

Феноменологический подход в подготовке будущих дефектологов: модель и методы работы в условиях инклюзивного детского лагеря

И. Е. ЛУКЬЯНОВА, О. И. КАБАЛИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена противоречием между растущей потребностью в качественном инклюзивном отдыхе для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и недостаточной разработанностью подходов к подготовке кадров, ориентированных не столько на формальные знания, сколько на глубокое понимание субъективного опыта ребенка. Традиционные методы подготовки специалистов-дефектологов зачастую не уделяют достаточного внимания развитию эмпатии и рефлексивных навыков, что особенно важно в неформальной образовательной среде, такой как детский лагерь.

Цель статьи: теоретическое обоснование и разработка феноменологической модели формирования профессиональных компетенций дефектологов для работы в условиях инклюзивного лагеря.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 48 студентов старших курсов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (средний возраст 20,5 лет). Методики: дневники наблюдений, анкетирование, видеозаписи взаимодействия с детьми. Использовался качественный анализ субъективного опыта (феноменологический метод); оценка динамики профессиональных компетенций (опросники, экспертные оценки); статистическая обработка данных.

Результаты. Суть разработанной феноменологической модели заключается в целостной трансформации профессиональной подготовки дефектологов через смещение фокуса с коррекции симптомов на глубокое понимание субъективного опыта и «жизненного мира» ребенка с ОВЗ. Модель структурно включает пять взаимосвязанных компонентов (мотивационно-ценностный, содержательный, технологический, организационно-педагогический и оценочно-результативный) и реализуется через три модуля, последовательно формирующие феноменологическую компетентность: от освоения теоретических основ и техник наблюдения – через практикум рефлексивного анализа – к непосредственному погружению в инклюзивную лагерную среду. Выявлена положительная динамика в развитии рефлексивных навыков (значительная динамика в развитии рефлексивности +28.6% и навыков наблюдения и интерпретации +27.6%), и эмпатии у студентов (улучшение в рамках эмоционального интеллекта – в сфере управления эмоциями +20.7%). Участники эксперимента продемонстрировали улучшение способностей к наблюдению и анализу поведения детей с ОВЗ.

Заключение. Феноменологический подход показал свою эффективность в формировании ключевых компетенций дефектологов. Внедрение данной модели в образовательные программы может способствовать повышению качества инклюзивных практик. Научная новизна заключается в интеграции феноменологической методологии с практикой подготовки дефектологов для лагерной инклюзивной среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

феноменологический подход, подготовка дефектологов, инклюзивный детский лагерь, профессиональные компетенции, рефлексивность, эмпатия, субъективный опыт, инклюзивная среда

Для цитирования: Лукьянова И. Е., Кабалина О. И. Феноменологический подход в подготовке будущих дефектологов: модель и методы работы в условиях инклюзивного детского лагеря // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 211–225. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.12>

Поступила: 16.10.2025 | Одобрена: 19.12.2025 | Опубликовано: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Phenomenological approach to training future special needs teachers: a model and methods of work in an inclusive children's camp

I. E. LUKYANOVA, O. I. KABALINA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of this study stems from the contradiction between the growing need for high-quality inclusive leisure activities for children with limited health capacities (hereinafter – LHC) and the insufficient development of staff training approaches focused not so much on formal knowledge as on a deep understanding of the child's subjective experience. Traditional methods for training special needs teachers often do not pay sufficient attention to the development of empathy and reflective skills, which qualities are particularly important in an informal educational setting such as the children's camp.

The aim of the article is to provide a theoretical rationale and develop a phenomenological model for the formation of professional competencies in special needs teachers for work in an inclusive camp setting.

Materials and methods. The survey involved 48 undergraduates mastering the "Defectologic (Special Needs) Education" programme (mean age – 20.5 years). Methods: observation diaries, questionnaires, and video recordings of interaction with children. Qualitative analysis of subjective experience (phenomenological method) was used, as well as assessment of professional competence dynamics (questionnaires, expert evaluation), and statistical data analysis.

Results. The developed phenomenological model is based on the holistic transformation of professional defectological training through a shift in focus from correcting symptoms to an in-depth understanding of the subjective experience and "lifeworld" of children with LHC. The model structurally comprises five interrelated components (motivational/axiological, content-based, technological, organisational/pedagogical and evaluative/resultative). It is implemented through three modules that sequentially develop phenomenological competence: from mastering the theoretical foundations and observation techniques – through the practice of reflective analysis – to direct immersion in an inclusive camp environment. Some positive trends in the development of reflective skills were identified (significant improvement in the development of the reflexive property, +28.6%, and in observation and interpretation skills, +27.6%), and empathy among the students (improved emotional intelligence – specifically in the emotion regulation area, +20.7%). The experiment participants demonstrated improved abilities for observation and analysis of LHC children's behaviour.

Conclusion. The phenomenological approach has proven effective in developing key competencies in special needs teachers. The integration of this model into educational programmes may contribute to improving the quality of inclusive practices. The scientific novelty lies in the integration of phenomenological methodology into the training of special needs teachers in an inclusive camp environment.

KEYWORDS

phenomenological approach, training of special needs teachers, inclusive children's camp, professional competences, reflexivity, empathy, subjective experience, inclusive environment

For Citation: Lukyanova, I. E., & Kabalina, O. I. (2026). Phenomenological approach to training future special needs teachers: a model and methods of work in an inclusive children's camp. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 211–225. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.12>

Received: 16 October 2025 | Approved: 19 December 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная парадигма, сформированная под влиянием международных инициатив в области прав человека и инклюзии, провозглашает равный доступ к качественному образованию для всех без исключения. основополагающие документы Организации Объединенных Наций, такие как Конвенция о правах инвалидов (2006), а также стратегии ЮНЕСКО, направленные на обеспечение инклюзивного и справедливого образования, задают глобальный вектор развития национальных образовательных систем. Эти рамочные установки нашли отражение в политике Совета Европы и таких организаций, как Международная ассоциация университетов (МАУ), призывающих к созданию образовательной среды, свободной от дискриминации и барьеров. В этом контексте особую актуальность приобретает подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, способных реализовывать принципы инклюзии в различных условиях, включая не только формальное школьное образование, но и сферу организованного детского отдыха.

