

DOI: 10.15507/1991-9468.103.025.202102 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 25, № 2. 2021

Vol. 25, No. 2. 2021

(апрель – июнь)

(April – June)

**Сквозной номер выпуска – 103
16+**

Continuous issue – 103



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

Scholarly journal

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

FOUNDER AND PUBLISHER:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

68 Bolshhevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

EDITORIAL OFFICE:

430005, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

68 Bolshhevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia,
Russian Federation
Tel/Fax: +7 8342 481424

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Подписной индекс – 46316

Subscription index – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна.
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2021



Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Основным тематическим направлением журнала является анализ генезиса и современного состояния ведущих тенденций научных интеграционных процессов в области образования. Миссия заключается в публикации результатов научных исследований, которые могут внести оригинальный вклад в следующие отрасли научного знания: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

Журнал адресован исследователям, аналитикам и практикам в области педагогики, психологии и социологии образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами интеграции образования в современном обществе.

Редакция осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов. Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Committee on Publication Ethics (COPE).

Распространение – Россия, зарубежные страны.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикаций, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

Журнал является членом Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), CrossRef и международного сообщества рецензентов Publons

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution”
 («Атрибуция») 4.0 Всемирная



The **Integration of Education** scholarly journal publishes original scientific articles (full articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications. The main thematic direction of the journal is the analysis of genesis and current state of the leading trends in scientific integration processes in education. The mission of the journal is to publish research insights that can make an original contribution to the following branches of scientific knowledge: Education, Sociology, Psychology.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and CrossCheck software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

The journal is included in the List of peer reviewed scientific journals published by the Higher Attestation Commission in which major research results from the dissertations of Candidates of Sciences (Cand.Sci.) and Doctor of Science (Dr.Sci.) degrees are to be published. Scientific specialties of dissertations and their respective branches of science are as follows:

22.00.04 – Social Structure, Social Institutions and Processes (Social Sciences)

13.00.02 – Theory and Methods of Teaching and Education (by Areas and Levels of Education) (Pedagogical Sciences)

19.00.07 – Pedagogical Psychology (Psychological Sciences)

The journal is indexed and archived in:

Russian Index of Science Citation

Scopus

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA/RoMEO

ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP), CrossRef and the international community of peer-reviewers Publons

The journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global License





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ региональной ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Российская Федерация)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, член Европейской ассоциации научных редакторов (EASE), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

Буквич Райко Миланович – профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Белград, Сербия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public@mail@krfu.ru (Казань, Российская Федерация)

Гусман Тирадо Рафаэль – профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета, член президиума международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, доктор филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Гранада, Испания)

Камильо Анджело – ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Сонома, доктор философии, samillo@sonoma.edu (Бербанк, США)

Кириллова Ольга Владимировна – председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB, президент Ассоциации научных редакторов и издателей, кандидат технических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Москва, Российская Федерация)

Маврудеас Ставрос – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

Маралов Владимир Георгиевич – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Череповец, Российская Федерация)

Мишра Камлеш – вице-канцлер Университета Ансал, доктор экономики, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

Прахмана Рулли Чаритас Индра – научный сотрудник в области математического образования департамента математического образования, Университет Ахмад Дахлан, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Джокьякарта, Индонезия)

Сингх Кадьян Джагбир – доцент департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда, Университет Дели; почетный директор Индийского глобального института управления, образования и исследований, доктор философии в коммерции, магистр экономики и финансов, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

Стриелковски Вадим – профессор Пражской бизнес-школы, директор Пражского Института повышения квалификации, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), доктор наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Прага, Чехия)

Фёльдеш Чаба – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, действительный член Европейской академии, доктор филологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Бенгази, Ливия)

Хорватова Зузана – старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Прага, Чехия)

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Юсофф Сазали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTВ), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@mseam.org.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последиипломного образования», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

Sergey M. Vdovin – Editor-in-Chief, Rector of National Research Mordovia State University, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

Sergey V. Polutin – Deputy Editor-in-Chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russian Federation)

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, member of European Association of Science Editors (EASE), Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

Rajko M. Bukvic – Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute of the Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Econ.), Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

Angelo A. Camillo – Associate Professor of Management, School of Business, Sonoma State University, Ph.D., camillo@sonoma.edu (Burbank, USA)

Csaba Földes – Head of the Department of Germanic Linguistics, University of Erfurt, member of the European Academy, Ph.D., Dr.Sci., Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Ilshtat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Econ.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russian Federation)

Rafael Guzman-Tirado – Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, Dr.Sci. (Philol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, rguzman@ugr.es (Granada, Spain)

Samir Hamouda – Professor, Department of Physics, University of Benghazi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

Zuzana Horváthová – Senior Lecturer, Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

Jagbir Singh Kadyan – Associated Professor of Department of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi, Honorary Director: IndoGlobal Institute of Management, Training and Research, Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing); MA (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; AMT- AIMA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Olga V. Kirillova – Chair of Scopus ECSAC-Russia SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Cand.Sci. (Eng.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russian Federation)

Nikolay P. Makarkin – President of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Econ.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

Vladimir G. Maralov – Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russian Federation)

Stavros Mavroudeas – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Kamlesh Misra – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D., misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

Rully Charitas Indra Prahmana – Senior Lecturer and Researcher in Mathematics Education for Master Program on Mathematics Education Department, Universitas Ahmad Dahlan, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Yogyakarta, Indonesia)

Wadim Strielkowski – Professor of Prague Business School, Director of Prague Institute for Qualification Enhancement, Visiting Professor of University of California, Ph.D., Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Prague, Czech Republic)

Mourat A. Tchoshanov – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – Research Professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, M.B.A.; Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of Faculty of Development for Specialists in Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusoff – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education of Malaysia, Ph.D., sazali@mseam.org.my (Pinang, Malaysia)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- И. Цимерманова. Обзор европейских исследований по предметно-языковому интегрированному обучению 192
- С. Эрнандес-Ортис, А. Прехт, Ж. Н. Кудина. Неудачность в школе: систематический обзор публикаций в области социальных наук 214

Социология образования

- Т. М. Резер. Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19 226
- О. В. Дехнич, О. В. Лютова, М. А. Трубицын, Е. С. Данилова. Плюсы и минусы увеличения численности иностранного контингента российских вузов 244
- И. В. Цветкова, Т. Н. Иванова. Социальные компетенции старшеклассников с позиций контекстного подхода 257

Психология образования

- С. А. Завражин, М. М. Фомина. Некоторые проявления мстительного поведения в педагогическом дискурсе 273
- И. В. Серафимович, Н. В. Шляхтина, Н. И. Бобылева. Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании 288

Академическая интеграция

- И. М. Бабич, В. К. Омарова, А. А. Баратова, Н. И. Чуркина. Интеграция IBL и CLIL в подготовке будущих учителей к преподаванию естественных наук в условиях полиязычия 304
- В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях 321
- О. Е. Грибова, А. А. Алмазова. Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи 340

Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 359

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 361

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

I. Cimermanová. A Review of European Research on Content and Language Integrated Learning	192
S. Hernández-Ortiz, A. Precht, J. N. Cudina. High School Failure, a Systematic Review in the Social Sciences	214

Sociology of Education

T. M. Rezer. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19	226
O. V. Dekhnich, O. V. Lyutova, M. A. Trubitsyn, E. S. Danilova. More International Students Coming to Russia: Pros and Cons	244
I. V. Tsvetkova, T. N. Ivanova. The Social Competences of High School Students from a Contextual Approach	257

Psychology of Education

S. A. Zavrazhin, M. M. Fomina. Some Manifestations of Vindictive Behavior in Pedagogical Discourse	273
I. V. Serafimovich, N. V. Shlyakhtina, N. I. Bobyleva. Professional Thinking and Socio-Psychological Features of Managers in Education	288

Academic Integration

I. M. Babich, V. K. Omarova, A. A. Baratova, N. I. Churkina. Integration of IBL and CLIL in Preparing Prospective Teachers for Teaching Natural Sciences in Multilingual Environment	304
V. Z. Kantor, G. V. Nikulina, I. N. Nikulina. Development of Communicative Competence in Junior High School Students with Visual Impairment in Different Institutional and Educational Settings	321
O. E. Gribova, A. A. Almazova. Close Gap Test Strategies for Students with Severe Speech Impairment	340
Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.).....	359
Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.).....	361



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.043.2-055.-1

DOI: [10.15507/1991-9468.103.025.202102.192-213](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.192-213)

Original article

A Review of European Research on Content and Language Integrated Learning

*I. Cimermanová**University of Presov, Presov, Slovakia,
ivana.cimermanova@unipo.sk*

Introduction. Subjects' integration in formal teaching can play an important role in addressing the issue of authentic and meaningful learning as opposed to rote memorisation. Content and language integrated learning has been the subject of educational studies for three decades. The scope of research is broad, and from the primary focus on foreign language performance, it has been slowly extended to the impact of Content and language integrated learning on content and mother tongue. The purpose of the research is to summarize selected research articles on Content and language integrated learning application and to estimate its summary average effect on content development in a group of students aged 10–16.

Materials and Methods. The article presents the systematic review of the studies published in the Web of Science database in the last decade (2010–2020) and surveys the selected empirical studies that focus on the impact of Content and language integrated learning implementation on the content subjects at primary and secondary schools. Sixteen studies met the inclusion criteria and were included in the analysis. Data from six studies were also statistically evaluated using Comprehensive meta analysis and RevMan software, and the synthesis is presented in the Results and Discussion parts.

Results. Based on the 16 discussed studies' results, Content and language integrated learning intervention produces positive added value; however, the statistical meta-analysis showed no statistically significant differences between the Content and language integrated learning and non-CLIL groups in their content knowledge and the results favouring non-CLIL groups. As the groups' size differed in terms of absolute value, the pooled standard deviation was used to reflect the sample sizes and standard deviation were averaged with more weight given to the larger sample groups.

Discussion and Conclusion. The practical significance and prospects of the study lie in pointing out the benefits of Content and language integrated learning and stressing the importance of its inclusion in teacher training study programmes along with the development of pre-service teachers' creativity, critical thinking and ability to create their materials.

Keywords: Content and language integrated learning, content subject, systematic review, meta-analysis, experiment

Funding: This study is a part of a research project financed by the Slovak Ministry of Education, Science, Research and Sport (KEGA 032PU-4/2019, project: Creating teaching materials for content and language integrated learning at elementary schools).

Acknowledgements: I am very grateful to the anonymous reviewers whose comments and suggestions helped improve and clarify this manuscript.

The author declares no conflict of interest.

© Cimermanová I., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

For citation: Cimermanová I. A Review of European Research on Content and Language Integrated Learning. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):192-213. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.192-213>

Оригинальная статья

Обзор европейских исследований по предметно-языковому интегрированному обучению

И. Цимерманова

*Прешовский университет, г. Прешов, Словакия,
ivana.cimermanova@unipo.sk*

Введение. Интеграция предметов в формальное обучение выполняет важную роль в решении проблемы аутентичного и осмысленного обучения в отличие от механического запоминания. В течение трех десятилетий предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) было объектом образовательных исследований. От основного внимания к уровню владения иностранным языком он постепенно расширился до влияния данного метода на содержание и родной язык. Цель настоящей работы – обобщить отобранные исследовательские статьи по применению предметно-языкового интегрированного обучения и оценить его суммарный средний эффект на развитие контента в группе учащихся в возрасте 10–16 лет.

Материалы и методы. В статье представлен систематический обзор исследований, опубликованных в базе данных Web of Science за последнее десятилетие (2010–2020), проанализированы отдельные эмпирические исследования, посвященные влиянию внедрения предметно-языкового интегрированного обучения на теоретические курсы (предметы) в начальных и средних школах.

Результаты исследования. Проанализированы 16 исследований, соответствующие критериям включения, 6 исследований были статистически оценены с использованием комплексного мета-анализа и программного обеспечения RevMan. Основываясь на результатах 16 обсуждаемых исследований, было доказано, что применение данного метода дает положительную практическую пользу. Однако статистический мета-анализ не обнаружил статистически значимых различий между группами, использующими интегрированные уроки и не применяющими их. Поскольку размеры групп различались по абсолютной величине, объединенное стандартное отклонение использовалось для отражения размеров выборки.

Обсуждение и заключение. Практическая значимость и перспективы исследования демонстрируют преимущества предметно-языкового интегрированного обучения и важность его включения в учебные программы подготовки учителей наряду с развитием творческого потенциала, критического мышления и способности создавать свои материалы.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, теоретический предмет, систематический обзор, мета-анализ, эксперимент

Финансирование: данная статья поддержана проектом, финансируемым Министерством образования, науки, исследований и спорта Словакии (KEGA 032PU-4/2019, проект «Создание учебных материалов для предметного и языкового интегрированного обучения в начальных школах»).

Благодарности: автор выражает благодарность анонимным рецензентам за ценные замечания, которые позволили улучшить качество статьи.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Цимерманова, И. Обзор европейских исследований по предметно-языковому интегрированному обучению / И. Цимерманова. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.192-213](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.192-213) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 192–213.

Introduction

Communication in a foreign language(s) belongs to the key competencies for life-long learning. Communication involves not only

skill(s) but also intercultural understanding. Foreign languages have been learnt and taught for centuries. The research into the history of English as a foreign language



teaching maps describes different methods and approaches. The methods have reflected the current knowledge and the theories as well as learners' needs. Content language integrated learning (CLIL) is a methodology when a foreign language functions as a means of communication rather than the aim of teaching, and language learning becomes meaningful and leads toward better long-term retention. It is based on dual aims (content / subject discipline aims and language teaching aims), and its main principles are often presented by the abbreviation 4Cs¹ – content, communication, cognition and culture, or extended 5C, which includes the development of competence². The competence in this context means that teachers should consider “can-do” statements³ they want their students to be able to do by the end of the lesson. The framework 4C+1 was suggested by Lynch [1] addressing also the theory presented by Coyle, Hood and Marsh⁴. The term CLIL came into existence in 1994 [2]; however, it has a much longer history and the signs of the CLIL principles have been present in different approaches; e. g. integrated thematic instruction (school model designed by Susan Kovalik⁵), immersion [3], content-based instruction [4], task-based language teaching [5], English for specific purpose [6–10] or bilingual education (see, e.g. [11]). Marsh refers to CLIL as to a “generic term” and describes it as an “educational approach in which diverse methodologies are used which lead to dual-focussed education where attention is given to both topic and language of instruction that includes a wide range of approaches” [12, p. 233]. This is one of the reasons why the studies on CLIL might be difficult or even inappropriate to compare. The studies where the applied approach is defined as CLIL may differ in the perception of what CLIL is, and it happens

that more rigorous researchers would evaluate or define it as immersion or perhaps CBI (content-based instruction), see [13; 14].

CLIL has substantially increased across Europe [15], and it is also reflected in the research. The earliest studies have primarily examined the impact of CLIL on foreign-language performance. Later, the focus was also shifted to the content learning impact and different aspects that may influence the results of CLIL application on language and content learning. The aspects that influence CLIL results, e.g. classroom interaction [16], strategies [17; 18], age [19], the influence of affective factors [20; 21], motivation [22], gender [22; 23], household structure [24], socioeconomic status [25; 26], became the subject of more in-depth focus. The experimental data are rather positive [27–31], especially concerning the positive impact of CLIL on language gains, motivation increase and positive change of attitudes towards foreign language learning; however, it is a more complex issue, and as such, the impact has to be studied and interpreted from a much broader context. Pérez Cañado studied the effects of CLIL on mother tongue (L1) and content learning, and she stresses that the CLIL students who receive instruction in L1 outperform their peers, especially in the long term, and she suggests that increased time and input are crucial for CLIL students “to achieve either the same or superior content results as their monolingual peers” [27].

In their study, Castellano-Risco, Alejo-González & Piquer-Píriz reported that CLIL students nearly doubled regular EFL learners' receptive vocabulary knowledge in their research sample [28]. The study presents the experiment results realised with the convenience sample of 44 third-grade secondary school students where the CLIL group was exposed to cca 810 more hours

¹ Coyle D. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. In: Monograph 6. Barcelona, Spain: APAC Barcelona; 2006. (In Eng.)

² Montalto S.A., Walter L., Theodorou M., Chrysanthou K. The CLIL Guide Book. Lifelong Learning Program. 2014. Available at: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf> (accessed 25.11.2020). (In Eng.)

³ Ibid.

⁴ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press; 2010. Available at: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/content-and-language-integrated-learning> (accessed 25.11.2020). (In Eng.)

⁵ Kovalik S., Olsen K. ITI: The Model: Integrated Thematic Instruction; United States: S. Kovalik & Associates; 1993. (In Eng.)

of the foreign language than the non-CLIL group. The authors highlight the added value of CLIL application – an effect on the way learners perform when learning languages. CLIL students apply language learning strategies more effectively compared to their non-CLIL peers. The learning is influenced by the motivation and attitudes of students towards the subject. The students' attitude towards the target language was also the subject of numerous studies, some of which indicate that it declines in time [29]. Martínez Agudo [30] confirmed the results of research conducted by Somers & Llinares [31] and claimed that motivation observed at the initial stages of CLIL implementation starts to decline when CLIL becomes a regular practice and is no more a novelty for learners.

The impact on content and a possible influence (both positive and negative) on L1 should be studied systematically simultaneously with the effect on foreign language. Impressive results on using CLIL and L1 proficiency are presented in the studies, e.g. [27; 32–34] and indicate that the research in the field should be extended. Naturally, using a target language in content subject evokes the questions concerning L1 knowledge and its possible problems; e.g. attention divided between learning language and learning content; smaller L1 vocabulary size compared to learners' monolingual pairs; problems with subject terminology in L1. etc. L1 formed the central focus of a study by Navarro-Pablo & Gándara [32] in which the authors found that CLIL does not negatively influence the development of learners' L1 skills and knowledge, and they suggest that appropriate CLIL delivery based on the years of implementation and experience may benefit it. Similarly, Pérez Cañado claims, based on her research, that “CLIL is not detrimentally impacting L1 competence and is not watering down content learning, on which the positive impact of CLIL is particularly felt in the long term” [27, p. 18]. Esther Nieto-Moreno-de-Diezmás studied the effect of content and language integrated learning on reading competence development in the mother tongue and observed and concluded a significantly positive impact of bilingual education on vocabulary in the L1 [33]. The author claims that

“bilingual education (CLIL) does not harm the acquisition of reading competence in the mother tongue, since there are no significant overall differences between the CLIL experimental group and mainstream students” [33, p. 50]. What more, the results of the nationwide Spanish study [32] show not just a neutral effect but a positive one. The sample consisted of 271 primary (age 11) and secondary school (age 15) students from seven public schools and 38 EFL teachers, content teachers and language assistants. One of the study aims was to focus on the differences in Spanish Language and Literature results between CLIL and non-CLIL students. There were statistically significant differences in Spanish Language and Literature results between CLIL and non-CLIL students, favouring CLIL ones: both primary and secondary CLIL students outperformed non-CLIL students despite expectations derived from reduced L1 input in their end-of-year assessment in Spanish Language and Literature.

The research results, however, have to be carefully interpreted as, as it has been already mentioned, there are many moderating variables and factors that influence the strength or direction of an effect (of the educational process – age, gender, proficiency level, motivation, exposure time, intensity, social status and others) (see also [35]).

The replication studies are very important in research generally and in education especially. The experimenters should follow the same procedures; however, it is very difficult to minimise the factors that influence education results. There are not many studies that have examined the effects of CLIL on the content subjects and provide quantitative evidence of this impact. Not rarely, the experimental studies use relatively small convenience samples and the effect size referring to the value of a statistic calculated from a sample of data, similarly as the significance can be difficult to interpret. Systematic reviews and meta-analysis can be used to aggregate the effect size by integrating the results of different studies (selected based on defined criteria according to the research question) and meta-analyses enable the researchers to synthesise data from research with the same characteristics.



This study aims to establish comprehensive evidence about the effect of CLIL on the content subject. Therefore, we will conduct a review and meta-analysis of selected studies' data and compare the CLIL versus non-CLIL group. Concerning the data presented in this research, we have to admit, that we do not deal with the replication studies but tried to select the studies that work with a similar sample (age, type of school) and focus on the influence of CLIL on a subject discipline (content knowledge) based on the experimental data analysis.

The Effect of CLIL on Content Learning

Boncos defines CLIL as “a coherent way of doubling the amount of exposure to the language, without the necessity of adding more room in the timetable for language (only) lessons” [36, p. 183] what might seem to suggest that the primary focus of CLIL is language learning. This is not entirely the real situation as CLIL is content-driven⁶ and the dual aims should guarantee content development. Yet, Cenoz, Genesee & Gorter indicate that the proofs about the balanced pedagogic integration of content and language in CLIL are unconvincing [37]. Even after 10 years since the text was published we still miss the data that would indicate the change. To date, studies investigating CLIL and its impact on the content subject have produced equivocal results. Some studies have shown the beneficial effects of CLIL, but others have shown a deterioration in the results.

A systematic review realised by Graham et al. presents the results of 25 studies that were focused on language and/or content development as a result of CLIL application [38]. Six of them dealt with content (Mathematics (2), Physics (1); Accounting, Finance and History (1); World economy history and world economy (1); Science (1)). In one case there was no statistically significant difference between the groups; in 2 studies (both focused on Mathematics) CLIL groups performed better. Speaking about all 25 studies, there are only three cases with the results positive in favour of non-CLIL,

eight studies found no difference between the CLIL and non-CLIL groups and in the rest of the studies (14) CLIL students reached better results than the non-CLIL students. The authors stress the need to be cautious, as not all studies present the pre-test results. It is equally important to mention that various studies mention not only positive results in knowledge gains but they also present based on both quantitative and qualitative data, change of motivation [39], attitude [40; 41], use of strategies [42], way of thinking, critical thinking [43], analogical reasoning [44] etc.

This study synthesises research located from WoS database on CLIL teaching conducted in the last 10 years and examines the impact of CLIL on content knowledge gains in the groups of 10–16 years old learners in CLIL and non-CLIL settings.

Materials and Methods

Review question. This review focuses on studies exploring the effectiveness of a CLIL on content subject knowledge in a group of students aged 10–16. In the majority of European countries CLIL is implemented at the lower secondary education (ISCED 2) what corresponds to the 10/11–15/16 years. The review also aims to answer the questions which methods are common to assess content learning in CLIL and define the possible gaps in the research.

Selection of the studies. To identify the relevant studies, four databases from the Web of Science Core Collection were used as a source of high-quality peer-reviewed studies, namely (1) Science Citation Index Expanded, (2) Social Sciences Citation Index, (3) Arts & Humanities Citation Index and (4) Emerging Sources Citation Index. The timespan was limited to the studies published in the period from 2010 till 2020. The basic search (looking for “CLIL research” studies) resulted in 395 studies.

Inclusion criteria. All texts were screened following the PRISMA protocol steps. PRISMA statement consists of a checklist and a flow diagram, and it is a set of items for reporting systematic reviews. It is available online⁷ and has been published in several

⁶ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning.

⁷ PRISMA. Transparent Reporting of Systematic Reviews and Meta-Analyses [Electronic resource]. Available at: <http://www.prisma-statement.org/>.

journals. After the first screening, six articles were identified as duplications published in two different journals. To be included in the study the text had to (1) apply quantitative research methods, (2) the sample age corresponds to the research question (10–16 years) and (3) possibly provide statistical data (n, mean, SD) (4) comparing intervention and conventional group (5) with the focus on content/subject discipline knowledge (gain).

Forty-five articles were excluded after the titles screening. Some titles (e.g. Teaching linguistics to low-level English language users in a teacher education programme: an action research study; Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes; Empowering Teachers, Triggering Change: A Case Study of Teacher Training through Action Research) define the sample age or the focus and thus it was possible to exclude them. Based on the abstract reading, the screening resulted in

112 articles, out of which 94 full-texts were retrieved. The majority of abstracts introduce the sample age and the focus and based on this information a relatively vast number of the articles were excluded. As the school systems and the terminology are not identical across the countries (e.g. term secondary school student – in Slovakia responds to a 15–19 years old student, while in Spain to a 12–16 years old learner), it was not possible to identify the age of the sample described what resulted in the subsequent exclusion of the articles due to the sample's age (n = 25) after the full-text screening. Another 40 articles were excluded due to their focus not corresponding with the focus of the present systematic review, three articles were written in Spanish (even though the language was one of the criteria three Spanish texts were included), and four articles were critical reviews and did not present the research in the studied field of CLIL (figure).

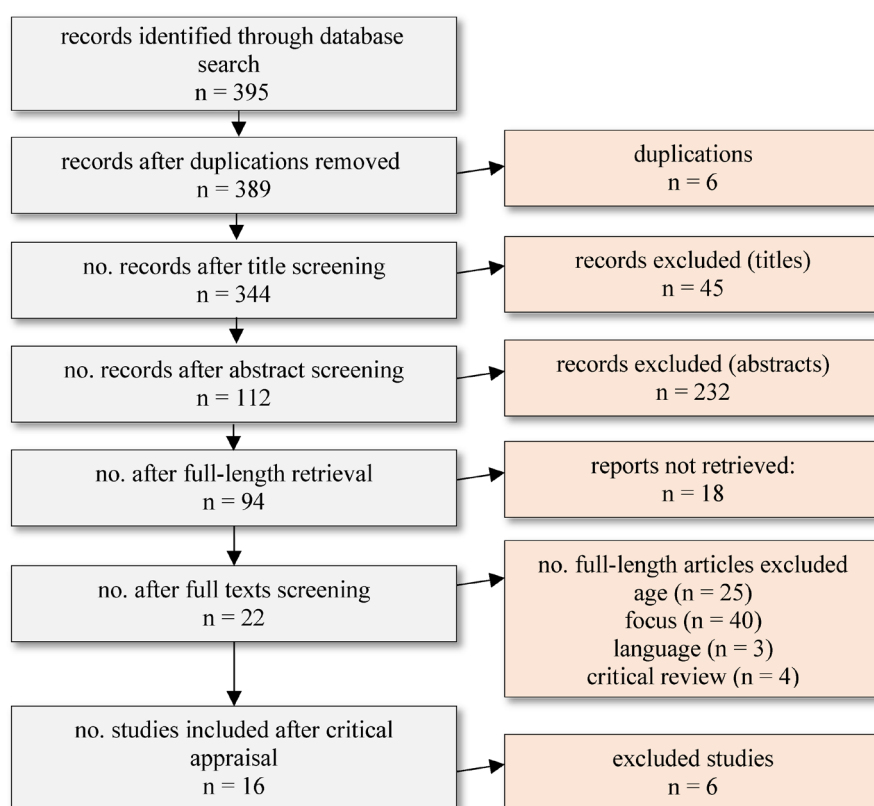


Figure. PRISMA flow diagram – articles selection

The list of studies was reduced to 22 out of which, after full-text reading and critical appraisal, sixteen following studies (table 1) were selected as the subject of the present analysis. Six studies that were excluded during the second reading described, e.g. the research based on one 40-minute lesson; data were collected through questionnaires to teachers to evaluate the impact on teaching and learning through this approach, etc.

