.S.* Psikhologiya razvitiya. Izbrannye raboty [Psychology of development. Selected works]. Moscow: Yurajt Publ., 2019. 281 p. (Antologiya mysli). ISBN 978-5-534-07290-7.

Информация об авторах

Марина Вианоровна Золотова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: mviazolotova@gmail.com
ORCID 0000-0003-2699-224X, Researcher ID: JXN-9285-2024

Елена Валентиновна Ганюшкина, старший преподаватель кафедры «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный

исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: elenaganyushkina@gmail.com
ORCID 0000-0003-1244-8921, Researcher ID: O-1708-2019

Вера Леонтьевна Лунина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык для гуманитарных специальностей» института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация. E-mail: mamochkarodionovih@yandex.ru
ORCID 0009-0003-4293-0126

Information about the authors

Marina V. Zolotova, Cand. Philol. Sci., Associate Professor, Head of English for Humanities Department of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: mviazolotova@gmail.com
ORCID 0000-0003-2699-224X, Researcher ID: JXN-9285-2024

Elena V. Ganyushkina, Senior Lecturer at the Department of English for Humanities of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: elenaganyushkina@gmail.com
ORCID 0000-0003-1244-8921, Researcher ID: O-1708-2019

Vera L. Lunina, Cand. Philol. Sci., Senior Lecturer at the Department of English for Humanities of the Institute of Philology and Journalism, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: mamochkarodionovih@yandex.ru
ORCID 0009-0003-4293-0126