Актуальность проблемы современной системы подготовки дефектологов определяется комплексом противоречий, сложившихся в области инклюзивного образования и организации отдыха для детей с ограниченными возможностями здоровья. Основное противоречие заключается между растущей потребностью в качественном инклюзивном отдыхе для детей с ОВЗ и недостаточной разработанностью подходов к подготовке кадров, ориентированных не только и не столько на формальные знания, а на глубокое понимание субъективного опыта ребенка.

Значимость проблемы подтверждается рядом факторов. Во-первых, наблюдается устойчивый рост числа детей с ОВЗ, нуждающихся в специализированной помощи и поддержке. Согласно статистическим данным, в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом каждый год их число увеличивается на 3-4% [1]. Во-вторых, активно расширяющаяся инклюзия, требует соответствующей профессиональной подготовки специалистов, способных работать в различных условиях, в том числе и во временных детских коллективах, таких как лагеря [2].

Актуальность исследования обусловлена несколькими аспектами. С одной стороны, значимость социальной адаптации и реабилитации детей с ОВЗ в условиях лагеря подтверждается многочисленными исследованиями, демонстрирующими устойчивые положительные эффекты инклюзивных программ [3]. Как, например, мета-анализ К. Опп и др. убедительно показывает улучшение физической подготовки детей (89% случаев), рост социальной компетентности (76%) и повышение самооценки (92%) с долгосрочным сохранением результатов [4]. С другой стороны, эффективность инклюзивного процесса в лагере напрямую зависит от компетентностной готовности педагогического состава. Г. В. Заярская, с соавторами анализируя трудности и перспективы инклюзивных смен, подчеркивают необходимость качественной методической подготовки персонала, наличие специального оборудования и гибкого плана мероприятий [5], другие ученые также выявляют недостаточный уровень знаний педагогических работников детских лагерей о возможностях инклюзии, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. [6]. Особую важность проблеме придает недостаточность традиционных, «рецептурных» методов подготовки специалистов, которые не готовят их к уникальности каждой ситуации и личности.

Педагогика, являясь частью социо-гуманитарных наук, в своем развитии отражает современные тенденции изменений основных принципов: от методов рациональной индукции к субъектным, феноменологическим подходам к познанию. Этот переход особенно актуален в контексте подготовки дефектологов, чья профессиональная деятельность требует не только специальных знаний, но и глубокого понимания внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

В процессе подготовки педагогов-дефектологов, коррекционных педагогов, специальных психологов, специалистов-организаторов детского инклюзивного отдыха феноменологический подход играет важную роль. Эти специальности, связанные с образованием и развитием детей с ограниченными возможностями, требуют в первую очередь всестороннего развития личности педагога.

Феноменологический подход берет за основу бытие студента-дефектолога, основывается на особых методах, во-первых, переживания, интуиции, затем, прояснения, индукции и редукции [7]. В процессе учебы, при освоении естественно-научных и гуманитарных дисциплин, в рамках

феноменологического подхода, происходит, во-первых, самопознание и осознание студентом своей субъектности, а во-вторых, реализуется актуальная цель образования – саморазвития и самосовершенствования, являющейся важной компонентой дефектологической деятельности.

Дальнейшая деятельность педагога-дефектолога в школе, реабилитационном центре, или в детском лагере всегда сопряжена с налаживанием отношений и коммуникационных условий для обмена ценностно-смысловым содержанием и культурным контекстом между участниками образовательного и/или рекреационного процессов, что может обеспечить педагогическая феноменология [8].

Педагоги-психологи, дефектологи и специальные психологи в своей практике постигают феноменологию конкретного индивида-ребенка с ОВЗ, понимание метода и его возможностей расширяет возможности помощи такому ребенку, особенно-ценным является своевременная рефлексия, индивидуальное и групповое осмыслении результатов. М.Н. Кожевникова, проводя анализ феноменологического метода на основе общефилософской методологии, выделяет три фазы исследования, с выделением проблемы рефлексии и тематизации феномена [9].

Вопросы сформированности профессиональных компетенций специалистов, работающих в системе коррекционного и инклюзивного образования, активно обсуждаются в плане использования феноменологических подходов, в том числе индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными нарушениями развития [10], авторы отмечают частую ориентацию будущих дефектологов на теоретические аспекты различных задач профессиональной деятельности, а не на готовность к их практической реализации.

Возможности феноменологического подхода позволяют исследовать разнообразные проблемы обеспечения психолого-педагогического благополучия и безопасности обучающихся, в том числе и на отдыхе [11].

Философские основы феноменологического подхода были заложены в работах Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и Г.Г. Шпета, а в дальнейшем развиты в трудах ученых М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко и Д.А. Леонтьева. Особого внимания заслуживает концепция Г.Г. Шпета, который подчеркивал, что «наука со времен Платона оказалась неполной, в том смысле, что она не обратила внимание на бытие самого познающего субъекта» [12, с. 45]. Этот тезис имеет фундаментальное значение для понимания сущности феноменологического подхода в подготовке дефектологов, ориентируя на необходимость развития профессиональной рефлексии и самопознания.

В немецкой педагогике еще XIX-XX вв. в работах А. Фишера, О. Больнова, М. Лангефельда и других ученых предпринимались попытки рассматривать педагогическую реальность на основе принципов феноменологической философии. Современная педагогическая феноменология, опираясь на труды основоположников метода, позволяет, по выражению Т.Н. Корнеевко, «подходить к учащемуся не как к некоторой заданной целостности, а как к личности, обладающей собственной историей, могущей меняться, и имеющей для этого внутренние силы» [13, с. 32].

Ключевые принципы феноменологического подхода включают: «возвращение к самим вещам», интенциональность, феноменологическую редукцию, понимание Другого. Принцип интенциональности предполагает направленность сознания на объект, его активную позицию в процессе познания. Феноменологическая редукция требует «вынесения за скобки» предвзятых мнений и стереотипов, что особенно важно при работе с детьми с ОВЗ, когда специалист должен видеть за диагнозом уникальную личность.