Six articles presented data (n , mean and SD for both CLIL and non-CLIL groups) that allowed us to realise statistical meta-analysis. Comprehensive meta analysis (CMA version 3.3.070, trial/evaluation version) and RevMan (Review Manager 5) software were used to conduct a meta-analysis. The measures of the effect of the intervention were generally continuous data based on results obtained in a test and we used mean and standard deviation to compare the effect. Even though we tried to select the studies that met set criteria, the effect size could vary according to the not controlled variables or the broader set limit (e.g. age, different populations) and thus we applied a random-effects model. The level of statistical significance was set at $p < 0.05$. As the studies in the analysis did not use the same scale, it would be not appropriate to use raw differences in means and thus to assess the outcome the standardised mean difference (δ) and the unbiased estimate of δ (Hedges' g) were used. Hedges' g , also called corrected effect size, measures the effect size. Hedges' formula is

$$\text{Hedges}'g = \frac{M_1 - M_2}{SD_{\text{pooled}}^*}, \text{ where } M_1 - M_2 \text{ is a dif-}$$

ference in means SD_{pooled}^* is a pooled standard deviation, a weighted average of standard deviations for two or more groups. Pooled standard deviation reflects the sample sizes and standard deviation are averaged with more weight given to the larger sample groups. Glenn introduces three levels or categories of effects (a) small effect (cannot be discerned by the naked eye) = 0.2, (b) medium effect = 0.5 and (c) large effect = 0.8⁸.

Results and Discussion

The content subjects in the studies differ; there were five studies focused on natural science (2 Natural sciences, 1 Geography, 1 Biology and 1 Physics), four studies on Mathematics, 2 History, 1 Social science, 1 Science, 1 Music, 1 Physical Education and 1 Digital Skills. Almost one-third of the studies were conducted in Spain (6), 4 in Germany and 1 in Belgium, Cyprus, the Czech Republic, Greece, Norway and Switzerland.

Arts and Mathematics communicate the meaning in "universal language", they need no or little translation as they communicate meaning via symbols and images and thus many teachers opt to introduce CLIL via those subjects. This allows the teachers to apply multiple foci, create a safe and rich learning environment, realise authentic task, support active learning, visualise and scaffold the content⁹. Surmont et al. observed the group of first-year pupils of secondary education in the Dutch-speaking part of Belgium ($n = 107$; $M = 53$, $F = 54$, age 12.3 years) [45]. The pupils voluntarily selected the possibility to follow the CLIL course ($n_{\text{CLIL}} = 35$). The CLIL group followed the course for ten months and three testings were realised during the period (T0 at the beginning, T1 after three months and T2 after ten months at the end of the course) to observe the progress of individual groups and to compare the results. The researchers used three versions of the mathematical tests Mathematical Assessment Test-Help (MATH). After ten months, the mean scores of both groups showed statistically significantly different improvements compared to the mean scores at the beginning. Comparison between the groups showed that CLIL's pupil's progress was significantly better ($p < 0.5$) over the 10 months period when compared to a control group. The difference was evident even after three months (T1).

Fleckenstein et al. stress that the results of L2 math teaching in the immersion programs reported heterogeneous results and "immersion programs attain the same levels...

⁸ Glen S. Hedges' g : Definition, Formula. In: Statistics HowTo.com: Elementary Statistics for the rest of us! 2016. Available at: <http://www.statisticshowto.com/hedges-g/> (In Eng.)

⁹ Mehisto P. et al. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education; 2008. (In Eng.)



Table 1. Details of included studies

Study ID	Study authors(s)	Year	Source	Country	Sample size	Used in a subject
1	2	3	4	5	6	7
Belles-Calvera 2018	Belles-Calvera L.	2018	Teaching Music in English: A Content-Based Instruction Model in Secondary Education. <i>Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning</i> . 11(1):109-140.	Spain	44	Music
Binterova 2013	Binterova H., Sulista M.	2013	GeoGebra Software Use within a Content and Language Integrated Learning Environment. <i>European Journal of Contemporary Education</i> . 4(2):100-116.	Czech republic	243 reduced to 175 for the study	Mathematics
Dallinger 2016	Dallinger S., Jonkmann K., Hollm J., Fiege C.	2016	The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? <i>Learning and Instruction</i> . 41:23-31.	Germany	837	History
Fernández-Sanjurjo 2017	Fernández-Sanjurjo J., Fernández-Costales A., Blanco J.M.	2017	Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> . 22(6):661-674.	Spain	709	Natural Sciences
Fleckenstein 2019	Fleckenstein J., Gebauer S.K., Möller J.	2019	Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. <i>Contemporary Educational Psychology</i> . 56:228-235.	Germany	877	Mathematics
Isidro 2018	Isidro X.S., Lasagabaster D.	2018	The impact of CLIL on pluriliteracy development and content learning in a rural multilingual setting: A longitudinal study. <i>Language Teaching Research</i> . 23(5):584-602.	Spain	44	Social Sciences
Lialikhova 2018	Lialikhova D.	2018	Triggers and constraints of lower secondary students' willingness to communicate orally in English in a CLIL setting in the Norwegian context. <i>Journal of Immersion and Content-Based Language Education</i> . 6(1):27-56.	Norway	27	History
Martínez 2020	Martínez J.d.D.	2020	To what extent does parental educational background affect CLIL learners' content subject learning? Evidence from research in Spain. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> . p. 1-14.	Spain	318	Natural Sciences



End of table 1

1	2	3	4	5	6	7
Mattheoudakis 2014	Mattheoudakis M., Alexiou T., Laskaridou C.	2014	To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. <i>Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics</i> . Vol. 3. Berlin, Boston: De Gruyter.	Greece	51	Geography
Meyerhöffer 2018	Meyerhöffer N., Dreesmann D.C.	2018	The exclusive language of science? Comparing knowledge gains and motivation in English-bilingual biology lessons between non-selected and preselected classes. <i>International Journal of Science Education</i> . 41(1):1-20.	Germany	241	Biology
Nieto 2018	Nieto Moreno de Diezmas E.	2018	Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: A comparative study on digital competence development in CLIL. <i>Revista De Lingüística Y Lenguas Aplicadas</i> . 13(1):75.	Spain	20 184	Digital skills
Piesche 2016	Piesche N., Jonkmann K., Fiege C., Käßler J.	2016	CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. <i>Learning and Instruction</i> . 44:108-116.	Germany	722	Physics
Salvador-Garcia 2020	Salvador-Garcia C., Capella-Peris C., Chiva-Bartoll O., Ruiz-Montero P.J.	2020	A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. <i>Frontiers in Psychology</i> [online]. 2020; 11.	Spain	49	Physical Education
Serra 2017	Serra C.	2017	Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> . 2008; 10(5):582-602.	Switzerland	110	Mathematics
Surmont 2016	Surmont J., Struys E., Noort M.V., Craen P. V.	2016	The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. <i>Studies in Second Language Learning and Teaching</i> . 6(2):319-337.	Belgium (Dutch speaking part)	107	Mathematics
Xanthou 2011	Xanthou M.	2011	The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. <i>English Teaching: Practice and Critique</i> . 10(4):116-126.	Cyprus	77	Science

or even higher levels in mathematics achievement compared to conventionally schooled students” [46, p. 229]. The researchers conducted a longitudinal study in Germany that lasted from 2004 to 2009 with pupils ($n = 590$) aged six years at the beginning of the research in the immersion/CLIL programme and they compared the results with a group of pupils in regular classes ($n = 287$). The pupils were tested at the end of each year. It is crucial to notice that the test language was German, i.e. L1. The authors state, “The achievement growth in immersion programs is quite consistently high until the end of grade 3 and flattens out during grade 4, presumably due to an instructional ceiling effect. In contrast, achievement in the conventional program increases at a slower rate until the end of grade 3. Grade 4 has compensatory effects; conventionally schooled students show higher gains than immersion students until the end of that year” [46, p. 233].

A short term study [47] realised in the Czech republic focuses primarily on the students’ perceptions of teaching mathematics in CLIL. The authors applied quantitative and qualitative tools with a sample of 5th and 6th graders ($n = 55$) at three different schools. The CLIL method was applied in the Math classes at least four times per month in the experimental groups. Except for the attitude tests students filled before the experiment, selected lessons were video-recorded and analysed; researchers also conducted the interviews with teachers and pupils. The attitude test results indicated significantly different results between CLIL and non-CLIL groups, with more positive results in the CLIL group. It has been mentioned above that numerous studies reported the positive motion shortly after the CLIL integration followed by its decline. Even though the authors mention longitudinal observations, compared to other studies, we deal here with two one-month periods and these can be evaluated as a short-term period. Speaking about observations, the authors mention an interesting finding about the teachers in CLIL classes; namely, they state that teachers used more activating methods and communicated more with their pupils [47,

p. 110] and more intensive communication. The integration of mathematics content and Italian (2 groups) or Romansh (1 group) as a second language was a subject of study realised by Serra [48] in three Swiss primary schools. The researchers reported on a longitudinal study in which they observed learners in grades 1 to 6. The study inclusion criterion was the sample age should correspond to 10–16 years. The study was included even though the age of pupils in the sample was 6 to 12, considering the fact that pupils at the end of the study (last three years students were aged 10–12 who are considered eligible participants) met the set criterion. The study concerned the oral and written production in L2, the role of interaction for L2 acquisition and progress in mathematics that was evaluated based on the standardised math tests. The narrative analysis was focused on “the relevance of repair sequences to draw focus on form while negotiating meaning” [48, p. 583]. The researchers highlight that grammar instruction and search for accuracy were mostly to be connected to focus on content activities, this made teaching more authentic and meaningful as it was the response to the real need and not only an occasional shift to linguistic code features. Those situations “bring learners to notice the relationship that exists between meaning, forms and function in a highly context-sensitive situation” [48, p. 586]. The math results do not only present the comparison of the experimental and control groups but also a representative sample (cockpit reference sample, $n = 450$). The tests in the experimental groups were realised yearly, control groups in Grade 1, 2 and 4 and Control cockpit results were used to compare the results for Grades 3–6. In grade 1 all control groups performed better than the experimental ones. The results changed in Grade 2 when only 1 Italian group reached weaker results than the control group. In Grade 3, similarly as in Grade 6 all bilingual classes perform better (2 groups significantly better) than their monolingual counterparts. The Italian groups results in grades 4 and 5 were lower than the Cockpit reference sample but the control classes in Grade 4 perform better than the reference sample. The mean percentage



of the correct answers in the L2 mathematics test was 59.8% for Romansh group and 67.2% and 63.5% for Italian groups compared to the average of Cockpit reference sample – 50%. The important conclusion, concerning the content teaching and learning the authors state, is that rephrasings in L2 and in L1 involved “both the subject language and the everyday language to convey the intended meaning” [48, p. 600] what effectively supported the processing of subject content.

Piesche et al. studied the impact of CLIL on Physics knowledge in a group of German 6th graders ($n = 722$) [49]. It was (compared to the above-mentioned studies) a short-term study (5 lessons lasting for 90 minutes). The group comparisons showed that monolingual educated learners ($n_{\text{non-CLIL}} = 360$) outperformed those in CLIL groups. The research state a small effect size (-0.2), and considering the possible reasons they mention the lack of previous CLIL experience and the level of their language proficiency. They also mention the volume of the mother tongue and target language as possible factor that can influence the results.

A similar sample was the subject of Spanish research (6th graders, $n = 709$) realised by Fernández-Sanjurjo et al. [50] who also present the data where the non-CLIL group ($n = 357$) outperformed the experimental CLIL group in Natural Science ($p < 0.000$). The test for science content was specially designed according to the curricular content and included closed and open questions. Students in a CLIL group learn two subjects in L2 and have two English lessons per week.

The non-CLIL students outperformed their counterparts also in a study published by Mattheoudakis et al. [51] who present the data of year research where CLIL was applied in Geography (that is currently considered as a subject bridging the natural and social sciences) in the 6th grade ($n_{\text{CLIL}} = 26$; $n_{\text{non-CLIL}} = 25$) in Greece. CLIL learners had two classes of Geography per week instructed in English and both groups had eight classes of English weekly. Participants were tested three times and “CLIL learners scored higher in two out of the three tests; in content test 2 this difference reached statistical

significance ($p < 0.001$)” [51, p. 9]. In content test 3 the non-CLIL group scored higher than the CLIL group. The content tests topics were the same for both groups, but the languages were different (English for CLIL group, Greek for non-CLIL groups). The foreign language receptive skills were also tested and the researchers summarised that CLIL practice had a positive impact on foreign language learning (even though the result was not statistically significant).

Meyerhöffer & Dreesmann [52] applied CLIL in a group of slightly older students. They studied learning gains and motivation in the 9th grade CLIL and non-CLIL Biology classes in Germany. In their study, they highlight the importance of the selection that is applied in Germany. They explain that CLIL students are selected based on their previous academic results, their attitude towards foreign language learning, and their motivation in school. This is why they compared the groups of pre-selected students and bilingually inexperienced, non-selected students in their research. The sample consisted of 243 students (on average 14.3 years old, ranging from 12 to 16). The CLIL (experimental) group ($n = 168$) consisted of 85 bilingually inexperienced learners and 82 pre-selected learners for bilingual or gifted programmes. The authors of the study compared both total scores and gains of both control and experimental groups. They summarise that the increase in the content knowledge was similar between the groups and point out that the results “provide evidence against concerns that teaching non-selected students bilingually might lead to deficits in content knowledge acquisition” [52, p. 1].

Application of CLIL in Cypriot context was the subject of the study [53] with the focus on L2 vocabulary and content knowledge. Two quasi-experiments with different groups are described in the article. Both qualitative and quantitative data were collected. The pre- and post-treatment tests were administered in control and experimental groups to assess the vocabulary breadth and content knowledge. Video and audio recordings from experimental classrooms were analysed to interpret the quantitative data. There were no statistical differences

at the outset of the experiment. The subject matter tests were realised four days after the experiments with the L1 and L2 items. Both the CLIL and non-CLIL groups exhibited a significantly positive increase indicating a positive impact of CLIL on content knowledge. Although there was a positive mean difference between the groups, the difference was not statistically significant. This was the truth for both experiments described.

The correlation of affective variables and content learning achievement in CLIL programmes was studied by Martínez Agudo [30]. English level was evaluated by collecting learners' English grades; a battery of tests was used to assess learners' intellectual aptitudes, and the content knowledge was measured by learners' final grades (out of a total score of 10). The author stresses that "summative assessment may certainly generate heightened test anxiety in many cases due to added pressure on CLIL students to show both language and content related competences" [34]. Based on the discriminant analysis author summarises that lack of interest is the variable that had the greatest weight in explaining the differences between the achievement in natural sciences between the CLIL and non-CLIL groups.

The study written by Isidro & Lasagabaster [54] presents interesting data on teaching CLIL in Social Sciences classes in Spain. The experiment lasted for two years (what allowed them to observe students in different periods, after year 1 and after year 2) and the students in the sample were in their 3rd year of secondary education (14–15-year-olds). The specially designed test was prepared to measure previous knowledge, and at the beginning of the experiment the groups were homogeneous in terms of language and Social science performance. Interestingly, the means of non-CLIL students showed a slight decrease in their results in the different phases while the CLIL cohort did not show significant changes. Comparison between the groups did not show the statistical differences between the means, and the researchers state that CLIL "did not have any detrimental effect on CLIL students' learning of content" [54, p. 14].

History was the curricular area for CLIL implementation in the study conducted in

Norway [55]. The author focussed her attention on the learners' willingness to communicate orally and their motivation. It was a small-scale a short-term experiment (6-week intervention) resulting in a conclusion that "the CLIL intervention had reinforced most students' motivation and WTC [willingness to communicate] orally compared to their regular EFL lessons" [55]. Based on the studies stating the declination of motivation within time, it would be interesting to prolong the study [55] and observe WTC's possible impact. It is equally important to mention that Scandinavian countries have several common features that differentiate them from other European countries concerning foreign languages (learning). The fact that most television programmes are not dubbed can significantly influence EFL teaching. This is also indicated by Sylvén [56] who described the contextual differences of 4 European countries and analysed possible factors that may affect the success of CLIL. She mentions policy, teacher (education), age (and cognitive development) and extramural English (and the amount of exposure) as the key factors that may influence the result. She states that "regarding the amount of exposure to English outside of school there are huge differences" [56, p. 315] and Sweden compared to Finland, Germany and Spain also reached the highest scores in English language skills. This might also be one of the reasons why in some countries is CLIL not so successful.

Dallinger et al. focussed their attention on different aspects; besides language and content they also studied motivation, demography, cognitive abilities [57]. Regarding History, CLIL students reached significantly higher results; however, after the second year the differences indicated a (not significant) advantage for CLIL students.

Another small-scale and short-term experiment [58] was realised in Spain and studied the integration of Music and EFL teaching. The researcher used a questionnaire that involved factual and attitudinal questions. The researchers worked with qualitative data and concluded that teaching Music through English shows beneficial effects. On the other hand, the authors warn that some learners are stressed because of



their low English proficiency and thus using English as a medium of teaching in other subjects is still dubious. The quantitative and qualitative data analysis was the subjects of the research in Spain [59] in which researchers collected data based on the interviews with 12 participants, a sociometric questionnaire and a quasi-experiment. The impact of CLIL on physical activity in Physical education lessons was evaluated using accelerometry. This allowed researchers to measure sedentary-light physical activity and moderate to vigorous physical activity. Their findings show that the CLIL group obtained higher levels of MVPA than the non-CLIL group. An interesting remark is mentioned by the authors concerning integrating FL teaching and physical education, namely that teachers are concerned with the vocabulary they use, language structures they use and they “may overuse language learning materials such as flashcards and, consequently, the teacher talking time is increased while students’ activity time is diminished” [59, p. 7–8]. The study [59] was focused not on the integration of content subject and foreign language teaching but rather on the difference in learners’ digital competence. We included this study as the area of ICT, computer and digital skills are usually the compulsory subjects taught at elementary and/or secondary schools. The researchers tested 2nd year students in compulsory education (aged 13–14) regarding their (a) communicative digital competence and a year later (b) informational digital competence. In the first year 18 093 CLIL students and 2 152 non-CLIL students formed the sample and in the second year 2 581 CLIL and 17 553 non-CLIL students. It is essential to say that the testees in the two tests were not the same groups but two consecutive generations, students enrolled in the 2nd year of secondary education. It is apparent from the results that CLIL students significantly outperformed their peers in both tests, communicative competence and information competence. Six standards were the subject of the communicative competence evaluation (respect the rules of participation in virtual networks, handling network communication tools, using the internet as a source of information, sending email, understanding risks

of sharing personal data and managing files and folders). Information competence was evaluated based on fourteen standards (e.g. compressing folders, copying files to share, creating back-up copies, editing with a word processor, spreadsheets, selecting information critically, drawing and editing images etc.). The CLIL students reached better results in 07 out of 20 standards compared to their non-CLIL counterparts. The author suggests that one of the reasons can be that CLIL creates a methodological framework that naturally leads to developing cross-curricular competencies.

The table below summarises the data from the included studies that presented data about the influence of CLIL on the content subject. Studies in bold presented the statistical data that were used in the meta-analyses (see the text and tables 2).

As it can be seen, it is difficult to evaluate the results generally. The character of content subjects differ, similarly to teaching methods and approaches applied. The results presented above suggest there is a positive impact of CLIL on content learning. Eleven studies present data where CLIL students significantly (or not significantly) outperformed non-CLIL students. The studies that were selected had to focus their attention on content teaching and the impact of CLIL on the results of content subjects. However, some of the studies reported noteworthy limitations, e.g. the length of the study or the sample size. Another critical factor that has to be mentioned is publication bias, a tendency to write about the positive effects in education rather than about the negative impacts or results.

Out of 16 presented studies, six studies included the data that could be evaluated using RevMan software what allows us to combine, synthesise and analyse the selected studies. The studies that do not bring information on p value, SD or simply present data that are not statistically significant are not included in the following meta-analyses. The following table 3 with the forest plot summarises the means, SDs, effect sizes (described above) and confidence intervals of the studies. The confidence interval is the range of values which is likely to contain a population parameter. The table 3

shows that research results have been contradictory. Altogether, there were 3 303 pupils in the studied ($n_{\text{CLIL}} = 1\,847$ and $n_{\text{non-CLIL}} = 1\,456$) sample.

Differences of four studies (out of 6) are statistically significant – Fernández-Sanjurjo 2017 focusing on natural science, Fleckenstein 2019 – mathematics, Mattheoudakis 2014 – geography, and Piesche 2016 – physics. The confidence interval of 2 studies (Dallinger 2016, Surmont 2016), similarly to the summary result, include zero, i.e. the differences are not statistically significant. In both studies, CLIL group students outperformed the non-CLIL students. Four studies had a balanced influence on the overall estimate (19% and 18.9%), namely Dallinger 2016, Fleckenstein 2017, Fernández-Sanjurjo 2017 and Piesche 2016 (table 4).

The summary results show that the effect sizes fall in the range of -0.61 to 0.19 ; the proportion of observed variance (I^2) is very high (92%) what means we deal with substantial heterogeneity. The combined effect size is -0.14 (what can be evaluated as a small effect) with a 95% confidence interval of -0.40 to 0.13 . Confidence intervals are broader as we deal with the random model. The p-value for the summary effect is 0.31 . The variance of dispersion (τ^2) that reflects the variance of the true effect is 0.09 what is a small effect.

“Criticism has recently been leveled at CLIL due to the plethora of models or variants which can be identified within it” [60, p. 14] and Banegas [61] stresses that CLIL shortcomings need to be addressed. Researchers are calling for further concise research covering and studying aspects that may influence the results and interpretation.

Spain is probably the most experienced European country in CLIL application and has authored numerous studies focusing on L2, content, different factors as well as L1. The government substantially supports the application of CLIL in Spain; in other countries it is realised systematically but offered as an option (e.g. in Germany, students apply to secondary schools with CLIL programme), and there are countries where it is implemented rather randomly depending on the capacities and willingness of teachers

and approval of the school management and parents. This is an important factor that may influence the results and interpretation of the research conducted in different countries. Even though we suggest there are numerous factors that may influence the result, we believe that replication studies and meta-analysis can shed more light on the positive or negative effects of CLIL application on both content and language learning. Three included studies were realised in Germany, one in Spain, Belgium and Greece. The length of treatment varied from 5 lessons to 4 years. Internal consistency of the majority of the tests used was tested and Cronbach alpha was presented. The majority of studies were based on pre-test – post-test research design showing the groups’ homogeneity and no statistical differences between the groups. In most of the studies, the researchers used tests out of which some were standardised, but researchers also used validated and non-validated tests. In four studies the non-CLIL students outperformed their CLIL peers; however, the data show that the difference between the groups was not statistically significant. This undoubtedly can be perceived positively; the CLIL does not negatively affect the content subject. This should be, however, evaluated along with language performance.

Limitations of the Study

Meta-analysis as an observational study of selected studies synthesises data from different (even small samples) where the results can even be from various reasons not statistically significant. On the other hand, there are some aspects that can be understood or perceived as threat, risks or drawbacks. Not all the studies are realised in the same conditions and do not control all the effects (see the text). The selection of the studies can also be understood as a limitation as “some studies have not been published, or have been published in a form to which the researcher has no access, or have been published in a language that the researcher cannot read, etcetera” [62]. The authors (ibid) also mention the problem with probability sampling, missing cases, the problem with pre-test and post-design and test differences.