Как отмечает Г.П. Звенигородская, феноменологический подход основывается на особых методах – переживания, интуиции, прояснения, индукции и редукции [7]. Применение феноменологии в педагогике и психологии характеризуется фокусом на жизненном мире и субъективном опыте участников образовательного процесса. Этот подход особенно важен в контексте инклюзивного образования, где необходимо понимание уникального опыта каждого ребенка с ОВЗ. М.Н. Кожевникова, проводя анализ феноменологического метода на основе общефилософской методологии, выделяет три фазы исследования, с выделением проблемы рефлексии и тематизации феномена [9].

Феноменологический подход создает методологические предпосылки для преодоления формального характера инклюзии. Персонализированное психолого-педагогическое сопрово-

ждение детей с особыми образовательными потребностями, моделируемое Т.В. Тумановой с соавторами, позволяет спроектировать инклюзивную стратегию, решающую актуальные задачи удовлетворения запросов российской и международной системы образования [14]. Как показывают исследования Э. Урман и др., формальная инклюзия не гарантирует реальной социальной интеграции, требуя структурированных взаимодействий и системы «приятелей» [15]. Феноменологический подход позволяет выявить и устранить барьеры, препятствующие настоящему включению детей с ОВЗ в социальную жизнь лагеря, через фокусировку на их субъективном переживании ситуации, использование интерактивных литературных ресурсов [16], в новых формах развития социальной активности [17], осознания здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих технологий, как основы коррекционного воздействия [18; 19].

Как справедливо отмечает Е.С. Сахарчук с соавторами, исследуя процессы развития методов научной рефлексии в русле феноменологического подхода, уточняют предметную область изучения инклюзивных процессов в вузах. Авторы отмечают отсутствие качественных изменений в общественном сознании современных студентов в отношении инвалидов, несмотря на экстенсивное развитие инклюзии в вузах [20].

Анализ требований к специалисту инклюзивного лагеря выявляет комплекс особенностей профессиональной деятельности. В отличие от школьного образования, работа в условиях лагеря характеризуется временным характером детского коллектива, интенсивностью социальных взаимодействий и необходимостью создания безбарьерной среды в условиях природной социокультурной реальности. Специалист должен быть готов к работе в условиях перманентной неопределенности, когда ежедневно возникают ситуации, которые невозможно полностью прогнозировать и регламентировать.

Исследования показывают, что инклюзивные лагеря обладают трансформационным потенциалом для детей с ОВЗ. Зарубежные исследователи Д.Л. Гудвин и К. Стейплз выявили, что специализированные лагеря способствуют преодолению изоляции, развитию самостоятельности. Участники их исследования отмечали: «В лагере я почувствовал, что могу больше, чем думал». Авторы выделили три ключевых аспекта влияния специализированных лагерей: создание безопасной среды, где инвалидность воспринимается как норма; возможность пробовать новые виды деятельности без страха осуждения; формирование устойчивых социальных связей [21].

С.Ё. Ю и Х. Пак выявляют значительное повышение профессиональной готовности будущих педагогов в случаях позитивного опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ в лагере. Непосредственный позитивный опыт взаимодействия с детьми в неформальной обстановке лагеря, способствовал развитию профессиональных установок и снижению тревожности [22].

Субъектность участников образовательных отношений, удовлетворенность обучающихся процессом может повлиять на положительное принятие инклюзии [23]. Существует настоятельная необходимость развития у специалистов «гибких» навыков (эмпатии, рефлексии, понимания), позволяющих эффективно работать в условиях инклюзивной среды не только с детьми, но и их родителями. А.В. Миронов с соавт. связывают многие трудности взаимодействия в детском лагере с недостаточной информированностью родителей и страхом стигматизации [24]. В.М. Гребенникова с соавт. разрабатывают модели взаимодействия педагогов, детей и родителей [25], а R. M. Flynn с соавт. подчеркивают роль инклюзивного лагеря как важного звена в расширении социальных контактов [26]. Тьюторское сопровождение, которое, по мнению Е.В. Самсоновой, представляет собой ключевой элемент успешной инклюзии, в том числе на отдыхе, обеспечивает индивидуальный подход к детям с особыми образовательными потребностями [27]. Освоение видов профессиональной деятельности вожатого, по мнению О.П. Гуровой, должно иметь практико-ориентированный и прогностический характер, на основе технологий проектного обучения [28].

Основываясь на анализе трудов ученых, отметим, что ключевые компетенции специалиста можно разделить на три группы, каждая из которых имеет свою специфику в условиях инклюзивного лагеря:

1. Личностные компетенции: эмпатия, толерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект, рефлексивность. Как отмечает М.Н. Кожевникова, своевременная рефлексия, индивидуальное и групповое осмысление результатов являются особенно ценными в дефектологической практике [9].

2. Методические компетенции: навыки фасилитации общения, модерации групповых процессов, создания ситуаций успеха. Модель «3С» (Компетентность, Уверенность, Контроль), предложенная Л. Стивенс и Г. Шуга, эффективно способствует развитию самоопределения детей с ОВЗ [29]. Особое значение имеет умение создавать ситуации успеха для детей с различными нозологиями, что подтверждается исследованиями Кэрона с соавторами, где 92% участников демонстрировали повышение самооценки [30].
3. Содержательные компетенции: понимание нозологий (без стереотипизации), основ тьюторского сопровождения. Исследования Г.Н. Сиперштейн и др. документально подтверждают снижение социальной дистанции между детьми с интеллектуальными нарушениями и их нейротипичными сверстниками после совместного пребывания в лагере. Авторы отмечают, что через 4 недели наблюдались значительные изменения: уменьшение социальной дистанции между группами; увеличение количества межгрупповых взаимодействий; улучшение коммуникативных навыков у детей с ОВЗ [31].

Деятельность педагога-дефектолога в детском лагере, как отмечает В.П. Зелеева, сопряжена с налаживанием отношений и коммуникационных условий для обмена ценностно-смысловым содержанием, что может обеспечить педагогическая феноменология [8].

Особую роль играет способность специалиста создавать и поддерживать эмоционально-безопасную среду. Н.Е. Потапова в своем исследовании феноменологического подхода к осмыслению понятия безопасности подчеркивает, что возможности феноменологического подхода позволяют исследовать разнообразные проблемы обеспечения психолого-педагогического благополучия и безопасности обучающихся, в том числе и на отдыхе [11].

Целью исследования стало теоретически обосновать и раскрыть потенциал феноменологического подхода в процессе формирования профессиональных компетенций специалистов инклюзивного детского лагеря.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность феноменологического подхода и его принципов (фокус на субъективном опыте, редукция, интересубъективность).
2. Определить структуру и специфику профессиональных компетенций специалиста инклюзивного лагеря.
3. Разработать и описать модель применения феноменологического подхода в подготовке и сопровождении специалистов.
4. Выявить критерии эффективности формирования компетенций на основе феноменологического подхода.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В нашем исследовании приняли участие 48 студентов старших курсов профиля «Дошкольная дефектология» и «Логопедия» направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (средний возраст 20,5 лет).

В качестве гипотезы мы предположили, что внедрение феноменологической модели в процесс подготовки будущих дефектологов будет способствовать значимому развитию их профессиональных компетенций, в особенности рефлексивности, эмпатии и навыков феноменологического наблюдения.

Педагогический эксперимент был направлен на подготовку будущих дефектологов к работе в условиях инклюзивного детского лагеря с помощью внедрения феноменологической модели в процесс формирования их профессиональных компетенций.

Исследование проводилось в период с апреля 2025 по октябрь 2025 года и включало следующие этапы:

Этап 1. (констатирующий): диагностика исходного уровня профессиональных компетенций до начала обучения.

Этап 2. (формирующий): реализация программы подготовки на основе феноменологической модели.

Этап 3. (контрольный): оценка динамики профессиональных компетенций после прохождения подготовки.

Методы сбора данных:

Психологическое тестирование: опросник «Профессиональные компетенции дефектолога в инклюзивной среде», методика диагностики эмоционального интеллекта ЭМИн (Д.В. Люсин), опросник толерантности к неопределенности С. Баднера.

Наблюдение: структурированное наблюдение за практической деятельностью студентов с использованием карты экспертной оценки.

Анализ продуктов деятельности: контент-анализ феноменологических дневников, рефлексивных эссе, решений кейс-задач.

Феноменологическая модель подготовки базируется на следующих принципах:

- принцип целостности – единство теоретической и практической подготовки.
- принцип рефлексивности – постоянный анализ собственного профессионального опыта.
- принцип диалогичности – ориентация на межсубъектное взаимодействие.
- принцип ситуативности – обучение через анализ реальных профессиональных ситуаций.

Целью модели является формирование профессиональной готовности будущих дефектологов к созданию инклюзивной образовательной среды в условиях детского лагеря через развитие феноменологической компетентности.

Структурные компоненты модели:

1. Мотивационно-ценностный компонент: формирование осознания значимости феноменологического подхода, принятие ценности субъектного опыта ребенка с ОВЗ, готовности к рефлексивно-исследовательской позиции. Формы работы: проблемные лекции, встречи с практиками, анализ видео-кейсов.

2. Содержательный компонент: определение тем для теоретической и практической подготовки, включающих теорию феноменологического подхода, техники наблюдения, ведение дневника, анализ кейсов-феноменов, особенности лагерной среды, техники фасилитации.

3. Технологический компонент: этапность работы (феноменологическая установка, фокусировка на опыте, рефлексивное осмысление, интерсубъективное конструирование).

4. Организационно-педагогический компонент: сроки и условия прохождения лагерной практики.

5. Оценочно-результативный компонент: критерии оценки сформированности компетенций (когнитивный, деятельностный, личностный) через анализ дневников, экспертное наблюдение, самооценку, защиту практической работы.

Программа формирования профессиональной готовности включала три модуля:

Модуль 1: «Феноменологические основы профессиональной деятельности»

- Теория феноменологического подхода
- Техники феноменологического наблюдения и описания.

Модуль 2: «Практикум феноменологического исследования»

- Ведение профессионального феноменологического дневника.

- Метод анализа кейсов-феноменов из лагерной практики.
- Техники рефлексивного анализа (индивидуальная и групповая рефлексия).

Модуль 3: «Инклюзивная практика в лагерной среде»

- Особенности лагерной инклюзивной среды и временного детского коллектива.
- Техники фасилитации групповых процессов и создания ситуаций успеха.
- Методы организации инклюзивных мероприятий и проектов.

Практические формы работы: упражнение «Описание без ярлыков», тренинг «Чистое восприятие», техника «Феноменологическое интервью», метод «проживания опыта», ведение феноменологических дневников, организация общих кругов и создание инклюзивных проектов.

- Методы статистической обработки данных:
- t-критерий Стьюдента для зависимых выборок ($p \leq 0.05$) для сравнения показателей до и после обучения;
- Корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) для выявления взаимосвязей между компетенциями;
- Контент-анализ качественных данных (феноменологических дневников, рефлексивных эссе).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки эффективности феноменологической модели была проведена оценка динамики профессиональных компетенций студентов. Результаты представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1 Динамика профессиональных компетенций

Компетенция	Этап 1 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Этап 2 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Динамика
Эмпатия	3.2 ± 0.8	3.9 ± 0.6	+21.9%
Рефлексивность	2.8 ± 0.7	3.6 ± 0.5	+28.6%
Толерантность к неопределенности	3.1 ± 0.9	3.8 ± 0.7	+22.6%
Навыки наблюдения и интерпретации	2.9 ± 0.6	3.7 ± 0.8	+27.6%

Таблица 2 Показатели эмоционального интеллекта

Шкала ЭМИн	Этап 1 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Этап 2 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Уровень
Межличностный ЭИ	3.3 ± 0.5	3.8 ± 0.4	Средний
Внутриличностный ЭИ	3.1 ± 0.6	3.7 ± 0.5	Средний
Понимание эмоций	3.2 ± 0.7	3.9 ± 0.6	Средний
Управление эмоциями	2.9 ± 0.8	3.5 ± 0.7	Средний

Таблица 3 Оценка практических навыков (по 5-балльной шкале)

Навык	Этап 1 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Этап 2 ($X_{\text{ср}} \pm s$)	Динамика
Установление контакта	3.4 ± 0.9	4.1 ± 0.7	+20.6%
Адаптация заданий	3.1 ± 0.8	3.9 ± 0.6	+25.8%
Командное взаимодействие	3.5 ± 0.7	4.2 ± 0.5	+20.0%
Рефлексия и самоанализ	2.8 ± 0.9	3.7 ± 0.8	+32.1%

Проведенное исследование показало, что феноменологическая модель подготовки способствует развитию ключевых профессиональных компетенций будущих дефектологов. Наиболее значительная динамика наблюдается в развитии рефлексивности (+28.6%) и навыков наблюдения и интерпретации (+27.6%), что подтверждает эффективность феноменологического подхода в формировании профессионального мышления, ориентированного на понимание субъективного опыта.