Table 2. Details of included studies – Content subjects results

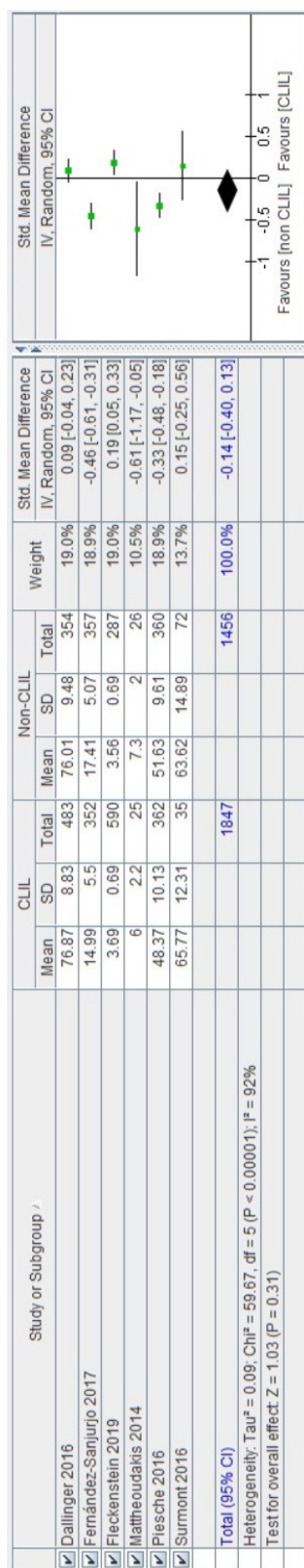
Study ID	Country	Sample grade (age)	No of CLIL/non CLIL	Subject	Instrument // research design	Length	Results
1	2	3	4	5	6	7	8
Belles-Calvera 2018	Spain	12–14 years	22/22	music	final survey // experiment, comparison	month	positive attitude toward CLIL implementation (students)
Binterova 2013	Czech republic	6 th – 8 th grade	78/97	mathematics	questionnaire, long-term observations, video-recordings, interview// experiment	1 year (2 one-month periods)	learning climate: CLIL lessons more positively perceived by CLIL students; CLIL lessons indicated more activating methods, an increase in students' activity
Dallinger 2016	Germany	8 th grade (13,5 avg age)	483/354 (reduced)	history	The historical knowledge tests were developed by authors of this study who are trained History teachers ($\alpha = 0.72$) // comparison	data collected autumn 2012-summer 2013, CLIL applied since 5 th grade	CLIL 76.87 non-CLIL 76.01 not st. significant
Fernández-Sanjurjo 2017	Spain	6 th grade	352/357	natural sciences	Validated evaluation test for Science ($\alpha = 0.79$) context questionnaire // small-scale experiment		non-CLIL, $p = 0.000$
Fleckenstein 2019	Germany	mean age at T1 – 6 years	590/287	mathematics	DEMAT (Detscher Mathematik-test) – administered at the end of each school year – tested in L1 // comparison, experiment	4 years	CLIL
Isidro 2018	Spain	3 rd grade (14–15) 4 th grade (15–16)	20/24	social sciences	a test specially designed (in Galician) // comparison, experiment	2 years	CLIL ($M1 = 66.4$, $M2 = 64.79$ and $M3 = 67.29$) non-CLIL ($M1 = 65$, $M2 = 56.17$ and $M3 = 58.62$) not st. significant
Lialikhova 2018	Norway	14–15 years	27	history	classroom observations, teacher pre and post-interviews, student pre- and post-questionnaires // unstructured observation	18 CLIL lessons (6 weeks)	not all motivational variables exert the same effect on the CLIL learners' content achievement
Martínez 2020	Spain	6 th grade (11.4) 4 th grade (15.6)	156/162	natural sciences	verbal intelligence test, Pelechano's MA test, natural sciences grades // comparison		not all motivational variables exert the same effect on the CLIL learners' content achievement
Mattheoudakis 2014	Greece	6 th grade (11–12)	26/25	geography	A language test was designed by the English language teachers of the school aiming to test CLIL and non CLIL learners' reading and listening skills in English (the same test before and after intervention) // comparison, experiment	9 months, 1 ac. year	non-CLIL



End of table 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Meyerhöffer 2018	Germany	9 th grade	168/73	biology	The knowledge test based on curricular standards featured eight close-ended items (five true/false, one multiple choice, two matching items) and eight short-answer items that covered content of all five modules of the unit // pre-test/post test design -experiment		CLIL, not. st. dif
Nieto 2018	Spain	13–14 years	2152/18093 2581/17553	digital skills	a test evaluating communicative digital competence, a test evaluating informational digital competence // comparison	2 years	CLIL students showed significantly better digital skills than non-CLIL learners, particularly regarding communicative digital competence non-CLIL, $p = 0.004^*$
Piesche 2016	Germany	6 th grade, mean age 11,5	362/360	physics	The students' physics preknowledge was assessed with 25 items (17 multiple-choice items and five free-response items). // a randomised controlled field experiment with three measurement points (pre/posttest, follow-up)	5 lessons lasting 90 minutes	
Salvador-Garcia 2020	Spain	13–14 years	49	physical education	sociometric questionnaire, accelerometers – measurement of the acceleration of a body // mixed methods experiment, comparison of C and E	two 50-min lessons	CLIL, higher levels of MVPA
Serra 2017	Switzerland	grades 1 to 7	46/64	mathematics	narratives, standardised mathematics tests // experiment, comparison qualitative analysis quantitative data		CLIL perform much better than the control sample. No significant differences have been found between the 3 bilingual classes: (ItPI versus ItP2: $t 0.75$; $p 0.454$); (RomP versus ItPI: $t 1.04$; $p 0.308$); (RomP versus ItP2: $t 0.42$; $p 0.675$).
Surmont 2016	Belgium (Dutch speaking part)	CLIL M = 12.23; non-CLIL M = 12.36	35/72	mathematics	Mathematical Assessment Test Help(MATH) // experiment, comparison C and E	10 months	CLIL
Xanthou 2011	Cyprus	6 th grade (11 ears)	exp 1: 15/16 exp2: 21/25	science	Vocabulary pre-post tests - to test vocab. Breadth Content tests assessed only cognitive objectives. // quasi experiment (2 times, $n = 31$; = 46) observation	1 year	A significant effect ($p = .000$) of treatment on content knowledge was shown for both experimental and control groups. (No significant difference between the groups)

Т а б л е 3. Forest plot illustrating the results using a random-effect model



Т а б л е 4. Statistics for the studies and summary

Study ID	Statistics for each study				Hedges's g and 95% CI		
	Hedges's g	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
Dallinger 2016	0.094	0.070	0.005	-0.043	0.231	1.348	0.178
Fernández-Sanjurjo 2017	-0.457	0.076	0.006	-0.606	-0.308	-6.015	0.000*
Fleckenstein 2019	0.188	0.071	0.005	0.049	0.328	2.643	0.008*
Matheoudakis 2014	-0.609	0.282	0.080	-1.163	-0.056	-2.159	0.031*
Piesche 2016	-0.330	0.075	0.006	-0.477	-0.183	-4.406	0.000*
Surmont 2016	0.154	0.227	0.051	-0.290	0.599	0.681	0.496
Random model	-0.141	0.136	0.018	-0.407	0.125	-1.040	0.298

In the study presented we could not get enough information on the sample selection, the varying amount of target language and mother tongue use, the language used for testing, similarly the content of tests could not be evaluated. The not unified terminology also has to be mentioned as one of the limitations of the study. The term bilingual education today covers different models and is also introduced with different aims at schools and thus there are cases when the terms CLIL and bilingual education are used interchangeably.

The generalisability of the results is subject to a significant limitation, namely the study presents the research realised in rather a limited range of countries where the effects of CLIL were studied. In the majority of these countries (except for Greece and the Czech Rep), the mother tongue belongs to an analytical, rather than synthetic, language group. It can be a very serious factor as people speaking Germanic and Latin-based languages are believed to be more capable of mastering English compared to other languages.

We also have to mention publication bias that was not estimated in the present study as the number of studies was low, even though the search term was very broad. Selection of the studies indexed in WOS that was done intentionally to ensure the quality of studies can, however, also mean that we missed important data that can significantly influence the summary result.

Conclusion

This research aimed to contribute to the presentation and understanding the need for further study of CLIL through different subject-specific lenses. The number of studies focusing on content impacts is much lower than the studies focused on the impact of CLIL on (L2) development, which also influenced the number of studies included in the present review. Even though the search

started with a relatively high number of studies ($n = 395$) but after applying the inclusion/exclusion criteria 16 studies met the criteria and checking the homogeneity data that were available for pooled analysis only six studies could be used for meta-analysis. Thirty years of CLIL existence and its application in different countries indicates there are positives of its implementation. Difficulties caused by the vagueness of the term content and language integrated learning can be solved by narrowing the definition or possibly defining categories of CLIL. Similarly, this would also enable the replication of studies that can successively be synthesised, compared and evaluated. Whatmore, this would enable defining the principles of CLIL more precisely along with the conditions when its application can be effective. As to the pedagogical implications, even though the teacher's role has not been mentioned, their attitude, motivation, and self-confidence [63–67] play a crucial role in the quality of CLIL. The systematic preparation of pre-service teachers for possible subjects content integration (not only CLIL), development of their creativity [68; 69], ability to create materials and critical thinking [70] should be one of the main tasks of universities in case the CLIL is to be introduced to our schools.

As a final comment, I would like to mention that undoubtedly, there is a potential of CLIL methodology. But for further study there is a need for a clear definition of CLIL, CBI, bilingual education as they are similar but not synonymic and their proper use in research reports. The information on setting, controlled variables, the way of teacher collaboration (team teaching, co-teaching) is similarly missing in the studies, as well as the information on the percentage of CLIL teaching in a curriculum, language awareness, teaching time in a target language what makes difficult to compare and analyse them.

REFERENCES

1. Lynch G. Introducing Content and Language Integrated Learning in Study Abroad Programs. *Journal of Kanazawa Seiryo University*. 2015; 48(2):69-73. Available at: http://www.seiryo-u.ac.jp/u/education/gakkai_e_ronsyu_pdf/No125/09_lynch_Introducing_Content_125.pdf (accessed 25.11.2020). (In Eng.)



2. Hanesová D. History of CLIL. In: Pokrivčáková S. (ed.) CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for Foreign Language Teachers. Nitra: Constantine the Philosopher University; 2015. p. 7-16. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17846/CLIL.2015.7-16>
3. Lasagabaster D., Sierra J.M. Immersion and CLIL in English: More Differences than Similarities. *ELT Journal*. 2010; 64(4):367-375. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>
4. Cenoz J. Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning: The Same or Different? *Language, Culture and Curriculum*. 2015; 28(1):8-24. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
5. Ortega L. Researching CLIL and TBLT Interfaces. *System*. 2015; 54:103-109. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.002>
6. Yang W. ESP vs. CLIL: A Coin of Two Sides or a Continuum of Two Extremes? *ESP Today*. 2016; 4(1):43-68. Available at: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf (accessed 25.11.2020). (In Eng.)
7. Taillefer G. CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection. *Asp*. 2013; 63:31-53. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3290>
8. Tzoannopoulou M. Rethinking ESP: Integrating Content and Language in the University Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 173:149-153. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.045>
9. Borzova E., Shemanaeva M. A University Foreign Language Curriculum for Pre-Service Non-Language Subject Teacher Education. *Education Sciences*. 2019; 9(3):163. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9030163>
10. Urgal C.C. Law and Business Students' Attitudes towards Learning English for Specific Purposes within CLIL and Non-CLIL Contexts. *Languages*. 2019; 4(2):45. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/languages4020045>
11. Nikula T. CLIL: A European Approach to Bilingual Education. In: Van Deusen-Scholl N., May S. (eds) Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham; 2016. p. 1-14. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1
12. Marsh D. Language Awareness and CLIL. In: Cenoz J., Hornberger N.H. (eds.) Encyclopedia of Language and Education. 2008. p. 233-246. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_152
13. Cenoz J., Zarobe Y.R. Learning through a Second or Additional Language: Content-Based Instruction and CLIL in the Twenty-First Century. *Language, Culture and Curriculum*. 2015; 28(1):1-7. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000921>
14. Llinares A. Integration in CLIL: A Proposal to Inform Research and Successful Pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*. 2015; 28(1):58-73. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
15. Pérez Cañado M.L. Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation. Pulso. *Revista de Educación*. 2015; 39:79-112. (In Eng.)
16. Pastrana A., Llinares A., Pascual I. Students' Language Use for Co-Construction of Knowledge in CLIL Group-Work Activities: A Comparison with L1 Settings. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. 2018; 21(1):49-70. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0802-y>
17. Zarobe Y.R. Improving Reading Strategy Knowledge in Young Children: What Self-Report Questionnaires Can Reveal. *Elia*. 2017; 17:15-45. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.02>
18. Straková Z. CLIL and Global Education: A Meaningful Match. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020; 5:546-557. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol5.4819>
19. Pfenninger S.E. The Dynamic Multicausality of Age of First Bilingual Language Exposure: Evidence from a Longitudinal CLIL Study with Dense Time Serial Measurement. *Modern Language Journal*. 2020; 104(3):662-686. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12666>
20. Lasagabaster D., Doiz A. A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*. 2017; 38(5):688-712. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
21. Otwinowska A., Forys M. They Learn the CLIL Way, but Do They Like It? Affectivity and Cognition in Upper-Primary CLIL Classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2017; 20(5):457-480. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>
22. Fontecha A.F., Canga Alonso A. A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIC and NoN-CLIL Types of Instruction. *International Journal of English Studies*. 2014; 14(1):21-36. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/156681>



23. Canga Alonso A. The Receptive Vocabulary of Spanish 6th-Grade Primary-School Students in CLIL Instruction: A Preliminary Study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2013; 6(2):22-41. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2013.6.2.2>
24. Mensel L.V., Hiligsmann P., Mettewie L., Galand B. CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*. 2020; 33(1):1-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>
25. Perry L., Mcconney A. School Socio-Economic Composition and Student Outcomes in Australia: Implications for Educational Policy. *Australian Journal of Education*. 2010; 54(1):72-85. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/000494411005400106>
26. Sirin S.R. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*. 2005; 75(3):417-453. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
27. Pérez Cañado M.L. The Effects of CLIL on L1 and Content Learning: Updated Empirical Evidence from Monolingual Contexts. *Learning and Instruction*. 2017; 57:18-33. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>
28. Castellano-Risco I., Alejo-González R., Piquer-Piriz A.M. The Development of Receptive Vocabulary in CLIL vs EFL: Is the Learning Context the Main Variable? *System*. 2020; 91:102263. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102263>
29. Chostelidou D., Griva E. Measuring the Effect of Implementing CLIL in Higher Education: An Experimental Research Project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116:2169-2174. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538>
30. Martínez Agudo J. de D. To What Extent Do Affective Variables Correlate with Content Learning Achievement in CLIL Programmes? *Language and Education*. 2021; 35(3):226-240. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833910>
31. Somers T., Llinares A. Students' Motivation for Content and Language Integrated Learning and the Role of Programme Intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1517722>
32. Navarro-Pablo M., Gándara Y.L. The Effects of CLIL on L1 Competence Development in Monolingual Contexts. *The Language Learning Journal*. 2020; 48(1):18-35. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1656764>
33. Nieto-Moreno-de-Diezmas E. Acquisition of Reading Comprehension in L1 in Bilingual Programmes of Primary Education. A Comparative Study. *Ocnos*. 2018; 17(1):43-54. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.1.1471>
34. Kaushanskaya M., Yoo J., Marian V. The Effect of Second-Language Experience on Native-Language Processing. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2011; 8(1):54-77. (In Eng.)
35. Bruton A. Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-Evaluating Some of the Research. *System*. 2011; 39(4):523-532. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
36. Boncés J.R. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *Gist Education and Learning Research Journal*. 2012; (6):177-189. Available at: <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/432> (accessed 25.11.2020). (In Eng.)
37. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*. 2014; 35(3):243-262. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
38. Graham K.M., Choi Y., Davoodi A., Razmeh S., Dixon L.Q. Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2018; 11(1):19-37. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.2>
39. Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M. CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *The Language Learning Journal*. 2014; 42(2):209-224. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
40. Ouazizi K. The Effects of CLIL Education on the Subject Matter (Mathematics) and the Target Language (English). *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2016; 9(1):110-137. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.1.5>
41. Lasagabaster D., Sierra J.M. Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International Journal of CLIL Research*. 2009; 1(2):4-17. Available at: http://www.laslab.org/wp-content/uploads/language_attitudes_in_clil_and_traditional_efl_classes.pdf (accessed 25.11.2020). (In Eng.)
42. Psaltou-Joycey A., Mattheoudakis M., Thomai A. Language Learning Strategies in CLIL and Non-CLIL Classes: Which Strategies Do Young Learners Claim They Use? In: Conference: Cross-Curricular Approaches to Language Education. Thessaloniki, Greece; 2012. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3240.2088>



43. Pozo E. del CLIL in Secondary Classrooms: History Contents on the Move. In: Tsuchiya K., Pérez Muri-llo M.D. (eds.). *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts*. London: Palgrave Macmillan; 2019. p. 125-151. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_6
44. Jäppinen A. Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. *Language and Education*. 2005; 19(2):147-168. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780508668671>
45. Surmont J., Struys E., Noort M.V., Craen P.V. The Effects of CLIL on Mathematical Content Learning: A Longitudinal Study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2016; 6(2):319-337. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.7>
46. Fleckenstein J., Gebauer S.K., Möller J. Promoting Mathematics Achievement in One-Way Immersion: Performance Development Over Four Years of Elementary School. *Contemporary Educational Psychology*. 2019; 56:228-235. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.010>
47. Binterová H., Šulista M. GeoGebra Software Use within a Content and Language Integrated Learning Environment. *European Journal of Contemporary Education*. 2013; 4(2):100-116. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.13187/ejced.2013.4.100>
48. Serra C. Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007; 10(5):582-602. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2167/beb461.0>
49. Piesche N., Jonkmann K., Fiege C., Keßler J. CLIL for All? A Randomised Controlled Field Experiment with Sixth-Grade Students on the Effects of Content and Language Integrated Science Learning. *Learning and Instruction*. 2016; 44:108-116. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.001>
50. Fernández-Sanjurjo J., Fernández-Costales A., Blanco J. M. Analysing Students' Content-Learning in Science in Clil vs. Non-Clil Programmes: Empirical Evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2019; 22(6):661-674. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
51. Mattheoudakis M., Alexiou T., Laskaridou C. To CLIL or Not to CLIL? The Case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In: *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*. Vol. 3. Berlin, Boston: De Gruyter; 2015. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2478/9788376560915.p13>
52. Meyerhöffer N., Dreesmann D.C. The Exclusive Language of Science? Comparing Knowledge Gains and Motivation in English-bilingual Biology Lessons between Non-selected and Preselected Classes. *International Journal of Science Education*. 2019; 41(1):1-20. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1529446>
53. Xanthou M. The Impact of CLIL on L2 Vocabulary Development and Content Knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*. 2011; 10(4):116-126. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962609.pdf> (accessed 25.11.2020). (In Eng.)
54. Isidro X.S., Lasagabaster D. The Impact of CLIL on Pluriliteracy Development and Content Learning in a Rural Multilingual Setting: A Longitudinal Study. *Language Teaching Research*. 2019; 23(5):584-602. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817754103>
55. Lialikhova D. Triggers and Constraints of Lower Secondary Students' Willingness to Communicate Orally in English in a CLIL Setting in the Norwegian Context. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2018; 6(1):27-56. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.16013.lia>
56. Sylvén L.K. CLIL in Sweden – Why Does It not Work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013; 16(3):301-320. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
57. Dallinger S., Jonkmann K., Hollm J., Fiege C. The Effect of Content and Language Integrated Learning on Students' English and History Competences – Killing Two Birds with One Stone? *Learning and Instruction*. 2016; 41:23-31. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
58. Bellés-Calvera L. Teaching Music in English: A Content-Based Instruction Model in Secondary Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2018; 11(1):109-139. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2018.11.1.6>
59. Salvador-García C., Capella-Peris C., Chiva-Bartoll O., Ruiz-Montero P.J. A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Frontiers in Psychology*. 2020; 11. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00578>
60. Pérez Cañado M.L. From the CLIL Craze to the CLIL Conundrum: Addressing the Current CLIL Controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 2016; 9(1):9-31. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
61. Banegas D.L. A Review of "CLIL: Content and Language Integrated Learning". *Language and Education*. 2011; 25(2):182-185. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.539045>

62. Hak T., Rhee H.V., Suurmond R. How to Interpret Results of Meta-Analysis. *SSRN Electronic Journal*. 2018. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3241367>
63. Sepešiová M. New Perspectives in Pre-service Teacher Training in CLIL via VLE. In: *Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics*. LIF – Language in Focus. Tallinn; 2018. p. 515-533. (In Eng.)
64. Papaja K. The Role of a Teacher in a CLIL Classroom. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. 2013; 40(1):147-154. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2013.40.1.11>
65. Banegas D.L. CLIL Teacher Development: Challenges and Experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2012; 5(1):46-56. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>
66. Van Kampen E., Admiraal W., Berry A. Content and Language Integrated Learning in the Netherlands: Teachers' Self-Reported Pedagogical Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018; 21(2):222-236. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004>
67. McDougald J.S. Teachers' Attitudes, Perceptions and Experiences in CLIL: A Look at Content and Language. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2015; 17(1):25-41. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02>
68. Cross R. Creative in Finding Creativity in the Curriculum: The CLIL Second Language Classroom. *The Australian Educational Researcher*. 2012; 39(4):431-445. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0074-8>
69. Hanesová D. Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL. *Journal of Language and Cultural Education*. 2014; 2(2):33-51. (In Eng.)
70. Kosturková M. The Level of Critical Thinking in Students of Education. *Lifelong Learning*. 2014; 4(1):45-61. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.11118/lifele2014040145>

Submitted 12.03.2021; approved after reviewing 15.04.2021; accepted for publication 23.04.2021.
Поступила 12.03.2021; одобрена после рецензирования 15.04.2021; принята к публикации 23.04.2021.

About the author:

Ivana Cimermanová, Associate Professor of the Institute of British and American Studies, University of Presov (1, 17 novembra St., Presov 080 01, Slovakia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8063-8949>, Scopus ID: [57193775555](https://orcid.org/57193775555), ivana.cimermanova@unipo.sk

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе:

Цимерманова Ивана, доцент Института британских и американских исследований Прешовского университета (080 01, Словакия, г. Прешов, ул. 17 ноября, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8063-8949>, Scopus ID: [57193775555](https://orcid.org/57193775555), ivana.cimermanova@unipo.sk

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



High School Failure, a Systematic Review in the Social Sciences

S. Hernández-Ortiz^{a*}, A. Precht^a, J. N. Cudina^b

^a Catholic University of Maule, Talca, Chile

^b Catholic University Foundation Lumen Gentium (Unicatólica),
Cali, Colombia,

* silvana.ortiz@alu.ucm.cl

Introduction. This study aims to examine the issue of high school failure in social sciences through a systematic review. It aims to provide a critical assessment of research on this subject. It seeks to question the very construct of high school failure, its premises, and the possible consequences from this perspective.

Materials and Methods. The research published between 2010–2020, both in Spanish and English in the Scopus and Web of Science databases (Core collection), was considered. A total of 171 articles were identified. After initial screening, 37 papers were finally selected. Semantic maps were created with the Vosviewer. The literature was examined to determine where high school failure is being researched, what type of methodologies are most used and, finally, what impact the research has had on our understanding of this concept.

Results. It was found that most of the research on the topic is done in the field of education, and that the methodology used is predominantly quantitative. The different definitions of high school failure tended to attribute its cause to one or more of four reasons: student failure, multicausal phenomena, social exclusion, and finally, disability in the education system.

Discussion and Conclusion. It is possible to understand that high school failure is understood and defined as mostly involving students' responsibility for the academic outcome and achievement obtained. Although studies that cover such factors as a multicausal nature, social exclusion, and the education system's difficulty can be found, the responsibility for failure tends to be attributed to the individual student.

Keywords: school failure, school success, student, academic performance, educational psychology

Funding: This article has been made possible by funding from the Fondecyt project No. 1181925 and by the National Agency for Research and Development (ANID) (Advanced Human Capital Formation Program, National Doctoral Scholarship (2020) – 21200590).

Acknowledgements: The authors would like to thank Dr. Muñoz & Dr. Miranda, and the anonymous reviewers for their important corrections and comments.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Hernández-Ortiz S., Precht A., Cudina J.N. High School Failure, a Systematic Review in the Social Sciences. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):214-225. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.214-225>



Оригинальная статья

Неуспеваемость в школе: систематический обзор публикаций в области социальных наук

С. Эрнандес-Ортис^{1*}, А. Прехт¹, Ж. Н. Кудина²

¹ Католический университет Мауле, г. Талька, Чили

² Фонд католического университета Люмен Гентиум, г. Кали, Колумбия,

* silvana.ortiz@alu.ucm.cl

Введение. Целью исследования является изучение школьной неуспеваемости на основе обзора публикаций в области социальных наук. Авторы анализируют сложившуюся концепцию школьной неуспеваемости, ее предпосылки и возможные последствия.

Материалы и методы. Для изучения проблемы были отобраны исследования, опубликованные в период 2010–2020 гг. на испанском и английском языках в базах данных Scopus и Web of Science (основная коллекция). В общей сложности проанализирована 171 статья. С помощью программы Vosviewer созданы визуальные семантические карты.

Результаты исследования. Было установлено, что большинство исследований по данной теме проводится в области образования, используемая методология преимущественно количественная. Различные определения причин школьной неуспеваемости обусловлены следующими факторами: низкая мотивация самого учащегося, многофакторные явления, социальное отчуждение и недостатки в системе образования.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи будут полезны специалистам системы школьного образования.

Ключевые слова: неуспеваемость в школе, успеваемость в школе, студент, академическая успеваемость, образовательная психология

Финансирование: статья подготовлена благодаря финансированию проекта Fondecyt № 1181925 и Национального агентства по научным исследованиям и разработкам (ANID) (Программы по развитию человеческого капитала, Национальной программы стипендий для докторов наук (2020) – 21200590).

Благодарности: авторы выражают благодарность д-ру Муньосу, д-ру Миранде и анонимным рецензентам за ценные замечания, которые позволили улучшить качество статьи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Эрнандес-Ортис, С. Неуспеваемость в школе: систематический обзор публикаций в области социальных наук / С. Эрнандес-Ортис, А. Прехт, Ж. Н. Кудина. – DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.214-225 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 214–225.

Introduction

Systematic reviews are an important resource for the development of a research topic. This methodological resource is based on the structured and methodical analysis of an adequate number of relevant and specialized publications [1]. A systematic review is defined as an integrative, observational, retrospective study in which the analysis of works that examine a particular topic and objective are combined¹.

Systematic reviews provide a rational synthesis of basic research. They overcome the limitations of narrative reviews by applying rigorous standards to secondary research

(where the unit of study is other research studies) as if they were being applied to primary research studies (original studies) [2]. This methodological approach has been used in various fields of study. In education and the social sciences, it has not been different; this is demonstrated by the growth in published systematic literature reviews over the last five years [3; 4].

In the particular case of school failure, systematic reviews have been carried out to address research questions that allow us to understand the possible causes of this phenomenon. Over the last year, we have seen systematic review studies that focus on such

¹ Egger M., Smith G.D., Altman D. Systematic Reviews in Health Care: Meta-Analysis in Context. Second Edition. London: BMJ Books; 2001. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470693926> (accessed 04.02.2021). (In Eng.)



topics as the role of classmates in the development of social anxiety in adolescents [5]; populations of students with attention deficit hyperactivity disorder [6]; the relationship between academic achievement and school discipline [7]; as well as academic programs and interventions to increase the interest and participation of children and youth with disabilities in education or STEM careers [8].

The diversity of these studies implies the possibility of integrating and grouping a vast amount of scientific research to facilitate an overview of information for decision-making and the development of future research on a specific topic [9].

Systematic reviews need to be carried out in an objective and rigorous manner and be meticulous, from both a qualitative and quantitative perspective [10]. To this end, such research includes the use of bibliometric tools to complement and strengthen the systematic review on school failure carried out here. Specifically, the use of co-occurrence and co-authorship analysis is employed to map representative concepts and indicators of collaboration in research on school failure. This approach has already been used to develop other systematic review studies [11].

The purpose of the present study is to review school failure as discussed within the field of the social sciences, and provide a critical overview of the development of research on school failure over the last decade. It seeks to question the very construct of school failure and the assumptions underlying research on this topic. The concept of school failure and other concepts related to this phenomenon are discussed, along with the causes and consequences that lead to failure.

Literature Review

Over the last decade, various studies have sought to clarify both the causes and factors influencing school failure [12; 13]. This demonstrates the relevance of research

to understand failure in different countries' educational systems and thus implement adequate educational policies to address this phenomenon, which is seen as a social problem [14] of significant impact on social and economic development.

Research that has addressed this phenomenon from a quantitative perspective has aimed to establish relationships between the factors that trigger school failure and the resulting variables that arise from this phenomenon [12; 15; 16]. The goal is to establish partnerships that allow the implementation of effective teaching strategies, improvement in educational policies, prevention and early detection.

Students living under poverty, marginality and social vulnerability tend to be associated with much of the repetition and situations considered as school failure² [17; 18]. In this context, school failure prevention is an important issue of relevance [19], not only in the field of education, but also in such areas as the economy and health, being understood as a multivariate phenomenon that affects not only the repeating individual, but also society and its development.

The causes of such failure are usually understood as being the student's exclusive responsibility, direct attributions to their intrinsic and personal qualities, which are considered deficient [16; 19] relative to the demands of the prevailing educational model. The concerns, causes and variables that affect school failure as an object of study and scientific interest arose in different educational research contexts in the seventies and eighties³. Within this context, research on academic failure or performance has been oriented in the first instance toward evaluating IQ. The second instance has incorporated socioeconomic risk factors and motivational factors of students as the main variables of academic performance [20].

More recent research has addressed aspects as diverse as factors associated with school performance and the effects of school

² Richards C. El desafío de aprender...el desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa. LOM; 2017. Available at: <https://eldesafiodeaprender.cl/libro.pdf> (accessed 04.02.2021). (In Spa.)

³ Parker I. La psicología como ideología. Contra la disciplina. Los Libros de la Catarata; 2010. Available at: http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Parker_I_La_psicologia_como_ideologia.pdf (accessed 04.02.2021). (In Spa.)

failure on students [12; 21], seeking to promote prevention strategies to establish public policies for improving teaching in public education.