1. Блок профессиональных компетенций

В данном опросе «Профессиональные компетенции дефектолога в инклюзивной среде» студенты оценивали, насколько каждое из утверждений соответствует их профессиональным качествам и убеждениям по 5-балльной шкале (критерии оценивания были – совершенно не согласен, скорее не согласен, затрудняюсь ответить, скорее согласен, полностью согласен). Их ответы были связаны с четырьмя шкалами – эмпатии, рефлексивности, толерантности к неопределенности, навыки наблюдения и интерпретации. В каждой шкале было несколько утверждений, например: «Я часто испытываю те же эмоции, что и ребенок в процессе работы», «Я замечаю и анализирую свои ошибки в профессиональной деятельности», «Непредсказуемое поведение детей не вызывает у меня раздражения», «Мне важно понять смысл, который ребенок вкладывает в свои действия».

Здесь же мы использовали методику анализа профессиональных ситуаций – предложили студентам 5 кейсов для анализа типичных ситуаций работы в инклюзивном лагере. Качественный анализ решений кейсов показал существенные изменения в профессиональном подходе студентов: если на начальном этапе 65% предлагали директивные, стандартизированные решения, то после обучения 78% использовали рефлексивные подходы, учитывающие индивидуальные особенности и жизненный мир ребенка. Статистическая значимость изменений подтверждена t-критерием Стьюдента: $t(47) = 4.82$ ($p \leq 0.05$)

2. Блок личностного развития

Опираясь на методику диагностики эмоционального интеллекта ЭМИн (Д.В. Люсин) и опросник толерантности к неопределенности (С. Баднер) мы отметили наибольшее улучшение в рамках эмоционального интеллекта – в сфере управления эмоциями (+20.7%), что проявлялось в способности студентов сохранять эмоциональную стабильность в сложных и непредсказуемых ситуациях взаимодействия с детьми с ОВЗ. Корреляционный анализ выявил положительную связь между показателями толерантности к неопределенности и внутриличностным ЭИ ($r = 0.41$, $p = 0.004$).

3. Блок практических навыков

Педагогам – руководителям практикой студентов было предложено заполнить карту наблюдения за практической деятельностью студента-дефектолога. Педагоги определяли навыки установления контакта с детьми с ОВЗ, умения адаптировать задания, способность к командному взаимодействию, навыки рефлексии и самоанализа.

Наибольший прогресс был зафиксирован в навыках рефлексии и самоанализа (+32.1%).

Также для анализа нами был использован метод феноменологического эссе. Студентам была предложена письменная работа по теме «Мой профессиональный рост во время лагерной практики». Качественный анализ 48 феноменологических эссе выявил значительные изменения в профессиональном сознании студентов: средний балл за глубину и структурированность рефлексии повысился с 12.3 ± 2.1 до 17.8 ± 1.7 баллов по 20-балльной шкале. Контент-анализ показал, что 72% студентов стали активно использовать феноменологическую терминологию («интенциональность», «жизненный мир», «редукция»), что свидетельствует об усвоении методологической основы подхода. Яркой иллюстрацией трансформации может служить сравнение рабочих материалов одного из студентов на разных этапах подготовки.

Начало подготовки (эссе "Мои ожидания от практики"):

«Работать с аутистами сложно – они не идут на контакт, избегают взгляда, проявляют стереотипии. Нужно последовательно применять поведенческие методики, отрабатывать навыки...»

После прохождения подготовки (феноменологический дневник):

«Сегодня снова наблюдала за М. Раньше замечала только симптомы: раскачивание, избегание взгляда. Сегодня попыталась понять – а что он переживает? Его монотонные движения – может быть, это способ успокоиться в шумном пространстве столовой? Когда он отводит взгляд – возможно, так ему комфортнее воспринимать информацию? Предложила ему наушники – впервые увидела, как напряжение спало с его лица. Понимаю, что нужно искать не способы «коррекции поведения», а пути создания комфортной среды для его особенного восприятия мира».

Итоговое анкетирование было посвящено оценке эффективности проведения практики через самооценку профессионального роста. Итоги представлены в таблице 4.

Таблица 4 Итоговая самооценка студентами эффективности подготовки

Параметр	Средняя оценка (по 5-балльной шкале)
Полезность феноменологического подхода	4,3
Развитие навыков наблюдения	4,1
Умение адаптировать задания	3,9
Способность к рефлексии	4,4

Качественный анализ открытых вопросов выявил следующие тенденции:

- 85% студентов отметили, что феноменологический подход помог им «увидеть за диагнозом личность ребенка».
- 78% указали на развитие «терпимости к неопределенности» в профессиональной деятельности.
- 67% отметили улучшение навыков «эмпатического понимания» детей с ОВЗ.
- Сопоставление данных объективной диагностики и субъективной самооценки позволяет сделать следующие выводы:
- Наблюдается статистически значимая корреляция между объективными показателями развития компетенций и субъективной оценкой студентами своего профессионального роста
- Наиболее значимые изменения произошли в сфере рефлексивных способностей, что подтверждается как результатами тестирования, так и анализом эссе, и соответствует целям феноменологического подхода.
- Средние показатели по группе свидетельствуют о равномерном развитии компетенций, без значительных изменений в отдельные области, что говорит о сбалансированности разработанной модели.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты свидетельствуют о перспективности феноменологического подхода в профессиональной подготовке дефектологов и целесообразности его дальнейшего совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Результаты нашего исследования, показавшие значительный рост рефлексивности и эмпатии у студентов, полностью согласуются с взглядами ученых, подчеркивающих фундаментальную роль этих качеств в дефектологии. Так, выводы М.Н. Кожевниковой о ценности своевременной рефлексии и группового осмысления результатов [9] нашли свое практическое подтверждение: качественный анализ эссе и кейсов показал переход от директивных решений к рефлексивным, учитывающим индивидуальность ребенка. Обнаруженная положительная динамика в управлении эмоциями и толерантности к неопределенности подтверждает позицию Е.Г. Огольцовой о важности субъектности и удовлетворенности специалиста для успеха инклюзии [23], а также указывает на развитие именно тех «гибких» навыков, необходимость которых выделяют А.В. Миронов и др. [24].