Research Questions. Conceptually defining the phenomenon of school failure has been considered an arduous task because it is a polysemic concept [22; 23]. Nevertheless, given the plurality of meanings of the idea of school failure, we seek to understand what is being considered as school failure in the social sciences by school failure. What are the main attributes that make up the concept of school failure? What are the causes and consequences of this assumed failure, and who is responsible for the failure itself?

The present article aims to systematize research evidence from the previous decade regarding school failure, determine the most commonly used methodological approaches, and analyze and understand how this phenomenon is defined.

Materials and Methods

Data collection. The data collected in this research were extracted from the Scopus and Web of Science databases (Core collection). We consider that the time range chosen allows us to have an organized overview of school failure's current research. The time range chosen allows us to have an organized overview of the current research on school failure. The search term used was school failure as used in the titles, abstracts and key-words within the social sciences and humanities. The data was extracted on October 5, 2020. Vosviewer software [24] has been used to create semantic maps that expose the most representative concepts within the studies of school failure. Likewise, co-authored country maps were employed for the purpose of annexing information for our systematic review analysis.

Inclusion and exclusion criteria. The inclusion criteria were research conducted in the last decade, 2010–2020, as a way to access the most current research on the subject. We have considered the research published in Spanish and English that addressed the phenomenon of school failure in the educational context. Both languages were chosen based on viability and relevance criteria:

a) from a practical perspective, they are the languages mastered by the research team and, b) English, as a lingua franca, allows us to access a wide spectrum of scientific publications, while Spanish allows us to report on what is happening with research on this topic in Latin America and Spain.

For this review's purposes, only articles were included, as it was important to collect all the necessary information in the coding of variables. No documents such as books, chapters, letters or other types of documents were included. As criteria for exclusion, we took into account a) research that does not focus on the phenomenon of school failure; b) studies of school failure in the context of higher education; c) studies that address the phenomenon of school failure as a phenomenon attributed to a condition of mental disability; d) school failure in the preschool context and e) school failure in the adult population.

Coding of variables. Once the selection criteria were established, a review of the documents was carried out according to the research method used, the objective synthesis of the research, and the definitions given to school failure. The documents extracted for the systematic review were grouped into general data and categorized into coded variables, to identify the various conceptions given to the phenomenon of school failure: 1) student non-achievement; 2) disability in the educational system; 3) social exclusion; and 4) multicausal.

Papers debugging. The debugging was carried out following the parameters developed by Urrutia and Bonfill [25]. The analysis of studies to select the final papers for the review was carried out first by examining the titles, then the abstracts and finally the full text (see Figure 1).

Results

In the application of the inclusion and exclusion criteria, a total of 171 articles were identified. Once the duplicates had been eliminated, a total of 150 were reviewed, and 37 were finally selected, corresponding to scientific publications that met the eligibility criteria for full-text review, among which the most important was to present a definition of the concept of school failure.

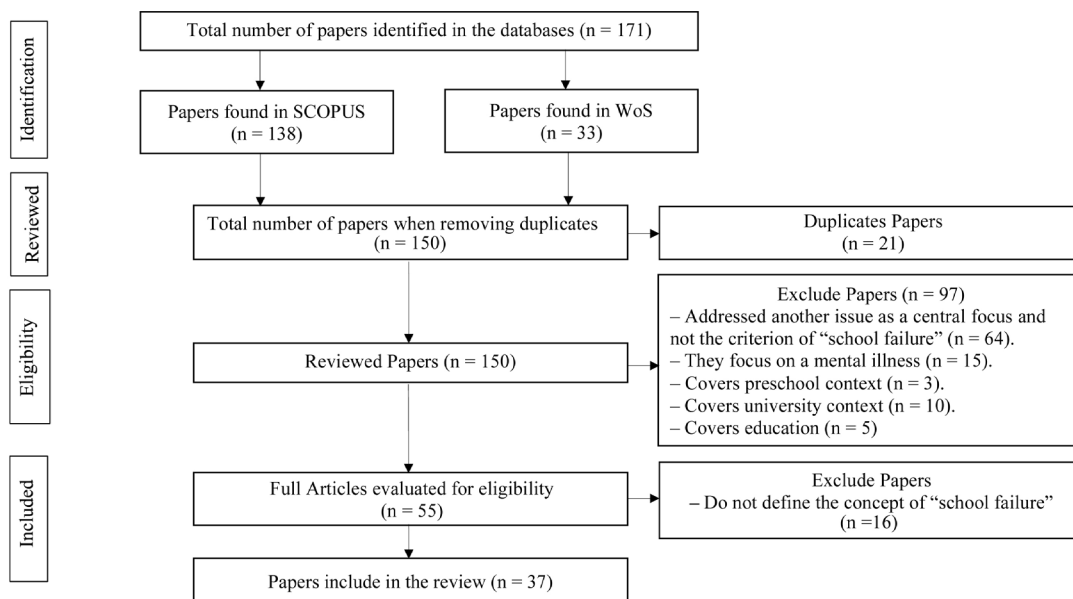


Fig. 1. Flow chart that summarizes the systematized bibliographic review and its results. It was adapted from the PRISMA Statement [25]

When researching the disciplines of origin of the main authors, it can be seen that the studies were carried out by scholars from different disciplines and specialties (see Figure 2), with the greatest number of contributions coming from the area of education

(n = 23), corresponding to almost half of the total number of areas of study. The other disciplines that contributed studies regarding school failure were psychology (n = 5), sociology (n = 3), economics (n = 2), philosophy (n = 2), health (n = 1) and law (n = 1).

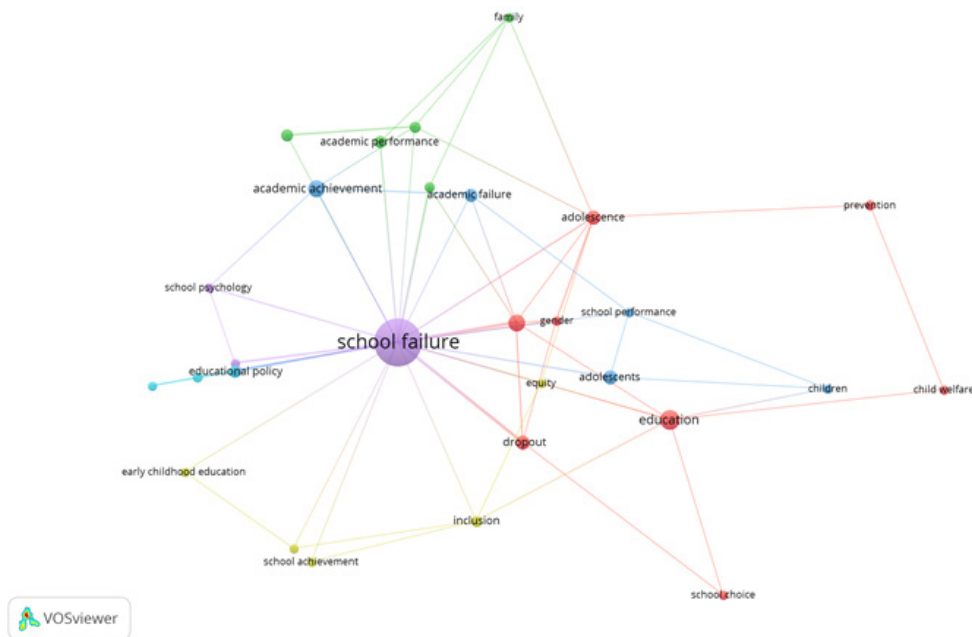


Fig. 2. Co-occurrence analysis of the most representative concepts associated with School Failure studies

As can be seen, the Figure allows us to decant the appearance of at least five thematic lines that group together different terms – through clusters – associated with the concept of school failure. The first cluster (red) includes terms that address the studies of failure from a perspective of prevention, to ensure the welfare of children and adolescents within educational settings.

The second cluster (green) includes important variables of analysis, such as the family, and school failure is approached from the perspective of motivations and achievements. The third cluster (blue) approaches school failure through the logic of student performance. The fourth cluster (yellow) incorporates two important variables for addressing school failure, introducing the concepts of inclusion and equity to discuss school success. Finally, the fifth cluster (light blue) approaches school failure by analysing public policies and educational reforms for a macro analysis of this phenomenon.

On the other hand, the country that published most of the research on school failure is Spain ($n = 22$), involving more than 50% of the total publications (see Figure 3). It was followed at a considerable distance by

Brazil ($n = 3$), Chile ($n = 2$), and Portugal ($n = 2$). The rest of the countries contributed with 1 unit each: Cyprus, Colombia, England, Peru, Serbia, Sweden, Switzerland and the United States of America.

It is important to highlight some Latin American countries' contributions. Colombia, Ecuador, Mexico, Cuba and Puerto Rico have made the study of school failure a current topic during the last two years.

Within the research methodologies used, there is not much difference between the qualitative methods ($n = 20$) and the quantitative method ($n = 12$) for the study of the phenomenon of school failure. However, there is an incipient development of mixed research ($n = 5$) in this subject.

A relevant aspect of the data obtained is the conception carried out by the research on school failure. Although it is described from different perspectives, it was possible to find four main categories: a) student failure ($n = 24$), b) multicausal phenomena ($n = 5$), c) social exclusion ($n = 4$) and, finally, the category of d) disability in the education system ($n = 3$). The analysis of the results obtained will be presented below, following the objective set out according to these parameters.

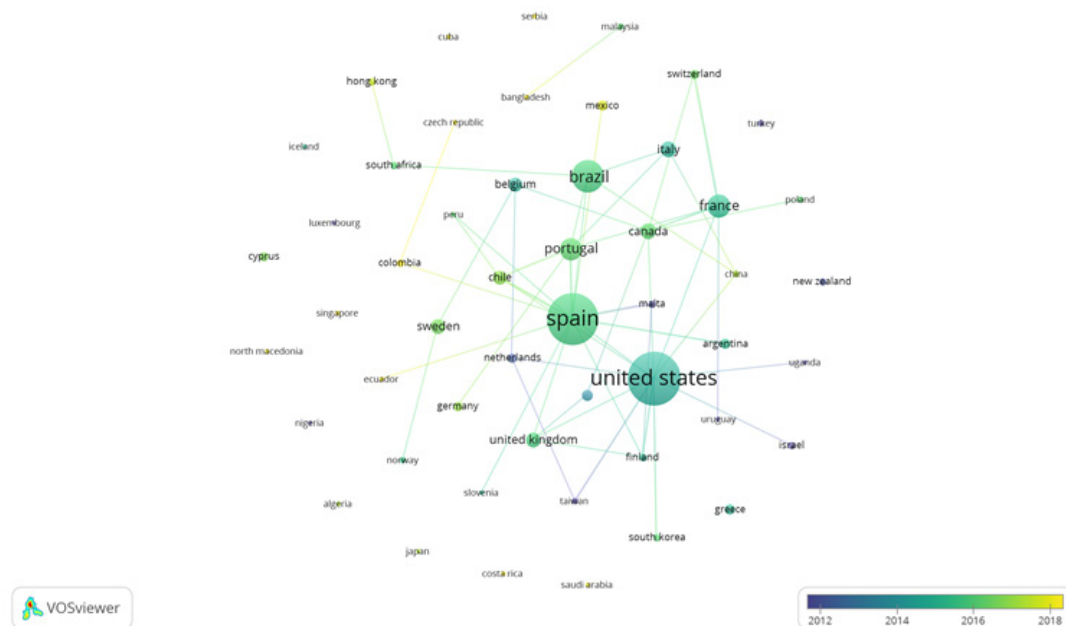


Fig. 3. Co-authorship between countries contributing to School Failure studies



a) The category of student non-achievement comprises school failure from the quantifiable and measurable academic performance of the student through partial assessments, in turn, it included subcategories covering non-graduation from school [25–29]; failure to obtain an academic qualification [30; 31], low scores on international learning assessment scales [23], low average academic performance [32]; failure to pass the school year [12; 33], failure to achieve academic goals [34–37], failure to perform learning achievements [38], or failure to complete compulsory education [39]. From this perspective, it is the student who has the primary responsibility for managing his or her learning. Therefore the cause of failure at school depends exclusively on personal abilities [40; 41]. Within non-achievement, there would also be considered deficiencies in the student's intrinsic skills and qualities [42], cataloguing them as abnormal [43]. The latter would cause a type of failure that would even be understood as affecting the student's life trajectory [44], proving an age gap [45; 46]; as well as a permanent need to legitimise himself in the eyes of others [47], as a result of this deficiency. This explanation proposes a deterministic focus, as it implies doubt about the student's capacity to succeed in life [48] and in any sphere of future performance.

b) The category of multicausal phenomena, portrays school failure as the product of a sum of situations, both: i) personal, such as teenage pregnancy [49], families, such as parental support [50], social, such as the relationships established by the student within the school [25; 51]; and ii) economic, such as the student's family financial situation [52], which would ultimately contribute to the student's failure.

c) The category of social exclusion, perceives school failure as a multi-causal phenomenon [25] which is subject to class, economic and family composition variables and the appropriate management by the child of his or her available resources, resulting in segregation by the student within his peer group, within the education system or within society, as a historical process of problematization [53], where it is perpetuated in the cycle of poverty, typical of vulnerable groups,

characteristics that are ultimately attributed as an intrinsic condition of the student, therefore, the responsibility again falls on the schoolchild.

d) The category of disability in the education system includes school failure, such as the impossibility of the education system to award the degree or graduation from compulsory education to all students and enable them to continue their education [54]. It is seen as a school's failure to provide adequate support and assistance to all students in achieving academic success [55]. Although this category recognizes for the first time the role of schools, teachers [56] and the education system itself, it confirms that a school's achievement or failure will be measured and defined by its academic performance. Therefore, although the school has the primary responsibility for the training and education of schoolchildren, it is ultimately school children who, once again, are the object of measurement and quantification of achievement or failure.

Discussion and Conclusion

It can be stated that the study of school failure is comprised of several different areas of research, from which a multidisciplinary task is carried out to tackle the phenomenon. However, the main contributions come from the educational sciences and, secondly, from sociology and psychology.

In the literature, we find that the concept of "school failure" does not clearly define an object of study; on the contrary, its polysemy is an obstacle to the various phenomena studied under that designation. Although the literature poses no unified definition of school failure, the articles reviewed coincide in describing the measure of failure: academic performance and/or the achievement of a specific objective or degree. Any academic performance considered insufficient, non-optimal or low according to the education system's standards will be classified as school failure, in any of its four categories:

- 1) student non-achievement,
- 2) multicausal phenomena,
- 3) social exclusion,
- 4) disability of the education system.

These four categories account for the possible causes of school failure; however,

the consequences of this type of study are problematic.

A first consequence is a certain reductionism with regard to what is understood as school education and its construction in the “failure-success” binomial, especially when this is limited to unsatisfactory academic performance. The problematization of what it is to be learned in school is minimised. The question of school failure involves asking about the aims of education and what is considered a successful school experience, and this is a subject for the theory of education. Instead, researchers are focusing on the quantified measurement parameters of school metrics. Such standardized measurements are usually established from the hegemonic structure of education; each country has agreed upon and shared in establishing international comparison and ranking areas, such as the well-known PISA tests.

A second consequence related to the conceptually imprecise definition is the resulting focus on who bears the responsibility for failure: the student. Although the literature has tried to cover the different contexts, factors, limitations and conditions under which failure is generated, everything seems to come down to the student as a person who fails – who is finally measured, evaluated and quantified in his or her personal condition and subjectivity, in a metric reduction of his or her evaluation, be it to achieve school promotion, a degree or graduation.

A third consequence, is the social exclusion component of the concept. Failure can be a catalyst for students’ social exclusion and marginalization, where studies are interrupted or cut short. There is little research that points to the educational system as responsible for school failure. Most research assumes that it is the learner who fails. This conception is problematic, because it does not only describe the difficulty in achieving a certain task, but also describes an unsuccessful trajectory. Nevertheless, the measurement of failure and success that a school has is based on evaluating the student’s academic performance, which is the basis on which its main guidelines are constructed. Therefore, when a school fails, the student who attends it fails.

Limitations and Suggestions. Although this review focused on criteria specific to the language in which the articles were published, we understand that the analysis and review of articles in languages other than English and Spanish may provide a different perspective on how the local scientific communities understand school failure. One question of interest is why research on school failure tends to concentrate on Iberoamerica, especially Spain. The question arises from research on the subject in the community of Portuguese-speaking countries, especially those with significant academic exchange with Iberoamerica. In the review of articles in English, few articles written outside Europe were found, but this should not be interpreted as a lack of research in non-European countries; rather, it was a language limitation in the search criteria used.

A limitation to bear in mind relates to the polysemy of the term and the lack of clear definitions of what is meant by school failure. In the articles reviewed, this construct was rarely defined. The latter is particularly serious, as the scientific community is naming school failure without the benefit of research being commonly shared by the various teams engaged in the study of the phenomenon. While reviewing articles that incorporate the concept in the title, abstract or keywords, theoretical weaknesses involving the concept itself can be observed, and this affects the definition of the object of study. Consistently, this review’s main limitation – but also its strongest conclusion – was the lack of consensus regarding what is understood to be school failure by the research community.

This gap in the definition has ethical consequences, for the generation of scientific knowledge, its dissemination and the educational policies that a knowledge-based on a polysemous or ambiguous object can generate. This ethical problem could be of interest for future research. We consider that the very notion of school failure needs to be duly discussed from the perspective of educational theory. It is necessary to examine its concept of learning reduced to a) cognitivist view and b) permeated by the idea of school effectiveness managerial ideas. Researchers



are invited to explore ethical implications when discussing students' performance at school. Of relevance to research is the construction of students' subjectivities whose schooling trajectories have been described as a failure.

Another reason to question this concept, is the way it intersects with local educational policies. The latter is particularly relevant when the discussion leaves aside considerations of structural and ideological elements. The concept of school failure, in its conceptual ambiguity, allows shifting the responsibilities of actors from a system that must ensure the right to education to a hyper-responsibilisation of individual students, when this system fails to address their struggles. As such, we suggest critical analysis of the use of this concept in the education policies of countries with different systems

of government as a way of ensuring epistemological and ethical vigilance over the use of a widely-used but poorly-delimited term could have negative implications for children and adolescents described as having failed.

We suggest that researchers revisit the notion of school failure by problematizing its a) theoretical implications: What concept of education is behind the notion?, b) research implications: What is the object of study? c) ethical-political: Who fails, the school system that fails to educate, or the child educated in that system?, and finally e) the ethical-social implications: What is the implication for people's lives of declaring them the object of school failure? We call upon researchers to ask whether school failure is the correct concept for the diversity of phenomena masked under such terms.

REFERENCES

1. Dickerson K., Berlin J. Meta-analysis: State-of-the-Science. *Epidemiologic Reviews*. 1992; 14(1):154-176. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.epirev.a036084>
2. Beltrán O. Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*. 2005; 20(1):60-69. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337729264009> (accessed 11.08.2020). (In Spa.)
3. Aravena F. Principal Succession in Schools: A Literature Review (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*. 2020. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143220940331>
4. Cabrera Pérez L. Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*. 2016; 27(1):119-139. (In Spa.) DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293
5. Pickering L., Hadwin J., Kovshoff H. The Role of Peers in the Development of Social Anxiety in Adolescent Girls: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*. 2020; 5:341-362. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00117-x>
6. Stewart A.A., Austin C.R. Reading Interventions for Students With or At Risk of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Remedial and Special Education*. 2020; 41(6):352-367. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932519849660>
7. Thomas C.L., Acosta Price O., Phillippi S., Wennerstrom A. School-Based Health Centers, Academic Achievement, and School Discipline: A Systematic Review of the Literature. *Children and Youth Services Review*. 2020; 118:105467. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105467>
8. Kolne K., Lindsay S. A Systematic Review of Programs and Interventions for Increasing the Interest and Participation of Children and Youth with Disabilities in STEM Education or Careers. *Journal of Occupational Science*. 2020; 27(4):525-546. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/14427591.2019.1692692>
9. Manterola C., Astudillo P., Ariasby E., Claros C. Systematic Reviews of the Literature: What Should Be Known about Them. *Cirugía Española*. 2013; 91(3):149-155. (In Spa.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
10. Manterola C., Vial M., Pineda V., Sanhueza A. Systematic Review of Literature with Different Types of Designs. *International Journal of Morphology*. 2009; 27(4):1179-1186. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022009000400035>
11. Castrillón-Correa E.M., Cossio-Bolaños M., Cudina J.N., Gómez-Campos R., Precht A. Student and Family Agency in Sociocultural Adaptation to New School Contexts: A Systematic Review. *Revista Espacios*. 2020; 41(20):169-184. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/20412014.html> (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)



12. Chacón F., Huertas C.A. The Causes of School Failure in Secondary School Students: Validation of a Psychosocial Model with Structural Equations. *The Spanish Journal of Psychology*. 2017; 20:e62. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.60>
13. Choi de Mendizabal A., Calero Martínez J. Determinants of the Risk of School Failure in Spain in PISA-2009 and Proposals for Reform. *Revista De Educación*. 2013; (362):562-593. (In Spa.) DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
14. Rujas Martínez-Novillo J. La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers Revista de Sociologia*. 2017; 102(3):477-507. (In Spa.) DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
15. Márquez-Vera C., Romero C., Ventura S. Predicting School Failure and Dropout by Using Data Mining Techniques. *IEEE Journal of Latin-American Learning Technologies*. 2013; 8(1):7-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1109/RITA.2013.2244695>
16. Smith C.R., Marchand-Martella N.E., Martella R.C. Assessing the Effects of the Rocket Math Program with a Primary Elementary School Student at Risk for School Failure: A Case Study. *Education and Treatment of Children*. 2011; 34(2):247-258. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0011>
17. Peña M. Critical Discourse Analysis of Decree 170 about a Differentiated Voucher System for Special Educational Needs: The Diagnosis as a Management Too. *Psicoperspectivas*. 2013; 12(2):93-103. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
18. Torrents D., Merino R., García M., Valls O. El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers Revista de Sociologia*. 2018; 103(1):29-50. (In Spa.) DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
19. Bastos A., Leão Fernandes G., Passos J. Analysis of School Failure Based on Portuguese Micro Data. *Applied Economics Letters*. 2009; 16(16):1639-1643. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13504850701604094>
20. Paulilo A.L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. 2017; 47(166):1252-1266. (In Spa.) DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144445>
21. Mirete A.B., Soro M., Maquilón J.J. School Failure and Approaches to Learning: Measures for the Educational Inclusion. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2015; 18(3):183-196. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
22. Caldeira V., Miranda-Ribeiro P., Fortes M. The Color of School Failure: Factors Associated with Academic Failure of High-School Students. *Educação e Pesquisa*. 2016; 42(3):773-786. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609149965>
23. Escudero J.M. Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*. 2005; 9(1):1-24. Available at: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42394> (accessed 11.08.2020). (In Spa.)
24. Van Eck N.J., Waltman L. Software Survey: Vosviewer, a Computer Program for Bibliometric Mapping. *Scientometrics*. 2010; 84(2):523-538. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
25. Urrutia G., Bonfill X. PRISMA Declaration: A Proposal to Improve the Publication of Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Clinical Medicine*. 2010; 135(11):507-511. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
26. Slaten C., Elison Z., Hughes H., Yough M., Shemwell D. Hearing the Voices of Youth at Risk for Academic Failure: What Professional School Counselors Need to Know. *The Journal of Humanistic Counseling*. 2015; 54(3):203-220. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/johc.12012>
27. Abiétar-López M., Navas-Saurin A.A., Marhuenda-Fluixá F., Salvà-Mut F. Subjectivity Construction in School Failure Paths. Transition Pathways Provided for Labour Insertion for Adolescents at Risk. *Psychosocial Intervention*. 2017; 26(1):39-45. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
28. Escudero J., Martínez B. Policies for Combating School Failure: Special Programmes or Sea Changes in the System and in Education? *Revista de Educación*. 2012. p. 174-193. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
29. Antelm Lanzat A.M., Gil-López A.J., Cacheiro-González M.L. Analysis of Failure in School from the Standpoint of Students and How they Relate to the Learning Style. *Educación y Educadores*. 2015; 18(3):471-489. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83443150006> (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)
30. Fernández E., Muñoz de Bustillo R., Braña F., Antón J. Some Arithmetic Remarks on School Failure and Early School Dropout in Spain. *Revista de Educación*. 2010. p. 307-324. Available at: https://www.researchgate.net/publication/297955797_Some_arithmetic_remarks_on_school_failure_and_early_school_dropout_in_Spain (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)
31. Aramendi P., Vega A., Buján K. Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar? *Revista Española de Pedagogía*. 2012; LXX(252):237-256. Available at: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94738> (accessed 11.08.2020). (In Spa.)



32. Domingo J., Martos J.M. Prevention of School Failure in Comprehensive School in Andalusia from the Voice of Teachers. A Case Study. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*. 2017; 6(1):329-347. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
33. Gauffin K., Vinnerljung B., Fridell M., Hesse M., Hjern A. Childhood Socio-Economic Status, School Failure and Drug Abuse: A Swedish National Cohort Study. *Addiction Research Report*. 2013; 108(8):1441-1449. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/add.12169>
34. Riani J., da Silva V., Soares T. Repeating or Advancing? An Analysis of School Failure in Public Schools of Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*. 2012; 38(3):623-636. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300006>
35. Aguilar M. Gil P., Ortega J. Effects of the Promociona Program Against School Failure in Spanish Roma Students. *Revista de Investigación Educativa*. 2020; 38(2):345-358. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.396131>
36. Santos P.J. de los, Tejada Fernández J. Disruption and School Failure. A Study in the Context of Secondary Compulsory Education in Catalonia Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*. 2019; 36:135-155. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
37. Sarceda-Gorgoso M., Santos-González M., Sanjuán Roca M. Basic Vocational Training: An Alternative to School Failure? *Revista de educación*. 2017; (378):78-102. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
38. Vázquez-Fernández M., Barrera-Algarin E. Methodology for Social Integration for Youth People with School Failure: New Specific Methodologies Contexts. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*. 2018; (9):105-121. Available at: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2391> (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)
39. Hjörne E., Säljö R. Analysing and Preventing School Failure: Exploring the Role of Multi-Professionality in Pupil Health Team Meetings. *International Journal of Educational Research*. 2014; 63:5-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>
40. Calero J., Choi A., Waisgrais S. Determinants of the School Failure Risk in Spain: A Multilevel Logistic Model Approach to PISA-2006. *Revista de Educación*. 2010. p. 225-256. Available at: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)
41. Molinero V. Questioning School Failure as an Individual Problem: Reflections From a Study of Six Schools in Callao. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 2015; (7):69-93. Available at: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/50/99> (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)
42. Vázquez-Recio R., López-Gil M. Intersectionality, Young People "Without-a-system" and Resistance. A Different Look at School Failure/Dropping Out. *Revista Brasileira de Educacao*. 2018; 23. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>
43. Galindo E., Candeias A., Pires H., Grácio L., Stück M. Behavioral Skills Training in Portuguese Children with School Failure Problems. *Frontiers in Psychology*. 2018; 9:437. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00437>
44. Zambrano Leal A. School Failure and Relation with Knowledge. Elements of Comprehension of the Sociological Theories. *Praxis Educativa*. 2016; 20(2):13-24. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200202>
45. Petridou A., Karagiorgi Y. Cross-Sectional Predictors of 'Risk' for School Failure. *International Journal of Research & Method in Education*. 2016; 39(4):365-382. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1189896>
46. Álvarez L., Martínez-González R. Family-School Partnerships as a Measure to Prevent School Failure and the Risk of Dropping Out in Adolescents. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2016; 10(1):175-192. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
47. Szareski F., Schneider T., Marin A. School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*. 2016; 21(2):319-330. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
48. Calderón I., Cruz O., Rascón M. School Failure of Disadvantaged Students From a Critical Discourse Analysis Approach. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2019; 27(49). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3538>
49. Petridou A., Karagiorgi Y. Parental Involvement and Risk for School Failure. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 2018; 23(4):359-380. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1523733>
50. Cubillos J. Teenage Motherhood among Schooling and School Failure. *Actualidades Investigativas en Educación*. 2017; 17(1):1-22. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27292>
51. Szareski F., Marin A. Moving Forward": The School Failure and Accelerated Classes. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2016; 20(2):219-228. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202953>



52. Fernández-Mellizo M., Martínez-García J.S. Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*. 2017; 26(3):267-287. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>

53. Martínez E., Molina E. Incidence of Academic Factors in School Failure. Reflections Derived from Experience of Retired Teachers. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*. 2017; 21(2):191-211. Available at: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59456> (accessed 11.08.2020). (In Spa., abstract in Eng.)