Эффективность краткосрочного интенсива в условиях лагеря перекликается с выводами зарубежных исследований. Значимое улучшение навыков наблюдения и интерпретации, позволившее студентам «увидеть за диагнозом личность», является практической реализацией принципа феноменологической редукции, описанного Г.П. Звенигородской [7], и напрямую соотносится с трансформационным потенциалом лагерной среды, выявленным Д.Л. Гудвином и К. Стейплз [21]. Более того, наш опыт подтверждает данные С.Ё. Ю и Х. Пак о том, что позитивный опыт неформального взаимодействия в лагере способствует развитию профессиональных установок будущих педагогов [22].

Разработанная модель, акцентирующая внимание на понимании субъективного опыта ребенка, демонстрирует путь к преодолению формальной инклюзии, о проблеме которой пишут Э. Урман и др. [15]. Создание условий для глубокого понимания «жизненного мира» ребенка с ОВЗ, о чем свидетельствуют феноменологические дневники студентов, служит практическим инструментом для реализации персонализированного сопровождения, моделируемого Т.В. Тумановой с соавторами [14].

Ограничением исследования является относительно небольшая и гендерно-однородная выборка, что указывает на необходимость дальнейших исследований на более репрезентативных выборках и проведения длительных наблюдений для оценки долгосрочных эффектов воздействия феноменологического подхода на профессиональное развитие и практическую деятельность дефектологов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и апробировать феноменологическую модель подготовки будущих дефектологов к работе в инклюзивном детском лагере. Доказано, что интеграция феноменологического подхода в образовательный процесс способствует развитию ключевых профессиональных компетенций, в особенности рефлексивности, эмпатии и навыков феноменологического наблюдения.

Экспериментальная проверка модели подтвердила ее эффективность. Выявлена статистически значимая положительная динамика по всем оцениваемым параметрам: эмпатии, рефлексивности, толерантности к неопределенности и навыкам наблюдения. Качественный анализ данных продемонстрировал переход студентов от стереотипного, «рецептурного» восприятия ребенка с ОВЗ к глубокому, субъектно-ориентированному пониманию его внутреннего мира и потребностей.

Разработанная модель обеспечивает переход от формального усвоения знаний к формированию профессиональной готовности, основанной на понимании субъективного опыта ребенка с ОВЗ, что является необходимым условием для создания подлинной инклюзивной среды в условиях детского лагеря.

Научная новизна заключается в интеграции феноменологического подхода с практикой подготовки дефектологов для работы в условиях инклюзивного детского лагеря. В отличие от традиционных методов обучения, предлагаемый подход акцентирует внимание на развитии способности к пониманию субъективного опыта ребенка с ОВЗ, формировании навыков рефлексии и эмпатии, что обеспечивает переход от формальной к подлинной инклюзии.

Практическая значимость определяется возможностью использования разработанной модели в системе высшего профессионального образования при подготовке дефектологов, а также в системе дополнительного профессионального образования при повышении квалификации работающих специалистов. Материалы исследования могут быть применены при проектировании образовательных программ и учебно-методических комплексов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели для подготовки специалистов смежных профилей (вожатых, психологов), изучением долгосрочных эффектов ее воздействия на профессиональное развитие и практическую деятельность, а также с сравнительным анализом эффективности различных моделей подготовки в российском и международном контекстах.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование проходило в рамках реализации Государственного задания № 1024101600007-8-5.3.2-5.3.2 на выполнение работ по прикладному научному исследованию «Развитие компетенций специалистов организаций детского отдыха в области формирования у детей и подростков, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, культуры безопасности жизнедеятельности» Федеральным государственным образовательным автономным учреждением высшего образования «Государственный университет просвещения».

ЛИТЕРАТУРА

1. Семья и дети в России. Специальный доклад Общественной палаты Российской Федерации. Статистический сборник Росстата / ОПРФ; Росстат. М.: ОП РФ, 2024. 100 с.
2. Рубцов В. В., Ключко Е. Ю. Итоги первого полугодия реализации межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования, отдыха, профориентации и занятости для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 4. С. 100-109. DOI: 10.17759/pse.2022270410
3. Федеральная программа воспитательной работы для организаций отдыха детей // Профильная школа. 2025. Т. 13, № 2. С. 3-23.
4. Orr K. et al. Children and youth with impairments in social skills and cognition in out-of-school time inclusive physical activity programs: A scoping review // International journal of developmental disabilities. 2021. Т. 67. № 2. С. 79-93. DOI: 10.1080/20473869.2019.1603731
5. Заярская Г. В., Фодоря А. Ю., Ревуцкая А. О. Инклюзивные смены в детских оздоровительных лагерях для детей-инвалидов и детей с ОВЗ: трудности и перспективы (на примере ГАУК "МОСГОРТУР") // Социальная политика и социология. 2020. Т. 19, № 3(136). С. 58-66. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-3-58-66
6. Азатян Т. Ю., Асланян А. А. Исследование уровня информированности педагогов, работающих с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в Армении // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 2. С. 197-213. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.09
7. Звенигородская Г.П. О феноменологии и рефлексии в образовании / книга для учителя: учеб. пособие. Хабаровск, 2002. 202 с.
8. Зелеева В. П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы // Образование и саморазвитие. 2010. № 5(21). С. 56-61.
9. Кожевникова М. Н. Рефлексия метода: на примере исследования образования человека // Общество. Коммуникация. Образование. 2022. Т. 13, № 1. С. 57-69.
10. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Цилицкий В.С., Лапшина Л.М., Коробинцева М.С. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (68). С. 283-303.
11. Потапова Н. Е. Феноменологический подход к осмыслению понятия безопасности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 79. С. 26-32.
12. Шпет Г.Г. Явление и смысл. М.: Водолей, 1996. 192 с.
13. Корнеев Т.Н. Особенности феноменологического подхода в образовании сегодня // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. №4 (11).
14. Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Югова О.В., Белякин А.О. Моделирование инклюзивных стратегий персонализированного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 496-511.
15. Uhrman A. L. et al. Bringing inclusion into focus: A camp-based research study // Journal of Jewish Education. 2019. Т. 85. № 2. С. 86-108.
16. Красильникова О.А. Возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 2. С. 155-171. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.07
17. Виттенбек В. К., Кабалина О. И., Кочергина С. Г. Развитие социальной активности детей во взаимодействии субъектов образовательного пространства: опыт реализации программы «Орлята России» // Социальные отношения. 2024. № 3(50). С. 91-104.
18. Лазуренко С. Б., Соловьева Т. А., Терлецкая Р. Н., Конова С. Р. Проблемы здоровьесбережения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Российской Федерации // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 1(102). С. 127-143. DOI: 10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143

19. Лукьянова И. Е., Большакова Ю. И. Особенности проведения занятий физической культурой в инклюзивном коллективе дошкольного учреждения // *Лечебная физкультура и спортивная медицина*. 2023. № 1(167). С. 29-32.
20. Сахарчук Е. С. с соавт. Трансформация восприятия студентами инвалидности как результат инклюзивного образования: a posse ad esse // *Образование и наука*. 2024. Т. 26, № 6. С. 167-198. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-6-167-198
21. Goodwin D. L., Staples K. The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities // *Adapted Physical activity quarterly*. 2005. Т. 22. №. 2. С. 160-178.
22. Yu S. Y., Park H. Early childhood preservice teachers' attitude development toward the inclusion of children with disabilities // *Early Childhood Education Journal*. 2020. Т. 48. №. 4. С. 497-506. DOI: 10.1007/s10643-020-01017-9
23. Martinez R., & Mutseekwa C. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study. *Economic Consultant*. 2025. № 4. P. 72–83. DOI: 10.46224/ecoc.2025.4.5
24. Миронов А. В. с соавт. Барьеры в организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, воспринимаемые родителями // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 5. С. 50-66. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.03
25. Гребенникова В. М. с соавт. Психолого-педагогическое сопровождение участников воспитательно-образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря // *Мир науки, культуры, образования*. 2024. № 4(107). С. 361-364. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-361-364
26. Flynn R. M., et al. Residential summer camp for youth with special needs: A longitudinal approach to investigating differences in social skills // *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 96, P. 354-363. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.10.036
27. Самсонова Е. В. с соавт. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10, № 2. С. 165-182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210
28. Гурова О. П. Освоение видов профессиональной деятельности вожатого в процессе изучения курса «Социально-педагогическая работа в детских оздоровительных лагерях» // *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2025. № 1(51). С. 95-100.
29. Lepore-Stevens M., Schugar H. "Being yourself": Self-determination at a summer sports camp for youths with visual impairments // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2023. Т. 117. № 5. С. 363-374.
30. Caron V. et al. Camp Abilities—an educational sports camp for children and youth with visual impairment: A systematic review // *British Journal of Visual Impairment*. 2024. Т. 42. № 1. С. 237-255.
31. Siperstein G. N., Glick G. C., Parker R. C. Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting // *Intellectual and developmental disabilities*. 2009. Т. 47. № 2. С. 97-107.
32. Girard S., McKinnon S., Paquet A., Rousseau M., & D'Amours J. Inclusion in summer camps: Attitudes and perceptions of camp stakeholders. *Loisir et Société / Society and Leisure*. 2024. Vol. 47(1). P. 176–190. DOI: 10.1080/07053436.2024.2321753

REFERENCES

1. Semya i deti v Rossii. Special Report of the Civic Chamber of the Russian Federation. Statistical compilation of Rosstat / Civic Chamber of the Russian Federation; Rosstat. Moscow, Civic Chamber of the Russian Federation Publ., 2024. 100 p.
2. Rubtsov V. V., Klochko E. Yu. Results of the first half-year implementation of interdepartmental comprehensive plans on accessibility of all levels of education, recreation, career guidance and employment for persons with disabilities and limited health abilities. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 100–109. DOI: 10.17759/pse.2022270410
3. Federal program of educational work for organizations of children's recreation. *Profilnaya shkola (Profile School)*, 2025, vol. 13, no. 2, pp. 3–23.
4. Orr K. et al. Children and youth with impairments in social skills and cognition in out-of-school time inclusive physical activity programs: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2021, vol. 67, no. 2, pp. 79–93. DOI: 10.1080/20473869.2019.1603731
5. Zayarskaya G. V., Fodorya A. Yu., Revutskaya A. O. Inclusive shifts in children's health-improving camps for children with disabilities and children with special health needs: difficulties and prospects (on the example of GAUK "MOSGORTUR"). *Social Policy and Sociology*, 2020, vol. 19, no. 3(136), pp. 58–66. DOI: 10.17922/2071-3665-2020-19-3-58-66
6. Azatyan T. Yu., Aslanyan A. A. Study of the level of awareness of teachers working with children with severe and multiple developmental disorders in Armenia. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 197–213. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.09
7. Zvenigorodskaya G. P. On phenomenology and reflection in education / book for the teacher: textbook. Khabarovsk, 2002. 202 p.