54. Fernández-García A., Poza-Vilches F., García Llamas J.L. Educational Needs of Spanish Youths at Risk of Social Exclusion: Future Challenges before School Failure. *ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies*. 2019; (20):59-82. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-fern>

55. Jakšić I., Malinić D. Pre-service Teachers' Perceptions of Factors Contributing to School Failure and Their Relationship to Prior Personal Experience of School Success. *Psihologija*. 2019; 52(1):1-20. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI160211024J>

56. Castro-Carrasco P., General F., Jofré R., Sáez N., Vega Á., Bortoluzzi M. Subjective Theories of Teachers about Motivation and Their Expectancies about School Success and Failure. *Educar em Revista*. 2012; (46):159-172. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>

Submitted 09.02.2021; approved after reviewing 15.03.2021; accepted for publication 25.03.2021.

Поступила 09.02.2021; одобрена после рецензирования 15.03.2021; принята к публикации 25.03.2021.

About the authors:

Silvana Hernández-Ortiz, Ph.D. Candidate in Psychology of the Faculty of Health Sciences, Catholic University of Maule (3605 Avenida San Miguel, Campus San Miguel, Talca 3480005, Chile), Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8150-3416>, silvana.ortiz@alu.ucm.cl

Andrea Precht, Associate Professor of Faculty of Education, Catholic University of Maule (3605 Avenida San Miguel, Campus San Miguel, Talca 3480005, Chile), Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-5565>, Scopus ID: 57194412159, Researcher ID: H-4506-2015, aprecht@ucm.cl

Jean Nikola Cudina, Researcher, Catholic University Foundation Lumen Gentium (Unicatólica) (Cra. 122 No. 12-459, Valle del Cauca, Cali 5552767, Colombia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-7615>, Scopus ID: 57191329662, j.nikolacudina@hotmail.com

Contribution of the authors:

S. Hernández-Ortiz – performed the first draft of the manuscript; conducted the research; corpus collected; data analysis and discussion.

A. Precht – provides valuable feedback; data analysis; discussion, and supervision for whole research work and manuscript.

J. N. Cudina – contributes to the methodological design and analysis of the data as a whole.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Эрнандес-Ортис Сильвана, доктор философии (психология) факультета здравоохранения Католического университета Мауле (3480005, Чили, г. Талька, кампус Сан-Мигель, пр-т Сан-Мигель, д. 3605), доктор философии (педагогика), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8150-3416>, silvana.ortiz@alu.ucm.cl

Прехт Андреа, доцент педагогического факультета Католического университета Мауле (3480005, Чили, г. Талька, кампус Сан-Мигель, пр-т Сан-Мигель, д. 3605), доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-5565>, Scopus ID: 57194412159, Researcher ID: H-4506-2015, aprecht@ucm.cl

Кудина Никола Жан, исследователь Фонда католического университета Люмен Гентиум (5552767, Колумбия, г. Кали, пр-д 122, Валье-дель-Каука, д. 12-459), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4004-7615>, Scopus ID: 57191329662, j.nikolacudina@hotmail.com

Заявленный вклад авторов:

С. Эрнандес-Ортис – подготовка первоначального варианта рукописи; сбор и анализ данных; обсуждение полученных результатов.

А. Прехт – научное руководство; анализ данных; участие в обсуждении материалов статьи.

Ж. Н. Кудина – методологическая разработка; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / SOCIOLOGY OF EDUCATION

УДК 37.013.78:004.9

DOI: [10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243)

Original article

Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19

*T. M. Rezer**Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation,
t.m.rezer@urfu.ru*

Introduction. During the COVID-19 pandemic variety of digital tools and technologies were demonstrated owing to the global digitalization of education and the total transition to online learning. The purpose of present research is to determine factors of digitalization of education and their effect on transformation of social values among high school students in conditions of the COVID-19. The results of research on social values of students were considered using comparative analysis. It was revealed that the paradigm of values among young people changed from an individual-personal one at the beginning of the XXI century to the social oriented paradigm – tolerance, openness, public recognition through social networks, self-development and contribution to the community.

Materials and Methods. The analysis of pedagogical experience in the field of digitalization of education allowed to formulate the main factors of global digitalization of education and to highlight positive and negative aspects of online learning. According to M. Rokich's method, an empirical study of instrumental values transformations was carried out among 137 students of Ural Federal University in the conditions of full-time online learning. A questionnaire method was implemented to determine students' attitude to online learning during COVID-19 pandemic and possibility for further development of this form of learning.

Results. It was revealed that only 13.7% of respondents did not notice any decrease in the quality of learning and did not experience discomfort in obtaining knowledge in online form. According to the students' opinion the values that are subjected to transformation are the following: efficiency, self-control, responsibility, honesty. It can be concluded that the era of network personality and new scientific knowledge in pedagogy has begun. Online learning is a fait accompli which requires scientific substantiation of a new didactics and social values system development among students in a digital education environment.

Discussion and Conclusion. Achieved results contribute to ecological system of new digital services that change life and educational activities of a human, as well as transform his personality and values system. Thus, for the purpose of health and emotional intelligence preservation in students the continuation of interdisciplinary study of various aspects of education digitalization is required.

Keywords: COVID-19, student, transformation, social values, digitalization of education, online learning

Funding: Present work is supported by grant of the Institute of Public Administration and Entrepreneurship of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. This research has is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP08856570).

© Rezer T. M., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Acknowledgements: Author acknowledges the management of the Institute of Public Administration and Entrepreneurship of Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin for supporting the study. I wish to acknowledge reviewers for provided assistance whose comments helped to improve structure and content of the article.

The author declares no conflict of interest.

For citation: Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):226-243. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>

Оригинальная статья

Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19

Т. М. Резер

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург,
Российская Федерация,
t.m.rezer@urfu.ru

Введение. В период пандемии COVID-19 продемонстрировано многообразие цифровых инструментов и технологий, что обусловлено глобальной цифровизацией образования и тотальным переходом на онлайн-обучение. Цель исследования – определить факторы глобальной цифровизации образования и их влияние на трансформацию социальных ценностей у студентов высшей школы в условиях пандемии.

Материалы и методы. С помощью компаративного анализа рассмотрены результаты исследований социальных ценностей у студентов. По методике М. Рокича проведено эмпирическое исследование инструментальных ценностей на предмет их трансформации в условиях полного онлайн-обучения. Метод анкетирования был применен для определения отношения студентов к онлайн-обучению во время пандемии COVID-19 и возможности дальнейшего развития этой формы обучения. В выборке приняли участие 137 студентов Уральского федерального университета.

Результаты исследования. Анализ педагогического опыта в сфере цифровизации образования позволил сформулировать основные факторы глобальной цифровизации образования и выделить положительные и отрицательные аспекты онлайн-обучения. Установлено, что только незначительное количество респондентов не заметили снижения качества обучения и не испытали дискомфорта в получении знаний в форме онлайн-обучения. По мнению студентов, трансформации подлежат такие инструментальные ценности, как исполнительность, самоконтроль, ответственность, честность.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в экологическую систему новых цифровых сервисов, изменяющих жизнь и образовательную деятельность человека, а также трансформирующих его личность и систему ценностей. Поэтому в целях сохранения здоровья и эмоционального интеллекта студентов требуется продолжение междисциплинарного изучения разных аспектов цифровизации образования.

Ключевые слова: COVID-19, студент, трансформация, социальные ценности, цифровизация образования, онлайн-обучение

Финансирование: данная работа поддержана грантом Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (Грант № AP08856570).

Благодарности: автор выражает признательность руководству Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина за поддержку исследования, рецензентам, чьи комментарии помогли улучшить структуру и содержание статьи.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.



Для цитирования: Резер, Т. М. Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19 / Т. М. Резер. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 226–243.

Introduction

The COVID-19 pandemic has significantly accelerated the processes of global digitalization of education in many countries owing to the total transition to online learning. This is a necessary and preventive measure in education systems of many states. During the COVID-19 pandemic, online learning became a main form of knowledge and experience transfer to young people, which served as a motive for the research topic on the social values among students in conditions of digitalization.

Knowledge in the life of a young person becomes the most important asset that is subjected to constant alteration. Education is a natural process of traditions and cultural values transfer to the younger generation. The upbringing of a young person passes through several stages of socialization as a result of which he becomes a person. At present, it can be concluded that the pedagogical community is for the first time faces the fact that formation of instrumental values among young people takes place in a virtual environment, and this is a new challenge in pedagogical practice, which requires comprehension.

The relevance of the present research is determined by three main factors. The first factor is the global digitalization of education, which leads to formation of the new didactics of education in the 21st century, which is based on the figure. Teachers in their educational activities are gradually moving away from the traditional didactics of Y. Komensky when moving to digital educational platforms and developing new methods and principles of virtual pedagogy.

The second factor is teachers who perform a socially important axiological function, who are carriers of values and are guardians of traditions and customs of society and its culture. Teachers provide the transfer of knowledge and values from one generation to the next one, but they found themselves in remote from modern students during the COVID-19 pandemic. However,

pedagogical practice shows that the transfer of cultural norms requires appropriate socio-pedagogical conditions such as direct communication with young person and emotional coloring of each educational situation and then the onset of reflection concerning social and professional experience gained.

The third factor is that the education system in the world is not yet focused on educating and upbringing young people in online form only without active communication and emotionally colored constituent in the educational process. Therefore, all of the features and problems of virtual teaching of students are not completely defined yet. In particular, the major factors of global digitalization of education are not fully revealed, positive and negative aspects of the global digitization of education are not completely identified as well as the influence of these factors on formation of social values in students of higher education.

The aim of the present research is to determine factors of global digitalization of education and their impact on transformation of social values of high school students in conditions of the COVID-19 pandemic.

To achieve stated objective following tasks were necessary to be solved:

- to analyze sources devoted to theoretical and practical aspects of social values formation among high school students;
- to evaluate the level of elaboration of the issue of social values formation in high school students;
- to propose a definition of the global digitalization of education on the basis of Russian and foreign experience, to identify major factors of the global digitalization of education and to propose their classification depending on their impact on educational process;
- to conduct a research of higher school students' attitude to learning in a distance format only;
- to study the formation of instrumental values among students using educational services in online format during the COVID-19

pandemic by implementation of M. Rokeach method.

The hypothesis of research was formulated as following: the global digitalization of education in conditions of the COVID-19 pandemic can influence the formation of instrumental values of higher school students while virtual transfer of knowledge and experience by teachers. For confirmation of this hypothesis factors of global digitalization of education should be defined and their impact on formation of instrumental values among higher school students as young and most active part of modern society should be investigated.

Literature Review

A young person in the process of learning changes his worldview, expands horizons of his knowledge, depending on the conditions dictated by modernity. Theoretical and practical problems of educating and upbringing of young people are studied in relevant sections of pedagogy and psychology. The transfer of cultural experience of population in a particular country is based on formation of social values system among young people, which allows them to successfully pass the socialization. However, the COVID-19 pandemic has significantly changed interaction of students with teachers in higher education and completely limited direct communications within the learning process, depriving them of emotional coloring.

Therefore, the interest in the problem of forming value orientations among students of higher education is due to the new global changes in educational process of higher school, as well as the need for research of transformations in students' social values within the new socio-economic conditions, limited by preventive measures due to the spread of the COVID-19 pandemic.

By implementing the comparative analysis, a study of scientific works in the field of social values formation among young people, as well as in the field of digitalization of education in different countries was conducted. The study by S. Al Majali & K. Al Khaaldi focused on the need for development by young people such values of the XXI century as tolerance, respect and openness among students while studying at the university [1].

N. Lekes et al. found that prioritizing the inner values of the individual, such as self-development and contribution to the community, leads to a greater life satisfaction and overall well-being of young people [2]. Referring to the theory of moral affect, C. C. Lin argued that the developed sense of gratitude among university students helps to counteract depression in the difficult modern period of higher school development [3]. Scientists from Spain have determined that stress in university students is one of the global problems of modern higher education, and it affects performance and effectiveness of young people socialization [4].

According to N. S. Hawi & M. Samaha, at present, in connection with development of new technologies and improvement of electronic applications, the dependence of young people on digitalization and social networks will remain the major problem of education systems in many countries, which is due to globalization of educational resources and formation of a network personality [5]. An interesting study was conducted by A. A., Hayat, J. Kojuri & M. Amini, who found deterioration in the quality of life of medical students living in dormitories in Iran if they have an Internet addiction. It is established that the Internet addiction of students leads to their social isolation and difficulties in educational activities and communications [6]. At the same time, O. T. Arulogun et al. argued that the use of social networks and new technologies can increase students' learning activity, as well as their adaptation, explaining this by technological progress and the attitude to the network as a resource and tool [7]. A study conducted by A. Lepp, J. Li, J. E. Barkley & S. Salehi-Esfahani established a relationship between usage of mobile phones by college students and their personality structure, which is reflected in learning activities of young people and their cognitive activity [8].

C. Thomas & S. Zolkoski drew attention to the importance of developing students' ability to cognitively reevaluate events and emotionally process the information they receive [9]. For example, C. Parrisius et al. believe that teachers can impart emotional values to their students [10]. Human values



depending on social conditions and norms of national culture represented in the study of L. Sagiv & S. H. Schwartz and content and structure of basic human values in different countries are considered in fundamental work of S. H. Schwartz [11; 12].

Conducted theoretical analysis of the sources devoted to the global digitalization of education showed that different aspects of this multidimensional object of research were considered starting with preschool education [13]. The organizational and pedagogical conditions of digitalization of higher education were also studied by V. Sahasrabudhe & Sh. Kanungo; E. K. Samerhanova & Z. U. Imzharova; J. Reyna & P. Meier; R. M. Safuanov, M. Y. Lekhmus & E. A. Kolkhanov [14–17]. Studies devoted to the analysis of students' and teachers' perception of online learning are of great scientific interest [18]. The scientific works analyze such an aspect of digitalization of education as the development of professional competencies among university teachers in a virtual educational environment [19–21].

Psychological aspects and personal characteristics of students during the transition to digitalization of education were considered by Gurung & Rutledge [22]. The problem of forming students' cognitive interest in the e-learning system was investigated by A. A. Orlov [23]. The studies of C. J. Ángel Rueda et al.; M. Cutumisu, D. B. Chin & D. L. Schwartz; K. De Witte & N. Rogge; Yu. Yu. Sysoeva are devoted to issues of individual disciplines teaching and use of information technologies in the digital educational environment [24–27]. The use of digital tools aimed at learning and understanding English is revealed in studies of R. A. Azmuddin, N. F. Mohd Nor & A. Hamat; A. Dincer [28; 29].

Studies by S. V. Kraynyukov; S. T. Kerr; M. Leahy, C. Holland & F. Ward; T. Goradia are devoted to the effect of modern information technology on the worldview of modern man and to the impact of digitalization on social institute of education [30–33]. The

issues of pedagogical design, digital literacy and possibilities of digital educational environment in pedagogical practice are considered in studies of I. Blau, T. Shamir-Inbal & O. Avdiel [34].

Therefore, the conducted theoretical analysis of subjects and directions of research in the field of global digitalization of education shows that it is necessary to generalize and distinguish the main factors of this phenomenon.

Materials and Methods

In this study the classical method by M. Rokeach was used to analyze the transformations of instrumental social values among students in online learning. It is this technique that remains relevant in the digital space, because more recent methods, including the S. Schwartz's method, rely on the M. Rokeach's method, which is deservedly recognized in the scientific world.

There are three other reasons why the Rokeach's method was used. Firstly, there is a protected technology for the development of socio-professional value orientations among students (T. M. Rezer, M. S. Khokholush) [35]. This technology has been used for more than 15 years in various institutions of professional education in Ekaterinburg. Secondly, the Ural Federal University has been conducting a monitoring study of the development of social and value orientations of higher school students in the context of digitalization of education since 2019. During two years 732 people aged between 17 and 21 years old were interviewed. As a result, two large groups were identified: "social anarchists" and "social altruists", and no special contradictions were revealed between them¹. Finally, it was decided to continue the study in memory of the scientific supervisor Academician E. V. Tkachenko under whose leadership the study of the social values of young people in Russia using this method was started at the beginning of the 21st century.

To solve defined tasks following methods were used:

¹ Rezer T.M. [Development of Social and Value Orientations of Higher School Students in Russia and Foreign Countries in the Context of Digitalization of Education] [Electronic resource]. 2020. Available at: <https://gsem.urfu.ru/ru/science/portfolio-nauchnykh-proektov/2020/razvitie-socialno-cennostnykh-orientatsii-studentov-vyssheishkoly-v-rossii-i-zarubezhnykh-stranakh-v-usloviyakh-cifrovizatsii-obrazovaniya> (accessed 01.06.2021). (In Russ.)

- comparative analysis of sources devoted to theoretical and practical aspects of social values formation among high school students;

- theoretical analysis was applied to analyze existing Russian and foreign experience in the field of global digitalization of education and new realities in educational process during the COVID-19 pandemic.

Method of deduction allowed to identify the main factors of the global digitalization of education and to classify them into positive and negative according to their impact on the educational process.

Survey method is applied to determine the attitude of higher school students to learning in online form only. Questionnaire consisted of five blocks of developed questions:

The first block of questions concerned the study of the effect of online learning during the COVID-19 pandemic on the quality of knowledge gained.

The second block of questions was aimed at investigating the possible risk of speech degradation when exclusively online forms of training are used in vocational education.

The third block of questions was devoted to the study of adaptation process by higher school students in the digital educational environment.

The fourth block of questions included the study of the effect of online learning on life and living conditions of students during the COVID-19 pandemic.

The fifth block of questions was devoted to the study using M. Rokich method of the transformation of instrumental values among students in the digital educational environment with virtual participation of educators, providing educational services during the COVID-19 pandemic.

The method of direct ranking of value orientations by M. Rokich, who divides values in two groups: terminal values (values-goals) and instrumental values (values-means), has become the most widespread. The advantages of this method are its versatility, convenience, cost-effectiveness in conducting research and processing results, as well as the ability to vary the incentive material (lists of values). Interpretation of test results assumes evaluating the hierarchy of values by defining of

a fairly individual pattern in each respondent. Analyzing the hierarchy of values, it is necessary to pay attention to their grouping by the respondent into content blocks for various grounds. For example, values are grouped into “concrete” and “abstract” values, values of professional self-realization and personal life values and so on. Instrumental values can be grouped into ethical values, values of communication, values of action; individualistic and conformist values, altruistic values; values of self-affirmation and values of acceptance of others and so on. If it is not possible to identify any patterns, then it is possible to assume that respondent’s value system is not formed or even an insincerity of the transmitted answers can be suspected. A significant disadvantage of M. Rokich method is the phenomenon of social desirability. This fact opens up the opportunity to be insincere by the respondent, by this reason motivation of the respondent in passing the diagnosis and voluntary manner of testing play a special role in this case.

The study used an axiological approach that allowed to identify the transformation in students’ value orientations when learning in a digital educational environment using online forms of education only and virtual pedagogy. Also, a method of observing the development of the value system among higher school students in different time periods was applied.

Results

Theoretical analysis of Russian and foreign experience in the field of global digitalization of education showed that digitalization of education is a complex of modern digital tools and technologies that ensure the activities of participants in educational relations inside the virtual environment. The main factors of global digitalization of education include such factors as hardware availability, technical and technological support for online learning on digital education platforms; new virtual pedagogy without traditional emotional interaction between participants of educational process; new form of personality socialization in the digital environment; new design thinking in virtual space; instrumental values transformation and transformation of



the individual's value system itself caused by digitalization of life.

Thus, the global digitalization of education should be understood as the technical and technological development of civilization, the emergence of new forms of thinking and forms of individual's socialization in the digital educational environment, which requires revealing and scientific substantiation of rules of the new virtual pedagogy.

Study of the main factors of global digitalization of education makes possible to classify them and identify positive and negative aspects based on the criterion of factor's

positive effect on the educational process, as represented in Table 1.

The research of higher school students' attitude to learning exclusively in online form was conducted at the Ural Federal University during the COVID-19 pandemic among 1st – 3rd year students of training direction "State and Municipal Administration". Total number of respondents was 137 people aged from 19 to 22 years old. Gender: female – 73% of respondents, male – 27% of respondents.

Results of the study for Block 1 "The effect of online learning during the COVID-19 pandemic on the quality of knowledge gained" are represented in Figure 1 and Figure 2.

Table 1. Positive and negative aspects of global digitalization of education

Positive aspects	Negative aspects
1 Formation of digital competencies among participants of educational relations when working with digital tools	Development of inactivity and its associated consequences in participants of educational relations in online learning
2 Openness of digital educational platforms for a large number of participants in educational relations	Formation of a network type of personality among young people without emotional constituent
3 Social freedom and mobility of participants in educational relations	Possibility of developing communication disorders in young people, which can decrease the efficiency of their socialization
4 Use of artificial intelligence capabilities by participants of educational relations in virtual educational environment	Possibility of transformation of emotional intelligence in participants of educational relationships when online learning. Development of "emotional deafness" syndrome and a decrease in the level of empathy
5 Advent of digital didactics era and new scientific knowledge in pedagogy	Possibility of stressful situations in participants of educational relations in cases of technical problems in digital educational environment
6 Virtual interaction of participants in educational relations	Development of clip thinking and decrease in the level of cognitive competence formation in students

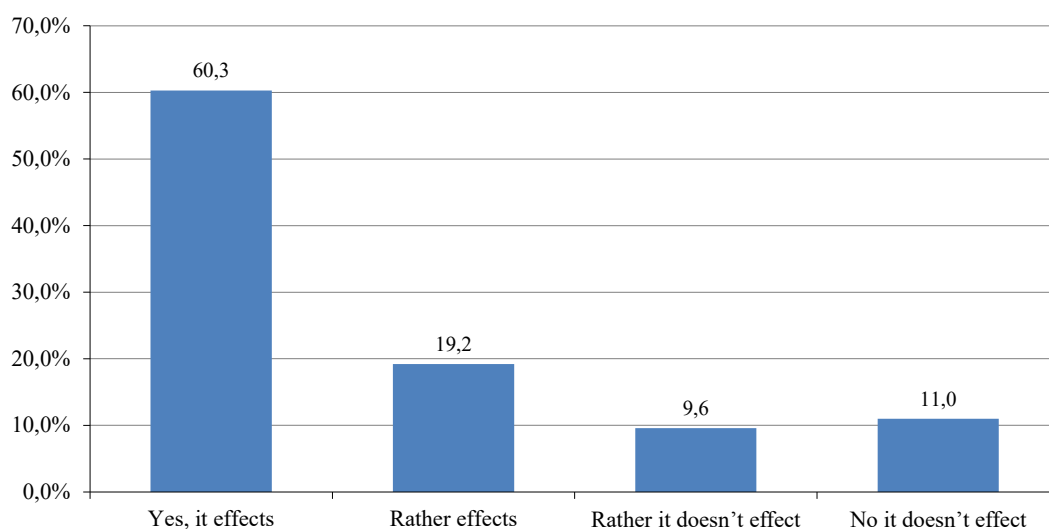


Fig. 1. Distribution of respondents' opinions on the impact of online learning on the quality of lectures

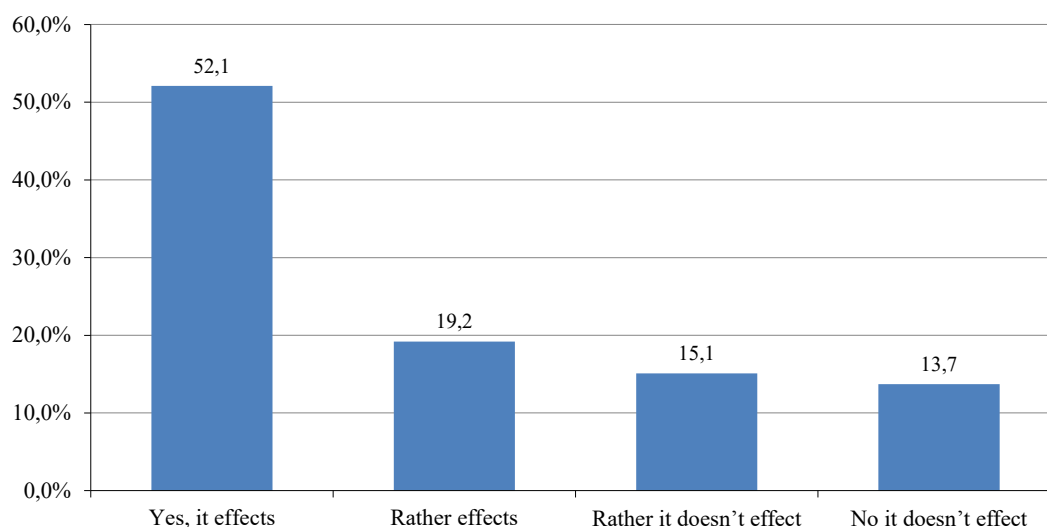


Fig. 2. Distribution of respondents' opinions on the impact of online learning on the quality of practical classes

Respondents in 60.3% of cases answered that the effect of online learning on the quality of knowledge gained in lectures is negative and 52.1% of the respondents expressed negative position concerning impact of online learning on practical classes. However, some students believe that there was no decrease in the quality of knowledge obtained when learning online during the COVID-19 pandemic. This part of students noted that neither at lectures (11% of respondents), nor at practical lessons (13.7% of respondents) they could notice a decrease in the quality of training and they did not experienced discomfort in obtaining knowledge as well. Therefore, it can be concluded that this is the same group of independent students who were able to quickly adapt in the digital educational environment and demonstrated efficiency and responsibility in their learning during the COVID-19 pandemic.

Results of the study for block 2 "On the possible risk of speech degradation when using exclusively online training in vocational education" are represented in Figure 3 and Figure 4. This block investigated the frequency of speaking during online learning in the educational process during the COVID-19 pandemic. Thus, 55.4% of respondents said they really began to speak more rarely during classes in a virtual environment, 28.4% of

respondents said that level of their speaking did not decrease at all. An interesting answer was received from 2.7% of students who said that although they did not like online learning, but they plucked up the courage and began to answer more often in practical classes and they liked it.

Concerning a homework, it turned out that written and combined homework accounted for equal shares of 48.6% in both cases. Oral assignments during the COVID-19 pandemic accounted for only 2.8% of cases, which confirms a sharp decrease in communication and emotional activity in the digital educational environment during online learning.

On the issues of block 3, a survey of the adaptation process of higher school students in the digital educational environment during the COVID-19 pandemic was conducted. As a result, it was found that 20.3% of students immediately got used to online learning, however 25.7% of students were still not used to this form of learning, felt uncomfortable during their studies and were waiting for academic classes. Students of the same group complained about physical inactivity (48.6% of respondents) and eye fatigue (54.1% of respondents) during online training, which indicates the need to develop medical and pedagogical support and new standards for learning in a virtual environment.

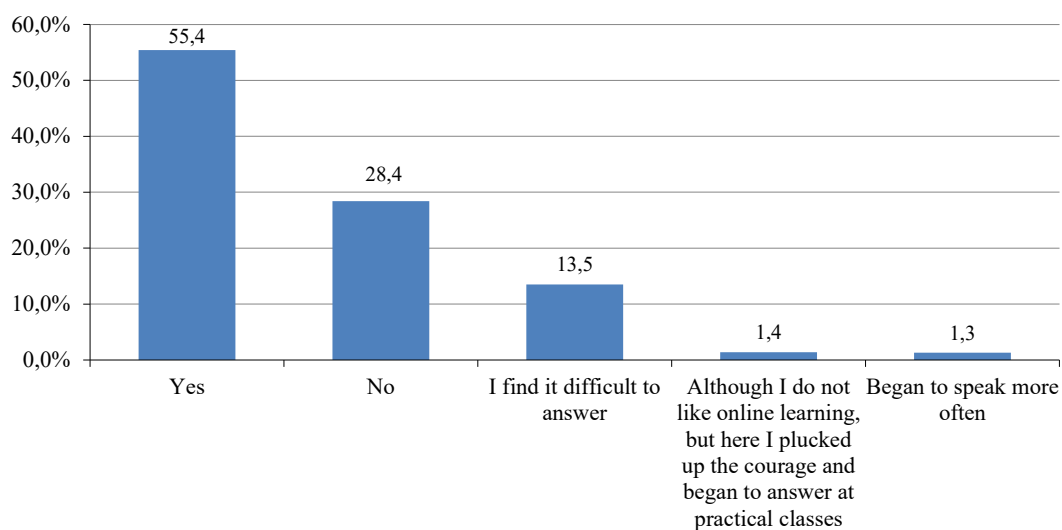


Fig. 3. Distribution of answers to the question “Have you become less vocal in the learning process during online learning?”

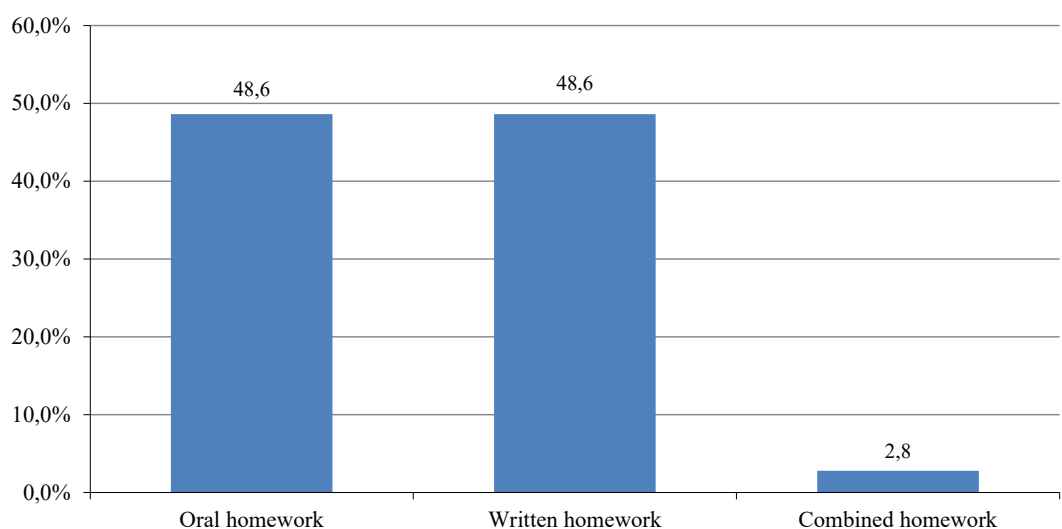


Fig. 4. Distribution of respondents' opinions about the format of homework that prevailed during online learning

Results of the study for block 4 “The effect of online learning on lives and living conditions of students during the COVID-19 pandemic” showed that 44.6% of students say that it became harder to study, including due to the household chores and family issues (37.8% of cases). On the other hand, certain students (25.7% of respondents) had a lot of free time, so they began to see their

family and friends more often – this fact was indicated by 27% of students.

In block 5, “Research on the transformation of instrumental values among students in the digital educational environment with virtual participation of educators, providing educational services during the COVID-19 pandemic”, students were asked to carefully study 18 instrumental values and to choose



5 values both for those which, in their opinion, are transformed as well as are not transformed when switching completely to online education in higher school.

According to the students, following values are most transformed in the online environment:

1. The value of “Sense of duty” is subjected for the transformation, as noted by 63.5% of students, that is, more than half of the respondents noted a decrease in organizational culture in educational activities during the COVID-19 pandemic.

2. The value of “Self-control (discipline)” is noted by 55.4% of respondents as the value which is transformed. Thus, more than half of the students pointed to decrease in the level of performance discipline in the educational process during the COVID-19 pandemic and revealed the problem of uncritical attitude to the results of their own educational activities.

3. The value of “Responsibility” is considered by 44.6% of students as the value which is subjected to transformation when online learning as well. This circumstance logically follows from the previous answers and proves the sincerity of the respondents’ statements.

4. Concerning the value of “Efficiency in business” 36.5% of respondents answered that it is also transformed in circumstances of reducing self-control and responsibility for the results of own educational activities.

5. The values of “Honesty” and “Tolerance”. Therefore, 32.4% of students noted that there are transformations in formation of these values, which can be explained by the loss of the academic environment and active communication among students during traditional training.

According to students, when switching completely to online learning, following values ranked in descending order are not transformed:

1. The value of “Good manners” – 45.9% of respondents consider this value is not transformed in online learning.

2. The value of “Cheerfulness” – 40.5% of respondents did not notice the transformation of this value.

3–4. Concerning values of “Independence” and “Accuracy” 39.2% of respondents in both cases answered that the transformation of these instrumental values does not occur in online learning.

5. Regarding the value of “Courage in defending one’s opinion and point of view” 33.8% of respondents clearly declared that this value is not subjected to transformation and does not depend on the forms of education.

Analyzing this group of values, it can be stated that instrumental values which in opinion of students are not subjected to transformation during online learning in general have a personal character. This can be explained by the fact that the study examined already formed model of students’ behavior in life on the basis of received education and social norms.

To find the relationships between the data obtained for each block separately, and to establish the correlation between the responses received for each block as a whole, the indicators were calculated in three directions: Answers-statements, Answers-doubts, Answers-denials, which is presented in Table 2.

During the study, it was found that 54.1 % of respondents claim that during the total transition to online learning due to the COVID-19 pandemic, they faced negative consequences because of digitalization, the learning process itself, and the emotional state of the student.

Table 2. The correlation relationships between responses by blocks, %

Block	Answers-statements	Answers-doubts	Answers-denials
I	60.3	28.8	11.0
II	52.1	34.3	13.7
III	55.4	16.2	28.4
IV	48.6	2.8	48.6
Average data	54.1	20.5	25.4



This group included the majority of students who had found it difficult to adapt to the new form of education, and also had tended to a low level of self-organization of their own educational activities.

At the same time, 25.4% of respondents adapted to the new form of education within a month, actively using its advantages in the form of social freedom and mobility of participants in educational process. Also, students in this group had a high level of digital competence formation, which allowed them to adapt to the digital educational environment quickly. However, even in this group, students said that they did not have enough direct communication with teachers and classmates – they did not feel the social student environment.

Interestingly, 20.5% of respondents could not give a clear answer to certain advantages of the digital educational environment. It should be noted that this group of skeptics had problems with the development of digital competencies, which largely was due to technical and technological problems, as well as they did not always have a critical attitude to their own educational activities.

The analysis of the data obtained in the fifth block in the study of the transformation of instrumental values showed that there are also no special contradictions between the previous blocks. Students (63.5% of respondents) answered the questions openly and quite sincerely, showing a critical attitude to the result of their educational activities in the digital educational environment, naming first of all the value that is being transformed. In their opinion, it is the value of “Performance”.

Discussion and Conclusion

The discussion should begin with an analysis of the historical fact in education: for more than fifty years there has been a multicultural education that is associated with social justice. It links ethical values to political action for the sake of justice, autonomy, and reciprocity. The methodology of such education is aimed at transforming social values such as respect, freedom, equality, and social justice. V. Guichot-Reina considers this phenomenon as normal human diversity [36].

However, this thesis is difficult for a teacher, who has a classical value system based on cultural traditions and values, to be fully accepted.

Professor R. Hattam, the leader of the Pedagogies for Justice research group in Australia, suggests that teachers are currently involved in the struggle for their own souls and the souls of their students. According to his critical position, neoliberalizing social policy is aimed not only at the transformation of social structures, but also involves the transformation of values and cultures, and therefore it results in the formation of new subjectivities in the education system [37].

The position of N. Garg and A. Sarkar deserves special recognition. Their main idea is that life goals are values: the endurance and the presence of physical or mental energy provide resilience and transformation of the life foundations of an individual [38]. The conclusion made in a study conducted at Jahrom University of Medical Sciences, that promoting the value of a person and his dignity is the highest manifestation of the social and professional values of nurses, is supported in the present study [39].

In 2020 many people are exploring the challenges of the COVID-19 pandemic and online learning. Without universal access to the Covid-19 vaccine, many countries seek to prevent coronavirus outbreaks by closing schools and forcing students to study online, which leads to socio-cultural value discrimination against linguistic minorities because of their low socio-economic status [40].

It also examines the quality of higher education services implemented through social networks and online learning, where the promotion of social networks in student learning is discussed. It is noted that representatives of socio-humanitarian disciplines are more advanced in this direction [41].

Observation of higher school students value system development in different time periods showed that values formed in young people at the beginning of the 21st century, were most often of individual and personal orientation. Social values of that generation of young people were associated with an increased role of material factor. Such values as one's own health as the main resource of

a person and one's willingness to be engaged in any business if it is well paid came out on top. Professional values of young people entering Russian colleges and universities were not formed during this period, which is confirmed by the data – only about 10% of young people chose a profession based on family traditions [36; 37]. Comparative analysis showed that over the past five years values of a new social orientation such as tolerance, openness, public recognition through social networks, self-development and contribution to the community have come to the fore among young people. The COVID-19 pandemic has made adjustments to the educational process of universities and the global digitalization of education has led to the use of online learning. However, it turned out that online learning has both positive and negative aspects. The need for all participants of the educational process to be up-to-date in skills of digital tools became clear in order to have possibility to work on open digital educational platforms available to citizens of many countries of the world. The global digitalization of education demonstrates the ever-expanding use of modern digital tools and technologies that provide multilateral interaction as well as a variety of forms and types of activities by participants in educational relations in a virtual environment.

The data obtained in the study on the transformation of instrumental values of high school students during the COVID-19 pandemic show that they concern main characteristics of individual success in educational activities, namely, performance, self-control, responsibility and efficiency in business.

Realizing that the process of forming a network personality has already been launched, it can be assumed that a new round of development of psychological and pedagogical sciences of the 21st century has begun, where the COVID-19 pandemic has become a kind of catalyst for network processes in the education system.

Currently, an ecological system of new digital services is being formed that change human life and activities, including educational activities. Therefore, in order to ensure the preservation of physical health and emotional intelligence of the younger generation,

it is necessary to study pedagogical, psychological, social and cultural aspects of digitalization from deferent sides of human life, depending on his age.

Online learning is a fait accompli in our lives, but the transition to online learning does not mean the successful digitalization of education, despite its global nature.

The global digitalization of education is understood as the technical and technological development of civilization, the information development of society from informatization to artificial intelligence, the emergence of new forms of thinking and forms of socialization of the individual in the digital educational environment, which requires scientific justification of new didactics and new principles of virtual pedagogy.

During the COVID-19 pandemic the diversity of modern digital tools and technologies, forms and types of educational activities were demonstrated in resolving learning tasks in the global network era in education.

It can be concluded that COVID-19 has led to a global digital transformation of the world's population and the beginning of a network personality formation, which probably may require implementation of a new methodology for studying the value system of young people.

A group of students (32.4% of respondents) was identified, whose process of adaptation to learning in a virtual environment was delayed for a whole month and a fifth of the respondents claimed about their unreadiness for online learning.

According to the results of instrumental values study during the COVID-19 pandemic, it can be concluded that transformation mainly affected the values that relate to the organizational culture of educational activities.

However, the positive values of the digital educational environment should also be pointed out. These include the active formation of digital competencies among participants in educational relations in working with digital tools and understanding the advent of digital didactics in the education system. It becomes a powerful incentive for obtaining new scientific theoretical knowledge in pedagogy and new pedagogical practice.



To overcome the value risks that have been most transformed in the digital educational environment, the following measures for the governing structures in the higher education system can be taken:

1. Approval of standards and procedures for the use of digital educational platforms to eliminate disharmony among participants in educational relations and improve the quality of education.

2. Development of new sanitary and hygienic standards for working in the

digital educational environment, taking into account the age characteristics of students and new types of information resources.

The results of the study can be useful for teachers who use digital educational technologies in their professional activities and develop digital educational resources, as well as for the state educational authorities to make decisions on the legal and methodological support of the digital educational environment.

REFERENCES

1. Al Majali S., Al Khaaldi K. Values of Tolerance in Relation to Academic Achievements, Cultures, and Gender among UAE Universities Students. *International Journal of Instruction*. 2020; 13(3):571-586. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13339a>
2. Lekes N., Houliort N., Milyavskaya M., Hope N.H., Koestner R. The Role of Intrinsic Values for Self-Growth and Community Contribution at Different Life Stages: Predicting the Vitality of University Students and Teachers Over One Year. *Personality and Individual Differences*. 2016; 98:48-52. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.093>
3. Lin C.C. Gratitude and Depression in Young Adults: The Mediating Role of Self-Esteem and Well-Being. *Personality and Individual Differences*. 2015; 87:30-34. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
4. Freire C., Ferradás M. d. M., Regueiro B., Rodríguez S., Valle A., Núñez J.C. Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centred Approach. *Frontiers of Psychology*. 2020; 11:841. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
5. Hawi N.S., Samaha M. The Relations among Social Media Addiction, Self-Esteem, and Life Satisfaction in University Students. *Social Science Computer Review*. 2017; 35(5):576-586. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
6. Hayat A.A., Kojuri J., Amini M. Academic Procrastination of Medical Students: The Role of Internet Addiction. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 2020; 8(2):83-89. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.30476/jamp.2020.85000.1159>
7. Arulogun O.T., Akande O.N., Akindele A.T., Badmus T.A. Survey Dataset on Open and Distance Learning Students' Intention to Use Social Media and Emerging Technologies for Online Facilitation. *Data in Brief*. 2020; 31:105929. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105929>
8. Lepp A., Li J., Barkley J.E., Salehi-Esfahani S. Exploring the Relationships between College Students' Cell Phone Use, Personality and Leisure. *Computers in Human Behavior*. 2015; 43:210-219. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.006>
9. Thomas C., Zolkoski S. Preventing Stress among Undergraduate Learners: The Importance of Emotional Intelligence, Resilience, and Emotion Regulation. *Frontiers in Education*. 2020; 5:94. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00094>
10. Parrisius C., Gaspard H., Trautwein U., Nagengast B. The Transmission of Values from Math Teachers to Their Ninth-Grade Students: Different Mechanisms for Different Value Dimensions? *Contemporary Educational Psychology*. 2020; 62:101891. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891>
11. Sagiv L., Schwartz S.H. Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects. *European Journal of Social Psychology*. 2000; 30(2):177-198. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228079316_Value_Priorities_and_Subjective_Well-Being_Direct_Relations_and_Congruity_Effects (accessed 30.01.2021).
12. Schwartz S.H. Basic Human Values: Their Content and Structure across Countries. In: Tamayo A., Porto J.B. (Eds.). *Values and Behaviour in Organizations*. Petrópolis, Brazil: Vozes; 2005 p. 257-294. Available at: <https://publications.hse.ru/en/chapters/153053523> (accessed 30.01.2021)
13. Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E.A. Factors Influencing Digital Technology Use in Early Childhood Education. *Computers & Education*. 2014; 77:82-90. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>



14. Sahasrabudhe V., Kanungo Sh. Appropriate Media Choice for E-Learning Effectiveness: Role of Learning Domain and Learning Style. *Computers & Education*. 2014; 76:237-249. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.006>
15. Samerhanova E.K., Imzharova Z.U. Organizational and Pedagogical Conditions for Forming the Readiness of Future Teachers for Project Activities in the Context of Digitalization of Education. *Vestnik of Minin University*. 2018; 6(2):2. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-2>
16. Reyna J., Meier P. Learner-Generated Digital Media (LGDM) as an Assessment Tool in Tertiary Science Education: A Review of Literature. *IAFOR Journal of Education*. 2018; 6(3):93-109. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.06>
17. Safuanov R.M., Lekhmus M.Y., Kolganov E.A. Digitalization of the Education System. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya ekonomika* = Bulletin of USPTU. Science, Education, Economy. Series Economy. 2019; 2(28):116-121. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113>
18. Barry D.M., Kanematsu H., Nakahira K., Ogawa N. Virtual Workshop for Creative Teaching of STEM Courses. *Procedia Computer Science*. 2018; 126:927-936. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.027>
19. Guasch T., Alvarez I., Espasa A. University Teacher Competencies in a Virtual Teaching/Learning Environment: Analysis of a Teacher Training Experience. *Teaching and Teacher Education*. 2010; 26(2):199-206. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
20. Davis N., Roblyer M.D., Charania A., Ferdig R., Harms Ch., Compton L., Cho M. Illustrating the “Virtual” in Virtual Schooling: Challenges and Strategies for Creating Real Tools to Prepare Virtual Teachers. *Internet and Higher Education*. 2007; 10(1):27-39. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.11.001>
21. Tømte C., Enochsson A., Buskqvist U., Kårstein A., Ward F. Educating Online Student Teachers to Master Professional Digital Competence: The TPACK- Framework Goes Online. *Computers & Education*. 2015; 84:26-35. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.005>
22. Gurung B., Rutledge D. Digital Learners and the Overlapping of Their Personal and Educational Digital Engagement. *Computers & Education*. 2014; 77:91-100. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.012>
23. Orlov A.A. The Profile of Network-Related Personality in the Context of the Theory of Generations. *Pedagogika* = Pedagogics. 2019; (10):5-16. Available at: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2019/11/Statya-k-zhurnalu-Pedagogika-2019----10.pdf> (accessed 30.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Ángel Rueda C.J., Valdés Godínez J.C., Rudman P.D. Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2018; 17:83-112. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.28945/4056>
25. Cutumisu M., Chin D.B., Schwartz D.L. A Digital Game Based Assessment of Middle School and College Students' Choices to Seek Critical Feedback and to Revise. *British Journal of Educational Technology*. 2019; 50(6):2977-3003. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12796>
26. De Witte K., Rogge N. Does ICT Matter for Effectiveness and Efficiency in Mathematics Education? *Computers & Education*. 2014; 75:173-184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.012>
27. Sysoeva Yu.Yu. Digital Educational Discipline Content as a Means of Motivation and Activation of Students' Activities. *Pedagogicheskiy zhurnal* = Pedagogical Journal. 2019; 9(2A):567-573. Available at: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-2/65-sysoeva.pdf> (accessed 30.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
28. Azmuddin R.A., Mohd Nor N.F., Hamat A. Facilitating Online Reading Comprehension in Enhanced Learning Environment Using Digital Annotation Tools. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*. 2020; 8(2):7-27 (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.8.2.01>
29. Dincer A. Understanding the Characteristics of English Language Learners' Out-of-Class Language Learning through Digital Practices. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*. 2020; 8(2):47-65 (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.8.2.03>
30. Kraynyukov S.V. Influence of Modern Information Technologies on the Worldview. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* = Social Psychology and Society. 2019; 10(4):23-41. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2019100403>
31. Kerr S.T. Why We All Want It to Work: Towards a Culturally Based Model for Technology and Educational Change. *British Journal of Educational Technology*. 2005; 36(6):1005-1016. Available at: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.2005.00570.x> (accessed 15.02.2021). (In Eng.)
32. Leahy M., Holland C., Ward F. The Digital Frontier: Envisioning Future Technologies Impact on the Classroom. *Futures*. 2019; 113:102422. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009>



33. Goradia T. Role of Educational Technologies Utilizing the TPACK Framework and 21st Century Pedagogies: Academics' Perspectives. *IAFOR Journal of Education*. 2018; 6(3):43-61. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.03>
34. Blau I., Shamir-Inbal T., Avdiel O. How Does the Pedagogical Design of a Technology-Enhanced Collaborative Academic Course Promote Digital Literacies, Self-Regulation, and Perceived Learning of Students? *The Internet and Higher Education*. 2020; 45:100722. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722>
35. Rezer T.M., Khokholush M.S. [The Development of Value Orientations of Students in the System of Secondary Vocational Education]. *Obrazovaniye i nauka = Education and Science Journal*. 2004; (3):74-80. Available at: <http://archive.edscience.ru/sites/default/files/2004/3-2004.pdf> (accessed 01.03.2021). (In Russ.)
36. Guichot-Reina V. Education, Social Justice and Multiculturalism: Theory and Practice in Classrooms. *Teoria De La Educacion*. 2021; 33(1):173-195. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
37. Hattam R. Pedagogies of Non-self as Practices of Freedom. *Studies in Philosophy and Education*. 2021; 40:51-65. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09741-w>
38. Garg N., Sarkar A. Vitality among University Students: Exploring the Role of Gratitude and Resilience. *Journal of Organizational Effectiveness-People and Performance*. 2020; 7(3):321-327. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/JOEPP-03-2020-0041>
39. Jahromi M.K., Manesh E.P., Hejazi F., Moosavifard Z.S., Poorgholami F. Professional Values of the Nursing Students' Perspective in Jahrom University of Medical Sciences. *Bangladesh Journal of Medical Science*. 2020; 19(3):427-432. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3329/bjms.v19i3.45859>
40. Choi T.H., Chiu M.M. Toward Equitable Education in the Context of a Pandemic: Supporting Linguistic Minority Students During Remote Learning. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2021; 23(1):14-22. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2020-0065>
41. Dagli G., Altinay F., Altinay Z., Altinay M. Evaluation of Higher Education Services: Social Media Learning. *International Journal of Information and Learning Technology*. 2021; 38(1):147-159. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/IJILT-03-2020-0032>

Submitted 10.03.2021; approved after reviewing 14.04.2021; accepted for publication 19.04.2021.

About the author:

Tatiana M. Rezer, Professor of the Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mira St., Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Dr.Sci. (Ed.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>, **Scopus ID:** 57215964054, **Researcher ID:** R-1801-2016, t.m.rezer@urfu.ru

The author has read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Al Majali, S. Values of Tolerance in Relation to Academic Achievements, Cultures, and Gender among UAE Universities Students / S. Al Majali, K. Al Khaaldi. – DOI 10.29333/iji.2020.13339a // *International Journal of Instruction*. – 2020. – Vol. 13, no. 3. – Pp. 571–586. – URL: http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_3_39.pdf (дата обращения: 10.02.2021).
2. The Role of Intrinsic Values for Self-Growth and Community Contribution at Different Life Stages: Differentially Predicting the Vitality of University Students and Teachers over One Year / N. Lekes, N. Houliort, M. Milyavskaya [et al.]. – DOI 10.1016/j.paid.2016.03.093 // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 98. – Pp. 48–52. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886916302483?via%3Dihub#!> (дата обращения: 10.02.2021).
3. Lin, C. C. Gratitude and Depression in Young Adults: The Mediating Role of Self-Esteem and Well-Being / C. C. Lin. – DOI 10.1016/j.paid.2015.07.017 // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 87. – Pp. 30–34. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886915004614?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach / C. Freire, M. Del Mar Ferradás, B. Regueiro [et al.]. – DOI 10.3389/fpsyg.2020.00841. – Текст : электронный // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – Pp. 1–12. – URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.00841>



tiers of Psychology. – 2020. – Vol. 11. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00841/full> (дата обращения: 10.02.2021).

5. Hawi, N. S. The Relations among Social Media Addiction, Self-Esteem, and Life Satisfaction in University Students / N. S. Hawi, M. Samaha. – DOI [10.1177/0894439316660340](https://doi.org/10.1177/0894439316660340) // Social Science Computer Review. – 2017. – Vol. 35, issue 5. – Pp. 576–586. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894439316660340> (дата обращения: 10.02.2021).

6. Hayat, A. A. Academic Procrastination of Medical Students: The Role of Internet Addiction / A. A. Hayat, J. Kojuri, M. Amini. – DOI [10.30476/jamp.2020.85000.1159](https://doi.org/10.30476/jamp.2020.85000.1159) // Journal of Advances in Medical Education & Professionalism. – 2020. – Vol. 8, issue 2. – Pp. 83–89. – URL: https://jamp.sums.ac.ir/article_46408.html (дата обращения: 10.02.2021).

7. Survey Dataset on Open and Distance Learning Students' Intention to Use Social Media and Emerging Technologies for Online Facilitation / O. T. Arulogun, O. N. Acande, A. T. Akindele, T. A. Badmus. – DOI [10.1016/j.dib.2020.105929](https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.105929). – Текст : электронный // Data in Brief. – 2020. – Vol. 31. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352340920308234?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2021).

8. Exploring the Relationships between College Students' Cell Phone Use, Personality and Leisure / A. Lepp, J. Li, J. E. Barkley, S. Salehi-Esfahani. – DOI [10.1016/j.chb.2014.11.006](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.006) // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 43. – Pp. 210–219. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563214005822?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2021).

9. Thomas, C. Preventing Stress among Undergraduate Learners: The Importance of Emotional Intelligence, Resilience, and Emotion Regulation / C. Thomas, S. Zolkoski. – DOI [10.3389/feduc.2020.00094](https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094). – Текст : электронный // Frontiers in Education. – 2020. – Vol. 5. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00094/full> (дата обращения: 10.02.2021).