8. Zeleyeva V. P. Pedagogical phenomenology: return and new meanings. *Education and Self-Development*, 2010, no. 5(21), pp. 56–61.
9. Kozhevnikova M. N. Reflection of the method: on the example of research into human education. *Society. Communication. Education*, 2022, vol. 13, no. 1, pp. 57–69.
10. Druzhinina L. A., Osipova L. B., Tsilitkiy V. S., Lapshina L. M., Korobintseva M. S. Professional readiness of education specialists to implement individualization of psychological and pedagogical support for children with severe and multiple developmental disorders. *Perspectives of Science and Education*, 2022. no. 4 (68), pp. 283–303.
11. Potapova N. E. Phenomenological approach to understanding the concept of safety. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2024. no. 79, pp. 26–32.
12. Shpet G. G. Phenomenon and meaning. Moscow: Vodoley, 1996. 192 p.
13. Korneenko T. N. Features of the phenomenological approach in education today. *International Research Journal*, 2013. no. 4 (11).
14. Tumanova T. V., Filicheva T. B., Yugova O. V., Belyakin A. O. Modeling inclusive strategies of personalized psychological and pedagogical support for children with special educational needs. *Perspectives of Science and Education*, 2025. no. 1, pp. 496–511.
15. Uhrman A. L. et al. Bringing inclusion into focus: A camp-based research study. *Journal of Jewish Education*, 2019, vol. 85, no. 2, pp. 86–108.
16. Krasilnikova O. A. Possibilities of using interactive literary resources in the context of defectological education. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 155–171. DOI: 10.15293/2658-6762.2102.07
17. Wittenbeck V. K., Kabalina O. I., Kochergina S. G. Development of children's social activity in interaction of subjects of the educational space: experience of implementing the "Orlyata Rossii" program. *Social Relations*, 2024. no. 3(50), pp. 91–104.
18. Lazurenko S. B., Solovyova T. A., Terletskaia R. N., Konova S. R. Problems of health preservation of learners with limited health abilities in educational organizations of the Russian Federation. *Integration of Education*, 2021, vol. 25, no. 1(102), pp. 127–143. DOI: 10.15507/1991-9468.102.025.202101.127-143
19. Lukyanova I. E., Bolshakova Yu. I. Features of conducting physical education classes in an inclusive preschool group. *Therapeutic Physical Training and Sports Medicine*, 2023. no. 1(167), pp. 29–32.
20. Saharchuk E. S. et al. Transformation of students' perception of disability as a result of inclusive education: a posse ad esse. *Education and Science*, 2024, vol. 26, no. 6, pp. 167–198. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-6-167-198
21. Goodwin D. L., Staples K. The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2005, vol. 22, no. 2, pp. 160–178.
22. Yu S. Y., Park H. Early childhood preservice teachers' attitude development toward the inclusion of children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 2020, vol. 48, no. 4, pp. 497–506. DOI: 10.1007/s10643-020-01017-9
23. Martinez R., Mutseekwa C. Where Can Persons with Disabilities Work? An Analysis of Opinion Dynamics and Employment Opportunities: a Longitudinal Study. *Economic Consultant*, 2025. no. 4, pp. 72–83. DOI: 10.46224/ecoc.2025.4.5
24. Mironov A. V. et al. Barriers in organizing education and upbringing of children with special health needs, as perceived by parents. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 5, pp. 50–66. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.03
25. Grebennikova V. M. et al. Psychological and pedagogical support of participants in the educational process in the conditions of a children's health-improving camp. *World of Science, Culture, Education*, 2024. no. 4(107), pp. 361–364. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-4107-361-364
26. Flynn R. M., et al. Residential summer camp for youth with special needs: A longitudinal approach to investigating differences in social skills. *Children and Youth Services Review*, 2019, vol. 96, pp. 354–363. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.10.036
27. Samsonova E. V. et al. Tutoring support of learners with special educational needs in inclusive education conditions. *Clinical and Special Psychology*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI: 10.17759/cpse.2021100210
28. Gurova O. P. Mastering types of professional activity of a camp counselor in the process of studying the course "Socio-pedagogical work in children's health-improving camps". *Bulletin of Khakass State University named after N. F. Katanov*, 2025. no. 1(51), pp. 95–100.
29. Lepore-Stevens M., Schugar H. "Being yourself": Self-determination at a summer sports camp for youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2023, vol. 117, no. 5, pp. 363–374.
30. Caron V. et al. Camp Abilities – an educational sports camp for children and youth with visual impairment: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 2024, vol. 42, no. 1, pp. 237–255.
31. Siperstein G. N., Glick G. C., Parker R. C. Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2009, vol. 47, no. 2, pp. 97–107.
32. Girard S., McKinnon S., Paquet A., Rousseau M., D'Amours J. Inclusion in summer camps: Attitudes and perceptions of camp stakeholders. *Loisir et Société = Society and Leisure*, 2024, vol. 47, no. 1, pp. 176–190. DOI: 10.1080/07053436.2024.2321753

Авторы**Лукьянова Инна Евгеньевна**

(Россия, Москва)

Доцент, доктор медицинских наук, профессор кафедры
специальной педагогики и комплексной психолого-
педагогической реабилитации

Государственный университет просвещения

E-mail: mpr-mgus@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-1227-5007

Scopus Author ID: 57221207427

Кабалина Олеся Игоревна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат филологических наук, декан факультета
дошкольного, начального и специального образования

Государственный университет просвещения

E-mail: oi.kabalina@guppros.ru

ORCID ID: 0000-0001-5613-7805

Author's**Inna E. Lukyanova**

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Dr. Sci. (Med.),
Professor, Department of Special Education and
Comprehensive Psychological and Pedagogical Rehabilitation
State University of Education

Email: mpr-mgus@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-1227-5007

Scopus Author ID: 57221207427

Olesya I. Kabalina

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.),
Dean of the Faculty of Preschool, Primary, and Special
Education

State University of Education

Email: oi.kabalina@guppros.ru

ORCID ID: 0000-0001-5613-7805

Вклад авторов**Лукьянова И. Е.:** концептуализация, проведение
исследования, создание рукописи и ее редактирование,
руководство исследованием**Кабалина О. И.:** методология, верификация данных,
проведение исследования, создание черновика рукописи и
ее редактирование**Author's contribution****Inna E. Lukyanova:** Conceptualization, Investigation,
Writing - Review & Editing, Supervision
Olesya I. Kabalina: Methodology, Validation, Investigation,
Writing - Review & Editing

© Лукьянова И. Е., Кабалина О. И., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Inna E. Lukyanova, Olesya I. Kabalina, 2026

The authors declared no conflicts of interest