10. The Transmission of Values from Math Teachers to Their Ninth-Grade Students: Different Mechanisms for Different Value Dimensions? / C. Parrisius, H. Gaspard, U. Trautwein, B. Nagengast. – DOI [10.1016/j.cedpsych.2020.101891](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101891). – Текст : электронный // Contemporary Educational Psychology. – 2020. – Vol. 62. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300564?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2021).

11. Sagiv, L. Value Priorities and Subjective Well-Being: Direct Relations and Congruity Effects / L. Sagiv, S. H. Schwartz // European Journal of Social Psychology. – 2000. – Vol. 30, issue 2. – Pp. 177–198. – URL: https://www.researchgate.net/publication/228079316_Value_Priorities_and_Subjective_Well-Being_Direct_Relations_and_Congruity_Effects (дата обращения: 30.01.2021).

12. Schwartz, S. H. Basic Human Values: Their Content and Structure across Countries / S. H. Schwartz // Values and Behavior in Organizations ; A. Tamayo, J. B. Porto (eds.). – Petrópolis, Brazil : Vozes, 2005. – Pp. 257–294. – URL: <https://publications.hse.ru/en/chapters/153053523> (дата обращения: 30.01.2021).

13. Blackwell, C. K. Factors Influencing Digital Technology Use in Early Childhood Education / C. K. Blackwell, A. R. Lauricella, E. A. Wartella. – DOI [10.1016/j.compedu.2014.04.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013) // Computers & Education. – 2014. – Vol. 77. – Pp. 82–90. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000980?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

14. Sahasrabudhe, V. Appropriate Media Choice for E-Learning Effectiveness: Role of Learning Domain and Learning Style / V. Sahasrabudhe, Sh. Kanungo. – DOI [10.1016/j.compedu.2014.04.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.006) // Computers & Education. – 2014. – Vol. 76. – Pp. 237–249. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000918?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

15. Самерханова, Е. К. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих учителей к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Е. К. Самерханова, З. У. Имжарова. – DOI [10.26795/2307-1281-2018-6-2-2](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-2) // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 2. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/805/657> (дата обращения: 30.01.2021). – Рез. англ.

16. Reyna, J. Learner-Generated Digital Media (LGDM) as an Assessment Tool in Tertiary Science Education: A Review of Literature / J. Reyna, P. Meier. – DOI [10.22492/ije.6.3.06](https://doi.org/10.22492/ije.6.3.06) // IAFOR Journal of Education. – 2018. – Vol. 6, issue 3. – Pp. 93–109. – URL: <http://iafor.org/archives/journals/iafor-journal-of-education/10.22492.ije.6.3.06.pdf> (дата обращения: 30.01.2021).

17. Сафуанов, Р. М. Цифровизация системы образования / Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лекмус, Е. А. Колганов. – DOI [10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113](https://doi.org/10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113) // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Вестник УГПТУ. Наука, образование, экономика. Серийная экономика. – 2019. – Т. 2, № 28. – С. 116–121. – URL: <http://usptu-bulletin.ru/index.php/bul/article/view/9922> (дата обращения: 30.01.2021). – Рез. англ.

18. Virtual Workshop for Creative Teaching of STEM Courses / D. M. Barry, H. Kanematsu, K. Nakahira, N. Ogawa. – DOI [10.1016/j.procs.2018.08.027](https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.027) // Procedia Computer Science. – 2018 – Vol. 126. – Pp. 927–936. –



URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187705091831305X?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

19. Guasch, T. University Teacher Competencies in a Virtual Teaching/Learning Environment: Analysis of a Teacher Training Experience / T. Guasch, I. Alvarez, A. Espasa. – DOI 10.1016/j.tate.2009.02.018 // Teaching and Teacher Education. – 2010. – Vol. 26, issue 2. – Pp. 199–206. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000535?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

20. Illustrating the “Virtual” in Virtual Schooling: Challenges and Strategies for Creating Real Tools to Prepare Virtual Teachers / N. Davis, M. D. (Peggy) Roblyer, A. Charania [et al.]. – DOI 10.1016/j.iheduc.2006.11.001 // Internet and Higher Education. – 2007. – Vol. 10, issue 1. – Pp. 27–39. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751606000741?via%3Dihub#!> (дата обращения: 30.01.2021).

21. Educating Online Student Teachers to Master Professional Digital Competence: The TPACK-Framework Goes Online / C. Tømte, A. Enochsson, U. Buskqvist [et al.]. – DOI 10.1016/j.compedu.2015.01.005 // Computers & Education. – 2015. – Vol. 84. – Pp. 26–35. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000305?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

22. Gurung, B. Digital Learners and the Overlapping of Their Personal and Educational Digital Engagement / B. Gurung, D. Rutledge. – DOI 10.1016/j.compedu.2014.04.012 // Computers & Education. – 2014. – Vol. 77. – Pp. 91–100. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000979?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

23. Орлов, А. А. Профиль сетевой личности в контексте теории поколений / А. А. Орлов // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5–16. – URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2019/11/Statya-k-zhurnal-Pedagogika-2019----10.pdf> (дата обращения: 30.01.2021). – Рез. англ.

24. Ángel Rueda, C. J. Categorizing the Educational Affordances of 3 Dimensional Immersive Digital Environments / C. J. Ángel Rueda, J. C. Valdés Godínes, P. D. Rudman. – DOI 10.28945/4056 // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. – 2018. – Vol. 17. – Pp. 83–112. – URL: <https://www.informingscience.org/Publications/4056> (дата обращения: 30.01.2021).

25. Cutumisu, M. A Digital Game-Based Assessment of Middle-School and College Students’ Choices to Seek Critical Feedback and to Revise / M. Cutumisu, D. B. Chin, D. L. Schwartz. – DOI 10.1111/bjet.12796 // British Journal of Educational Technology. – 2019. – Vol. 50, issue 6. – Pp. 2977–3003. – URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12796> (дата обращения: 30.01.2021).

26. De Witte, K. Does ICT Matter for Effectiveness and Efficiency in Mathematics Education? / K. De Witte, N. Rogge. – DOI 10.1016/j.compedu.2014.02.012 // Computers & Education. – 2014. – Vol. 75. – Pp. 173–184. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000463?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2021).

27. Сысоева, Ю. Ю. Цифровое содержание учебных дисциплин как средство мотивации и активизации деятельности студентов / Ю. Ю. Сысоева // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2А. – С. 567–573. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-2/65-sysoeva.pdf> (дата обращения: 30.01.2021). – Рез. англ.

28. Azmuddin, R. A. Facilitating Online Reading Comprehension in Enhanced Learning Environment Using Digital Annotation Tools / R. A. Azmuddin, N. F. Mohd Nor, A. Hamat. – DOI 10.22492/ije.8.2.01 // IAFOR Journal of Education: Technology in Education. – 2020. – Vol. 8, issue 2. – Pp. 7–27. – URL: <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-8-issue-2/article-1/> (дата обращения: 15.02.2021).

29. Dincer, A. Understanding the Characteristics of English Language Learners’ Out-of-Class Language Learning through Digital Practices / A. Dincer. – DOI 10.22492/ije.8.2.03 // IAFOR Journal of Education: Technology in Education. – 2020. – Vol. 8, issue 2. – Pp. 47–65. – URL: <http://iafor.org/archives/journals/iafor-journal-of-education/10.22492.ije.8.2.03.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).

30. Крайнюков, С. В. Влияние современных информационных технологий на мировоззрение / С. В. Крайнюков. – DOI 10.17759/sps.2019100403 // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 23–41. – URL: https://psyjournals.ru/files/111185/sps_2019_n4_Krainyukov.pdf (дата обращения: 15.02.2021). – Рез. англ.

31. Kerr, S. T. Why We All Want It to Work: Towards a Culturally Based Model for Technology and Educational Change // British Journal of Educational Technology. – 2005. – Vol. 36, no. 6. – Pp. 1005–1016. – URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.2005.00570.x> (дата обращения: 15.02.2021).

32. Leahy, M. The Digital Frontier: Envisioning Future Technologies Impact on the Classroom / M. Leahy, C. Holland, F. Ward. – DOI 10.1016/j.futures.2019.04.009. – Текст : электронный // Futures. – 2019. – Vol. 113. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328718304166?via%3Dihub> (дата обращения: 15.02.2021).



33. Goradia, T. Role of Educational Technologies Utilizing the TPACK Framework and 21st Century Pedagogies: Academics' Perspectives / T. Goradia. – DOI 10.22492/ije.6.3.03 // IAFOR Journal of Education. – 2018. – Vol. 6, issue 3. – Pp. 43–61. – URL: <http://iafor.org/archives/journals/iafor-journal-of-education/10.22492.ije.6.3.03.pdf> (дата обращения: 15.02.2021).
34. Blau, I. How Does the Pedagogical Design of a Technology-Enhanced Collaborative Academic Course Promote Digital Literacies, Self-Regulation, and Perceived Learning of Students? / I. Blau, T. Shamir-Inbal, O. Avdiel. – DOI 10.1016/j.iheduc.2019.100722. – Текст : электронный // The Internet and Higher Education. – 2020. – Vol. 45. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751619304403?via%3Dihub> (дата обращения: 15.02.2021).
35. Резер, Т. М. О развитии ценностных ориентаций студентов системы среднего профессионального образования / Т. М. Резер, М. С. Хохолуш // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 74–80. – URL: <http://archive.edscience.ru/sites/default/files/2004/3-2004.pdf> (дата обращения: 01.03.2021).
36. Guichot-Reina, V. Education, Social Justice and Multiculturalism: Theory and Practice in Classrooms / V. Guichot-Reina. – DOI 10.14201/teri.22984 // Teoria De La Educacion. – 2021. – Vol. 33, num. 1. – Pp. 173–195. – URL: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.22984> (дата обращения: 15.02.2021).
37. Hattam, R. Pedagogies of Non-self as Practices of Freedom / R. Hattam. – DOI 10.1007/s11217-020-09741-w // Studies in Philosophy and Education. – 2021. – Vol. 40. – Pp. 51–65. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-020-09741-w> (дата обращения: 15.02.2021).
38. Garg, N. Vitality among University Students: Exploring the Role of Gratitude and Resilience / N. Garg, A. Sarkar. – DOI 10.1108/JOEPP-03-2020-0041 // Journal of Organizational Effectiveness-People and Performance. – 2020. – Vol. 7, issue 3. – Pp. 321–327. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JOEPP-03-2020-0041/full/html> (дата обращения: 15.02.2021).
39. Professional Values of the Nursing Students' Perspective in Jahrom University of Medical Sciences / M. K. Jahromi, E. P. Manesh, F. Hejazi [et al.]. – DOI 10.3329/bjms.v19i3.45859 // Bangladesh Journal of Medical Science. – 2020. – Vol. 19, no. 3. – Pp. 427–432. – URL: <https://www.banglajol.info/index.php/BJMS/article/view/45859> (дата обращения: 15.02.2021).
40. Choi, T. H. Toward Equitable Education in the Context of a Pandemic: Supporting Linguistic Minority Students During Remote Learning / T. H. Choi, M. M. Chiu. – DOI 10.1108/IJCED-10-2020-0065 // International Journal of Comparative Education and Development. – 2021. – Vol. 23, no. 1. – Pp. 14–22. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJCED-10-2020-0065/full/html> (дата обращения: 15.02.2021).
41. Evaluation of Higher Education Services: Social Media Learning / G. Dagli, F. Altinay, Z. Altinay, M. Altinay. – DOI 10.1108/IJILT-03-2020-0032 // International Journal of Information and Learning Technology. – 2021. – Vol. 38, no. 1. – Pp. 147–159. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-03-2020-0032/full/html> (дата обращения: 15.02.2021).

Поступила 10.03.2021; одобрена после рецензирования 14.04.2021; принята к публикации 19.04.2021.

Об авторе:

Резер Татьяна Михайловна, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4793-9918>, Scopus ID: 57215964054, Researcher ID: R-1801-2016, t.m.rezer@urfu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



More International Students Coming to Russia: Pros and Cons

O. V. Dekhnich, O. V. Lyutova, M. A. Trubitsyn, E. S. Danilova*

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation,

** 1980lyutova@mail.ru*

Introduction. Despite numerous research works on international students' training at Russian universities, no analysis of efforts to increase student body has been made so far. In this paper, the authors analyze various aspects of policies aimed at increasing international students' body (economic advantages, sociocultural benefits, education system changes, international students' adaptation management). The goal of the paper is to consider the advantages and disadvantages of the international students' rise in the total population of Russian universities.

Materials and Methods. The study comprised several stages, including statistical data screening, analysis of international students' adaptation measures efficiency, the education process participants' survey and observation of the activities of public agencies responsible for international students' stay and study in Russia. The survey involved about 100 university employees, an equal amount of small and medium business representatives and 500 international students from Russian universities. 500 international students participated in a questionnaire survey, and digital content of Russian universities' websites has been analyzed in order to obtain data necessary for the study.

Results. The study revealed a trend toward a rise in international student body at Russian universities, with advantages including higher universities' incomes, jobs preservation despite the demographic instability, and development of the region's small and medium business owing to an increased demand for goods and services. The trend also provided socio-cultural and educational benefits and revealed the need to manage students' adaptation, as well as to establish and develop interaction between universities and federal agencies.

Discussion and Conclusion. The research results provide a contribution to education and student body management and regional business strategy planning. The findings may be of assistance to heads of recruitment agencies and bodies responsible for accompanying international students at the place of stay, as well as to service industry managers.

Keywords: international student body, education process participants, pre-university training, international students' adaptation management, motivation, stay in the country, receiving university, education export

Acknowledgements: We would like to genuinely thank the reviewers and editors of the journal who have given valuable time to review our paper and provided useful recommendations. The success of the journal depends on their care and competence.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Dekhnich O.V., Lyutova O.V., Trubitsyn M.A., Danilova E.S. More International Students Coming to Russia: Pros and Cons. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):244-256. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256>



Оригинальная статья

Плюсы и минусы увеличения численности иностранного контингента российских вузов

О. В. Дехнич, О. В. Лютова*, М. А. Трубицын, Е. С. Данилова

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», г. Белгород, Российская Федерация,
*1980lyutova@mail.ru

Введение. Несмотря на многочисленные исследования, касающиеся обучения иностранных граждан в российских вузах, работы по анализу результатов увеличения студенческого контингента практически отсутствуют. Авторы статьи впервые изучили различные стороны политики наращивания иностранного контингента (экономическая привлекательность, социокультурные приобретения, изменения системы образования, развитие системы управления адаптацией иностранцев в вузах). Цель статьи – анализ плюсов и минусов процесса увеличения численности иностранных студентов в общем контингенте учебных заведений высшего образования России.

Материалы и методы. Исследование включало следующие этапы: анализ статистики, эффективности мероприятий по адаптации иностранных обучающихся; опрос и анкетирование участников образовательного процесса, наблюдение за работой структур, сопровождающих пребывание иностранных обучающихся в вузах. В опросе приняли участие около 100 сотрудников вузов, такое же количество представителей малого и среднего бизнеса, 500 иностранных обучающихся из разных вузов Российской Федерации. Для изучения проблемы было проведено анкетирование 500 иностранных обучающихся, проанализирован цифровой контент учебных заведений разных субъектов РФ.

Результаты исследования. В результате исследования была выявлена тенденция увеличения иностранного контингента российских вузов и связанные с ней преимущества: рост дохода вузов, сохранение научно-педагогического коллектива на фоне демографических качелей, развитие малого и среднего бизнеса региона за счет увеличения востребованности услуг и товаров, повышение уровня социокультурной компетенции, межкультурной коммуникации, уровня владения иностранными языками. Исследование показало необходимость организовывать и управлять процессом адаптации иностранных обучающихся, создавать и развивать каналы взаимодействия вуза и федеральных служб.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие менеджмента образования и управления студенческим контингентом, планирование бизнес-стратегий региона. Материалы статьи будут полезны руководителям служб, занимающихся рекрутингом и сопровождением иностранных обучающихся к месту их пребывания, руководителям предприятий сферы услуг.

Ключевые слова: контингент иностранных граждан, участник образовательного процесса, довузовская подготовка, управление адаптацией иностранных обучающихся, мотивация, пребывание в стране, принимающий вуз, экспорт образовательных услуг

Благодарности: авторы выражают признательность рецензентам и редакторам журнала за детальное прочтение нашей научной работы и ценные рекомендации. Ваша внимательность и профессионализм являются залогом успешности академического издания.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Плюсы и минусы увеличения численности иностранного контингента российских вузов / О. В. Дехнич, О. В. Лютова, М. А. Трубицын, Е. С. Данилова. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.244-256) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 244–256.

Introduction

The 21st century is the age of globalization, mobility, transparency and accessibility of various countries for tourism, business, culture exchange and education. Potential employees have to meet the requirements of today, living at the time of fast speeds and infinite possibilities. The need to be highly

competitive in the labor market determines the demand for high quality education. It is not uncommon when an educational establishment which offers an attractive educational product is located abroad. The majority of nations offer academic programs for international students. Russia is not an exception. Our country is promoting educational



services in the global market. A focus on expanding foreign student population is a trend of contemporary education which depends on a number of factors.

In 2017, Russia's Government approved the "Developing Russian education system export potential" priority project. It contains an estimate of potential risks and opportunities, as well as results which the country may expect upon its implementation by 2025¹. However, having studied a number of academic papers, we can conclude that issues of forecasting the results of foreign student population expansion at Russian universities and international students' adaptation management are underexplored.

Russian universities have been popular among international students for many years. The history of training international students in Russia began as early as in 1870s, after the Russian Ministry of public education had taken a respective decision. It was designed as help to friendly nations which suffered from the Turkish rule².

In the Soviet education system, which dates back to 1920s–1930s, international students were attributed to the "national minorities" category, as well as all USSR citizens whose nationalities were other than Russian. International students' education in the USSR was focused on training specialists capable of performing immediate tasks in various ways, taking into consideration colonial and vassal states development specifics [1, p. 137].

Today Russia offers a wide range of educational services in the global market, with foreign student population expanding. Paragraph 5 (b) of Russian President's Decree No. 204 of 7 May, 2018, "On national goals and strategic objectives of Russian Federation development up to 2024", provides for at least two-fold increase in the number of international students at Russian establishments of higher education and research

organizations³. Such an expansion of foreign student population will enable the country to implement strategic development objectives. Without any doubt, it has a number of advantages. On the other hand, it will inevitably bring about some challenges.

The economic factor is the first one taken into consideration when the expansion of foreign student population at Russian universities is discussed. At the same time, other aspects and risks connected with foreigners' stay in Russia and their adaptation often remain issues of minor importance, which is not right. This paper is focused on analyzing the advantages and disadvantages of foreign student population expansion at Russian establishments of higher education and on studying the patterns of international students' adaptation management and control used at different universities in order to minimize risks and negative aspects of their stay in a specific educational establishment, city and country.

Literature Review

The trend toward increasing international students' population has been observed in various countries for a decade, as may be confirmed with sociological and statistical research done in the US [2], the UK [3], West Europe [4; 5], Russia [6; 7] and other states. The majority of statistical findings indicate a significant rise in the number of international students coming from China, Saudi Arabia and other Middle East states, as well as from India, Canada and Latin America. Data pertaining to the most numerous national groups may vary, depending on the country which offers education services. For instance, international students' population in the US as of 2019 was represented by 369; 548 students from China; 202,014 students from India; 52,250 students from South Korea; 37,080 students from Saudi Arabia and

¹ [Developing Russian Education System Export Potential: Priority Project Passport]: approved by the Government of the Russian Federation; 2017 [Electronic resource]. Available at: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ.)

² [Informational Transparency of Universities: Challenges and Solutions]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* = Accreditation in Education. 2019; (112). [Electronic resource]. Available at: https://akvobr.ru/informacionnaya_otkrytost_vuzov_problemy_i_resheniya.html (accessed 11.01.2021). (In Russ.)

³ [On National Goals and Strategic Objectives of Russian Federation Development up to 2024: Russian Federation President's Decree No. 204 of 7 May, 2018]. [Electronic resource]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed 11.01.2021). (In Russ.)



26,122 students from Canada. At the same time, the majority of international students in Spain come from other European countries, as well as from China and Latin America. In Russia, international students come mainly from Kazakhstan, China and Turkmenistan⁴.

Globalization consequences, academic mobility and increase in international student body enable researchers to conclude that higher education quality and people's cultural level in receiving countries is improving [8]. Besides, it indicates the development of trade, service and entertainment industries in such states⁵. International students are usually well-educated and display good manners and motivation toward building solid skills and competencies. It cannot but influence their fellow-students who are natives in the country of stay. Besides, export of education services is a significant source of income for any university and any country, which is why the increase in international student body definitely has its economic advantages [9]. During the COVID pandemic accompanied with the economic crisis which affects many income-producing branches of economy, it is education that comes to rescue and mitigates the lack of funds usually received from foreign economic operations.

Despite the above positive aspects of academic mobility, scholars worldwide focus on adaptation challenges, especially during the first year in a foreign environment⁶, when international students learn to contact people whose behavioral standard and language is different from theirs. Specialists in pedagogy, psychology and sociology are concerned with adaptation management and improvement.

The fact that the academic community attaches priority to the problem is another evidence of its comprehensive character. Though some adaptation mechanisms may have much in common, they do vary depending on the receiving country, the educational establishment type, its location, as well as linguistic, religious or cultural differences or similarities. Each new research reveals new challenges, beginning with the definition and interpretation of adaptation and ending with assessing positive and negative results of international student body expansion in synchronic and diachronic perspectives.

Materials and Methods

A number of statutory documents recently issued by the Russian government display the country's motivation toward education export. Examples include the Russian Federation government program "Education Development" for 2013–2020, Russian government priority project "Export of education" and Russian President's Decree No. 204 of 7 May, 2018, "On national goals and strategic objectives of Russia's development till 2024". The proactive approach to attracting international students has yielded its first positive results. It has also entailed specific consequences and the need to amend the strategies of increasing international student body. Methods of working with large student groups differ from those used in individual work. A significant rise in international student body at universities is accompanied with legal issues, logistics, psychological and socio-cultural challenges, to name just a few. If unsolved, the problems

⁴ Arefiev A.L. [Training Foreign Citizens at Establishments of Higher Education in the Russian Federation]. *Statisticheskyy sbornik* = Statistical Bulletin. Moscow, Russia; 2018; (15):183. (In Russ.); Arefiev A.L., Sheregi F.E. Training Foreign Citizens at Establishments of Higher Education in the Russian Federation. *Statisticheskyy sbornik* = Statistical Bulletin. Moscow; 2015; (12):197. (In Russ.)

⁵ Sanmartin O.R. España, el país de la OCDE con mayor aumento de estudiantes internacionales al quitar la Selectividad a los extranjeros [Electronic resource]. *El Mundo*; Madrid, España; 2018. Available at: <https://www.elmundo.es/espana/2018/06/20/5b294869468aeb0b588b45fd.html> (accessed 11.01.2021). (In Spa.); West J. Growth of International Student Numbers in Higher Education [Electronic resource]. *QS*; 2018. Available at: <https://www.qs.com/growth-international-students-higher-education> (accessed 20.11.2020). (In Eng.)

⁶ Bastrikin A. International Student Enrollment Statistics. *Educationdata.org*. [Electronic resource]. Available at: <https://educationdata.org/international-student-enrollment-statistics> (accessed 30.12.2020); Dorset J. Exploring International Student Adaptation through a First-Year Experience Course at Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations. Ames, Iowa; 2017. Available at: <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6303&context=etd> (accessed 20.11.2020). (In Eng.); [Export of Russian Educational services]. *Statistical Collection*. Issue 9. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Moscow: Center for Sociological Research; 2019. 536 p. Available at: <https://www.stop100.ru/documents/library/113494> (accessed 30.12.2020) (In Russ.)

keep accumulating, bringing about frustration and lost hopes for all participants of the education process. It is likely to affect Russia's education export, decline trust in it and reduce the international student body in the future. The need to solve such issues and prevent any negative scenario has motivated us to do this research.

The study includes the following stages:

1) Analysis of statistical data, including works by a team of scholars headed by A.L. Arefiev and dealing with statistical data collection, analysis and integration (since 2013).

2) Student adaptation measures efficiency assessment, as well as assessment of measures aimed at minimizing negative consequences for the visiting and the receiving parties, based on the example of universities in Central Russia.

3) The empirical stage: questionnaire surveys involving the education process participants (staff of various university departments and offices, international students, their parents and/or authorized representatives), the analysis of Russian universities' website contents as they are perceived by students, their parents and/or authorized representatives, as well as observation of the activities undertaken by various agencies responsible for international students' stay and study in Russia.

4) Summarizing the data obtained for the purpose of this paper.

A theoretical and methodological approach was used. The research methods included document screening and document analysis, as well as statistical data analysis. Relevant statutory documents and digital content of higher education institutions were considered. Among the empirical methods employed in the research were adaptation process observation, international students' survey and interview, contrasting and comparing the data obtained and systematization of the findings.

Results

A study of the student population at Russian establishments of higher education for 6 years has revealed almost a 1.5-time rise in the number of international students (from 225 students in 2012–2013 academic year to 334,5 students in 2017–2018 academic year). There was a downward trend in the percentage of international students studying at different education levels on a fee-paying basis: while in 2012–2013 academic year this number was 65.7%, in 2017–2018 academic year it dropped to 63.3%⁷. Still, over half of international students study on a fee-paying basis, that is, provide income into universities' budgets (Fig. 1).

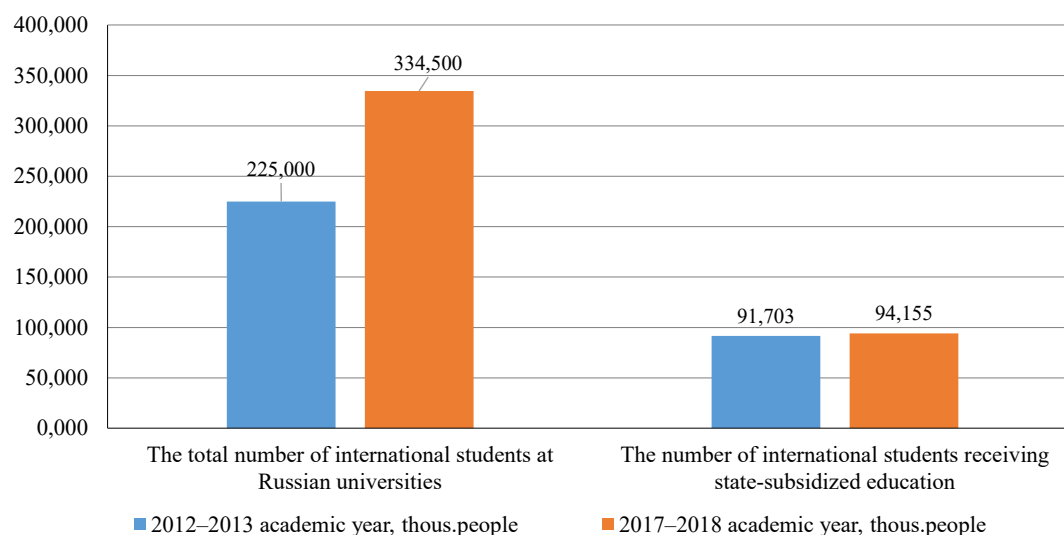


Fig. 1. International student body at Russian universities

⁷ Arefiev A.L. [Training Foreign Citizens at Establishments of Higher Education in the Russian Federation].



It should be stressed that income from for-profit education might be higher if the price-forming policy for major academic programs in most popular fields of training were different. For instance, in 1990s, Russia's Health Ministry recommended that the tuition fee for "General Medicine" program, which was most popular among international students, should be at least 2,000 USD. Today no recommendations of this kind are issued. At the same time, tuition fees for various training programs in medicine is dozens of times lower in Russia than in third-world countries, to say nothing about economically developed ones.

Even those international students, who study on a budgetary basis under a quota established by Russia's government, do secure profit for the respective city, region and the country, as they buy equipment, kitchenware, clothes, excursions et cetera. In 2018–2019 academic year, eighty students of the Pre-University department at Belgorod State University took part in a sociological poll which revealed that the average budget of one foreign student per month equaled to about 650–680 USD, exclusive of tuition fees and accommodation. Part of the cash received by shops, stores, entertainment and catering establishments, health services and

so on, is channeled into municipal, regional or federal budget in the form of taxes.

Besides, having a sufficient number of international students means that there are jobs for the academic staff and maintenance personnel at universities and campuses. It is a good trend, taking into consideration poor demographic situation that Russia has been facing for two decades already [10; 11]. The demographic decline and government's documents standardizing the correlation between the number of students and lecturers may result in staff redundancy. As early as in 2012, the government set the goal of transferring higher education to per capita financing⁸. Russia's government resolution No. 722-p of 30 April, 2014, "On approving the roadmap "Changes in the social sphere aimed at enhancing the efficiency of education and science", provides for an upward trend in the correlation between the number of students and lecturers. For instance, in 2018 the recommended correlation was 12 students per lecturer, while in 2013 this number equaled to 10.2 students (Fig. 2). This will result in academic staff redundancy unless total student population is increased⁹. Thus, expansion of international student body is an opportunity to preserve high-skilled academic personnel [12; 13].

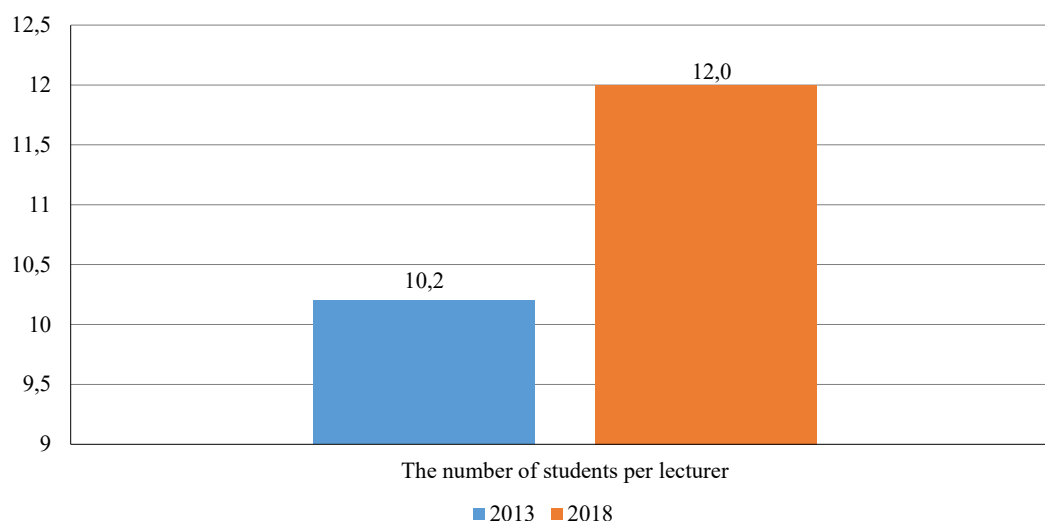


Fig. 2. Changes in the correlation between the number of students and lecturers

⁸ [Developing Russian Education System Export Potential"]. Available at: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf.

⁹ Vadimova I.V. Transfer to the New Correlation between the Teacher and Student Number. *Sovetnik bukhgaltera* = An Accountant's Counsel. 2015; (6):14-18. Available at: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34117073&selid=24393050> (accessed 20.12.2020). (In Russ.)



Apart from the economic advantages of training international students, other positive aspects of their stay in Russia should be mentioned.

First of all, Russian citizens receive an opportunity to learn about the culture, history and traditions of other countries firsthand [14; 15]. There is a Cross-Cultural Communication Centre at Belgorod State University where various international events are organized. For instance, in 2017–2018 academic year over a thousand of events took place involving international students, including 200 ones aimed at the presentation of national cultures and history, building cross-cultural communication competencies, or just providing an opportunity to get acquainted with each other. Among such events were Benin Independence Day, Martisor – Moldova's Spring holiday, Son Day, a traditional holiday of Latin America countries, Native Language Day et cetera. It enables Russian people to broaden their horizons and to hear opinions of certain traditions, facts, events and persons which may be different from the official stance. By comparing subjective views about some state, culture or nation with the opinion of its natives, Russian citizens make their world views more objective and true-to-life.

Second, Russians receive an opportunity to take a detached view of their own country, as they can hear foreigners' opinions about historical and contemporary events, people and cultural values. Apart from a better understanding of specific international problems, it enables them to adjust Russia's image in the minds of international students, which cannot but have a positive effect on building a positive perception of our country on a global scale¹⁰ [16]. It is a known fact that the perception of World War II real events, victims and our country's role in the struggle with fascism may differ in various nations. The personnel of Belgorod State University Pre-University department have designed and organized a series of events dedicated to the history of Great Patriotic War of

1941–1945, Nazi occupation and siege victims, concentration camp prisoners, the role of Soviet soldiers in liberation of Europe et cetera. These included presentation lectures, excursions, demonstrating thematic movies and so on. The events received an emotional response of the participants and visitors, and the overwhelming majority of international students changed their opinion of respective historical facts. Building in international students a system of values typical of Russia's space makes them more tolerant towards Russia, which, in its turn, indirectly changes the attitude of their fellow-citizens to our country¹¹ [17].

Third, training international students is a stimulus for the academic staff, making lecturers polish their teaching methods, develop and implement new pedagogic technologies enabling the education process to become more intensive, improve time management and spend in-class and self-study time more reasonably and minimize risks of poor information digestion [18].

A new challenge that the academic community has faced is a global switch to distance learning resulting from the COVID-19 pandemic. Universities now cannot afford to lose the international student body. At the same time, they must be able to attract new ones, despite the unfavourable conditions they are facing. A fundamental change in the approach to teaching international students is necessary. There is abundant evidence of the lecturers' increased interest in training international students, including numerous discussions in social networks devoted to teaching various subjects in groups of international students (especially to teaching Russian as a foreign language), the emergence and renovation of Internet-resources for studying Russian as a foreign language, preparation and presentation of PhD theses in theory and methods of teaching Russian as a foreign language, and so on.

Training international students and international student body expansion poses

¹⁰ Sánchez C.H. Dificultades "invisibles" de los estudiantes extranjeros para promocionar en el sistema educativo. In: F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones; 2011. p. 485-489. (In Spa.)

¹¹ Ramírez M.P. El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación (Tesis de Doctorado). Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE, Madrid, España; 2017. Available at: <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/93778/retrieve> (accessed 11.01.2021). (In Spa.)

a number of challenges as well. Among them is adaptation management and control. A lot of academic papers have been published which focus on foreigners' adaptation to new cultural environment, climate, social conditions, new educational environment, as well as on the experience gained by specific universities in solving the above issues [19]. We will therefore attempt to reveal and analyze international students' adaptation management and control patterns applied by several universities, including St. Petersburg Polytechnic University, Tomsk Polytechnic University, Belgorod State University and Voronezh State University. All of the above universities have many years of experience in admission, enrollment and training international students, and there is a significant number of international students there. These universities demonstrate specific foreign student population dynamic patterns: upward trends, as is the case with St. Petersburg Polytechnic University, Tomsk Polytechnic University and Belgorod State University) and downward ones, as in the case of Voronezh State University.

Each university has a respective service (office, institute, sector or department) responsible for reaching prospective international students and admission issues. In some cases, several infrastructural units share this function. For instance, The Department for Foreign Affairs at Belgorod State University is responsible for contacting prospective students, while the Enrolment Board deals with the admission and enrolment of Russian and international students.

Upon arrival, international students can be accompanied (if necessary), accommodated and offered assistance in migration registration [20; 21]. It may be done by employees of the above services (as at Voronezh State University) or of other offices (for instance, the Adaptation Office at Tomsk Polytechnic University or the Department for Foreign Affairs and Pre-University Department at Belgorod State University), as well as by other persons, for instance, the so-called adapters – members of student association (as at St. Petersburg Polytechnic University).

Respective offices at universities are responsible for international students'

registration with migration authorities, visa extension and other issues (for example, the for coordination between the university and the region). These offices closely cooperate with regional departments of Russian Foreign Affairs Ministry. Most typically, somebody must accompany international students in their interaction with university offices responsible for migration issues. Students may be accompanied by volunteers, the university employees (tutors of academic groups, cohorts, associations of fellow-countrymen or education support staff).

Should any issues arise during the academic year (which is most significant for the Pre-University training), they may be solved by the structural unit staff (such as tutors) from among the academic staff (including the teachers of Russian as a foreign language at St. Petersburg Polytechnic University; the teachers of Russian as a foreign language, of general theoretical subjects, and education support staff at Belgorod State University); respective institute, sector or office personnel competent in particular issues, as at Voronezh State University; special adaptation office and academic staff at Tomsk Polytechnic University; the so-called adapters, who are not employees, at St. Petersburg Polytechnic University; national community heads and members at Voronezh State University and Belgorod State University.

As there are many aspects in the interaction between international students and the University structural units, the coordination between them must be good enough in order to ensure a timely and successful solution to any problem [22; 23]. The university personnel may be responsible for such coordination, including a group tutor at Belgorod State University, an adaptation office specialist at Voronezh State University or a student association member at St. Petersburg Polytechnic University.

Let us summarize our findings and answer the following questions: 1) if there is a special service responsible for working with international students; 2) if there is a service responsible for migration issues, that is, migration registration, visa extension, invitation visas et cetera; 3) if there is a service responsible for international students' adaptation.



First, each of the Universities mentioned above has a respective office responsible for reaching and admission of international students. They correspond with prospective applicants, companies and partner universities, they organize and participate in the events to promote the educational projects of their universities abroad and focus on expanding the foreign student population at their universities. These offices may have various names, though they all share a distinctive feature – at each university, it is a separate structural unit which is included neither in the Pre-University department nor in any other institute of department.

Second, there is a migration office at each of the above universities. It is responsible for document processing, contacting the migration department of the regional interior ministry directorate, migration registration and de-registration, visa extension and so on. As well as the above service, this one is independent on academic units, but it works in close contact with them in terms of monitoring the international student population and meeting document submission terms in compliance with Russian Federation migration law.

Third, two of the above universities have special units responsible for adaptation issues. At Voronezh State University, it is the adaptation office, while at St. Petersburg Polytechnic University it is the “Adapters” public institute project. At two of the universities there are tutors appointed from among the academic staff, which is especially important at the pre-university stage. At Belgorod State University there are several student associations, including “The Russian

club”, “International Students Office” and “Welcome to Russia”. They organize various events aimed at socio-cultural adaptation of international students. Thus, there are four ways to solve international students’ adaptation problems: 1) establishment of a respective structural unit; 2) assigning adaptation management duties to the academic staff (a system of tutors and instructors); 3) entrusting student associations with foreign citizens’ adaptation management duties; 4) allocation of adaptation management responsibilities among the academic staff, student association members and various university services.

Discussion and Conclusion

The above findings enable us to conclude that apart from having some advantages, the significant increase in international student body at Russia’s universities poses a number of challenges connected with adaptation management. Establishments of higher education are in a continuous search for the best solution. New concepts of interaction with international students’ population are developed, tested and implemented. Universities set up and develop offices to attract international students, control their compliance with migration law and so on. There are various ways to assist international students in primary and socio-cultural adaptation. However, the role of student associations in it keeps increasing. A specific category of volunteers is now emerging. They display a high level of internal motivation and cross-cultural competence, which is sufficient for a positive cooperation with international students.

REFERENCES

1. Anokhina T.Ya., Panin Ye.V. History and Characteristics of Foreign Students’ Education in the Soviet and Russian Universities. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika* = Rudn Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2014; (4):134-143. Available at: <http://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/view/7504/6957> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Hernández Bolívar M., Ortega Pacheco Y. Adaptation and Perception of Foreign Students about Culture and Education System at a Public University in Colombia. *Ciencia E Interculturalidad*. 2019; 24(01):80-90. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v24i01.8004>
3. González López A., Ramírez López M.P. Intercultural Sensitivity Regarding Acculturation Attitudes and Prejudice in Immigrants and Their Host Society. A Case Study. *Revista Internacional De Sociología*. 2016; 74(2):e034. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>



4. Hindriks P., Verkuyten M., Coenders M. The Evaluation of Immigrants' Political Acculturation Strategies. *International Journal of Intercultural Relations*. 2015; 47:131-142. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.04.002>
5. Álvarez-Sotomayor A., Martínez-Cousinou G. Immigration, Language and Academic Achievement in Spain. A Systematic Review. *Revista Internacional de Sociología*. 2020; 78(3):e160. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
6. Arefiev A.L. Russian Language and Russian Speaking Education in the Republic of Lithuania. *Vestnik vysshey shkoly* = Higher School Herald. 2020; (8):70-84 (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.08-20.070>
7. Buchalko A.D. The Main Characteristics of a Model of Psychological and Pedagogical Assistance for Foreign of Students' Adaptation to the Russian Higher Education Institutions. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* = The Science of Person: Humanitarian Researches. 2020; 14(4):118-127. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15>
8. De Wit H., Gacel-Ávila J., Knobel M. Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 2017; (2) (In Spa.) DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/esal.2.10151>
9. Dauletkeriev A.R., Dokhaeva A.B. Globalization Trends Against the Background of Russian Scientific and Educational Space. *Vestnik vysshey shkoly* = Higher School Herald. 2020; (4):47-51 (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.04-20.047>
10. Vybornova E.A., Yashkova A.N. The Monitoring of Educational Motivation in Students of Secondary Technical and Professional Organizations. *Uchebnyi experiment v obrazovanii* = Teaching Experiment in Education. 2019; (4):7-11. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/975/UevO-4_1_2019_.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Tsiguleva O.V., Chesnokova G.S. Academic Mobility as a Condition of Personal and Professional Development of Students. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2016; (6):63-67. Available at: <http://sp-journal.ru/article/2343> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Torrez Gallardo M., Alejandra Coboet L. Un lugar para estudiar: estudio exploratorio de la migración estudiantil colombiana a Bahía Blanca durante la última década. *Revista Universitaria de Geografía*. 2018; 27(2):157-170. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383257592007> (accessed 11.01.2021). (In Spa.)
13. Esparza G. Los fundamentos personalistas de la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2019; 21(01). Available at: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2684> (accessed 11.01.2021). (In Spa.)
14. Kazakov A.V. Foreign Students in Russia Since Late XIXth Century and at the Beginning of the Second World War. *Vestnik Mariyskogo Gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University. Series: History. Law. 2016; 2(1):28-31. Available at: http://history-law.vestnik.marsu.ru/uploads/files/journalsPdf/J_574bff4b416ae.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Masalimova A.R., Timofeeva M.O., Polevoy S.A., Platonova R.I., Zaitseva N.A., Shaidullina A.R. Social and Communicative Adaptation of International Students at Russia Universities: Problems, Peculiarities and Characteristics. *Talent Development and Excellence*. 2020; 12(3s):119-126. Available at: <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/257> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
16. Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I., Pismennaya E.E., Bezverbnny V.A. Incoming and Outgoing Academic Mobility in Russia and Abroad: Main Trends, Administrative Challenges. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 2021; 41(1/2):154-166. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0091>
17. Rostovskaya T.K., Maksimova A.S., Mekeko N.M., Fomina S.N. Barriers to Students Academic Mobility in Russia. *Universal Journal of Educational Research*. 2020; 8(4):1218-1227. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080412>
18. Dubiv N.V. Academic Mobility Programs Enhancing Graduates' Employment Competitiveness. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; (1):48-50. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/9ae/1_21_2015.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Cerrutti M., Binstock G. Migration, Adolescence and Education in Argentina: Unraveling Learning Gaps. *Revista Latinoamericana de Población*. 2019; 13(24):32-62. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
20. Kornienko A.A., Shamrova D.P., Kvesko S.B., Kornienko A.A., Nikitina Yu.A., Chaplinskaya Ya.I. Adaptation Problems Experienced by International Students in Aspect of Quality Management. In: The European Proceeding of Social & Behavioural Sciences EpSPS; 2017. p. 358-361. (In Eng.) DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.48.pdf>



21. Golub G.B. Adaptive Management of the Higher Education in the Region. *Vestnik vysshey shkoly* = Higher School Herald. 2020; (2):6-12 (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.02-20.006>
22. Hui B.P.H., Chen S.X., Leung C.M., Berry J.W. Facilitating Adaptation and Intercultural Contact: The Role of Integration and Multicultural Ideology in 269 Dominant and Non-Dominant Groups. *International Journal of Intercultural Relations*. 2015; 45:70-84. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.01.002>
23. Camacho Lizárraga M.I. Mentoring in Higher Education, Experience in an Extracurricular Program. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2018; 20(4):86-99. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>

Submitted 13.02.2021; approved after reviewing 19.03.2021; accepted for publication 23.03.2021.

About the authors:

Olga V. Dekhnich, Acting Deputy Director of the Institute of Intercultural Communication and International Relations, Associate Professor of the Chair of English Philology and Cross-Cultural Communication, Belgorod State National Research University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation), Ph.D. (Philol.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6088-2656>, Scopus ID: 56436702200, Researcher ID: AAM-9877-2020, dekhnich@bsu.edu.ru

Olga V. Lyutova, Director of the Cross-Cultural Communication Centre, Associate Professor of the Chair of the Russian Language, Professional Communication and Cross-Cultural Communication, Belgorod State National Research University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation), Ph.D. (Ped.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-9199>, Scopus ID: 56716343300, Researcher ID: AAT-8286-2020, 1980lyutova@mail.ru

Mikhail A. Trubitsyn, Adviser to BSU Rector, Professor of the Chair of General Chemistry, Belgorod State National Research University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation), Ph.D. (Eng.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0898-3657>, Scopus ID: 7003296495, Researcher ID: D-8128-2014, trubitsin@bsu.edu.ru

Elena S. Danilova, Associate Professor of the Chair of English Philology and Cross-Cultural Communication, Belgorod State National Research University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation), Ph.D. (Philol.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1556-3116>, Scopus ID: 57211543087, Researcher ID: P-3930-2016, elena_danilova@bsu.edu.ru

Contribution of the authors:

O.V. Dekhnich – developing the research concept and methodological basis, tools and techniques; critical analysis of the managerial experience in interaction with international student body; text finalization.

O.V. Lyutova – developing the concept and methodological basis of the research; data collection; analysis of the topic-related academic papers published in Spanish in Russian; summarizing the practical experience of international students' adaptation.

M.A. Trubitsyn – developing the research concept; providing statistical data; analyzing the experience of international students' adaptation management at the university.

E.S. Danilova – developing the research tools and techniques; analyzing relevant academic papers published in English with a view to assessing global trends in international student population changes; text structuring and finalizing.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохина, Т. Я. История и особенности обучения иностранных студентов в советских и российских вузах / Т. Я. Анохина, Е. В. Панин // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 4. – С. 134–143. – URL: <http://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/view/7504/6957> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
2. Hernández Bolívar, M. Adaptación y percepción de estudiantes extranjeros respecto a la cultura y el sistema educativo en una universidad pública en Colombia / M. Hernández Bolívar, Y. Ortega Pacheco. – DOI 10.5377/rci.v24i01.8004 // Ciencia E Interculturalidad. – 2019. – Vol. 24, no. 01. – Pp. 80–90. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/267026025.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).



3. González López, A. La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso / A. González López, M. P. Ramírez López. – DOI 10.3989/ris.2016.74.2.034. – Текст : электронный // Revista Internacional de Sociología. – 2016. – Vol. 74, num. 2. – URL: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/647/747> (дата обращения: 11.01.2021).
4. Hindriks, P. The Evaluation of Immigrants' Political Acculturation Strategies / P. Hindriks, M. Verkuyten, M. Coenders. – DOI 10.1016/j.ijintrel.2015.04.002 // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – Vol. 47. – Pp. 131–142. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/2015-58364-012> (дата обращения: 11.01.2021).
5. Álvarez-Sotomayor, A. “Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura” / A. Álvarez-Sotomayor, G. Martínez-Cousinou. – DOI 10.3989/ris.2020.78.3.19.083. – Текст : электронный // Revista Internacional de Sociología. – 2020. – Vol. 78, num. 3. – URL: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/1063> (дата обращения: 11.01.2021).
6. Арефьев, А. Л. Русский язык и русскоязычное образование в Литовской Республике / А. Л. Арефьев. – DOI 10.20339/AM.08-20.070 // Вестник высшей школы. – 2020. – Вып. 8. – С. 70–84. – URL: <https://almavest.ru/ru/archive/3264/4775> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
7. Бухалко, А. Д. Основные характеристики модели психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе / А. Д. Бухалко. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15 // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 118–127. – URL: <https://rucont.ru/efd/742052> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
8. De Wit, H. Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina / H. De Wit, J. Gacel-Ávila, M. Knobel. – DOI 10.14482/esal.2.10151. – Текст : электронный // Revista de Educación Superior en América Latina. – 2017. – Num. 2.
9. Даулеткериев, А. Р. Тенденции глобализации на фоне российского научно-образовательного пространства / А. Р. Даулеткериев, А. Б. Дохаева. – DOI 10.20339/AM.04-20.047 // Вестник высшей школы. – 2020. – Вып. 4. – С. 47–51. – URL: <https://almavest.ru/ru/doi/10-20339-am-04-20-047> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
10. Выборнова, Е. А. Мониторинг учебной мотивации обучающихся средних профессиональных организаций / Е. А. Выборнова, А. Н. Яшкова // Учебный эксперимент в образовании. – 2019. – № 4. – С. 7–11. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/975/UevO-4_1_2019_.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
11. Цигулева, О. В. Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления будущих педагогов / О. В. Цигулева, Г. С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 63–67. – URL: <http://sp-journal.ru/article/2343> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
12. Torrez Gallardo, M. Un lugar para estudiar: estudio exploratorio de la migración estudiantil colombiana a Bahía Blanca durante la última década / M. Torrez Gallardo, L. Alejandra Coboet // Revista Universitaria de Geografía. – 2018. – Vol. 27, num. 2. – Pp. 157–170. – URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383257592007> (дата обращения: 11.01.2021).
13. Esparza, G. Los fundamentos personalistas de la formación universitaria / G. Esparza // Revista Electrónica de Investigación Educativa. – 2019. – Vol. 21, num. 01. – URL: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2684> (дата обращения: 11.01.2021). – Текст : электронный.
14. Казаков, А. В. Иностранные студенты в России с конца XIX века и в начале второй мировой войны / А. В. Казаков // Вестник Марийского государственного университета. Сер.: Исторические науки. Юридические науки. – 2016. – Т. 2, № 1. – С. 28–31. – URL: http://history-law.vestnik.marsu.ru/uploads/files/journalsPdf/J_574bff4b416ae.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
15. Social and Communicative Adaptation of International Students at Russia Universities: Problems, Peculiarities and Characteristics / A. R. Masalimova, M. O. Timofeeva, S. A. Polevoy [et al.] // Talent Development and Excellence. – 2020. – Vol. 12, no. 3s. – Pp. 119–126. – URL: <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/257> (дата обращения: 11.01.2021).
16. Incoming and Outgoing Academic Mobility in Russia and Abroad: Main Trends, Administrative Challenges / T. K. Rostovskaya, V. I. Skorobogatova, E. E. Pismennaya, V. A. Bezverbnny. – DOI 10.1108/IJSSP-03-2020-0091 // International Journal of Sociology and Social Policy. – 2021. – Vol. 41, no. 1/2. – Pp. 154–166. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSSP-03-2020-0091/full/html> (дата обращения: 11.01.2021).
17. Barriers to Students Academic Mobility in Russia / T. K. Rostovskaya, A. S. Maksimova, N. M. Mekeko, S. N. Fomina. – DOI 10.13189/ujer.2020.080412 // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8, no. 4. – Pp. 1218–1227. – URL: http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9032 (дата обращения: 11.01.2021).
18. Дубив, Н. В. Конкурентоспособность выпускников – участников программ академической мобильности при трудоустройстве / Н. В. Дубив // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 48–50. – URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/9ae/1_21_2015.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.



19. Cerrutti, M. Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes / M. Cerrutti, G. Binstock. – DOI [10.31406/relap2019.v13.il.n24.2](https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.il.n24.2) // Revista Latinoamericana De Población. – 2019. – Vol. 13, num. 24. – Pp. 32–62. – URL: <http://revistarelap.com/index.php/relap/article/view/134/160> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
20. Adaptation Problems Experienced by International Students in Aspect of Quality Management / A. A. Kornienko, D. P. Shamrova, S. B. Kvesko [et al.]. – DOI [10.15405/epsbs.2017.01.48.pdf](https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.48.pdf) // The European Proceeding of Social & Behavioural Sciences EpSPS; 2017. – Pp. 358–361. – URL: <http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/37270/1/dx.doi.org-10.15405-epsbs.2017.01.48.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).
21. Голуб, Г. Б. Адаптивное управление системой высшего образования в регионе / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган. – DOI [10.20339/AM.02-20.006](https://doi.org/10.20339/AM.02-20.006) // Вестник высшей школы. – 2020. – № 2. – С. 6–12. – URL: <https://almavest.ru/ru/doi/10-20339-am-02-20-006> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
22. Facilitating Adaptation and Intercultural Contact: The Role of Integration and Multicultural Ideology in 269 Dominant and Non-Dominant Groups / B. P. Hui, S. X. Chen, C. M. Leung, J. W. Berry. – DOI [10.1016/j.ijintrel.2015.01.002](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.01.002) // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – Vol. 45. – Pp. 70–84. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176715000036?via%3Dihub> (дата обращения: 11.01.2021).
23. Camacho, I. Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular / I. Camacho. – DOI [10.24320/redie.2018.20.4.1999](https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999) // Revista Electrónica de Investigación Educativa. – 2018. – Vol. 20, num. 4. – Pp. 86–99. – URL: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1999> (дата обращения: 11.01.2021).

Поступила 13.02.2021; одобрена после рецензирования 19.03.2021; принята к публикации 23.03.2021.

Об авторах:

Дехнич Ольга Витальевна, и.о. заместителя директора Института межкультурной коммуникации и международных отношений по научной деятельности, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат филологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6088-2656>, **Scopus ID:** [56436702200](https://orcid.org/0000-0001-6088-2656), **Researcher ID:** [AAM-9877-2020](https://orcid.org/0000-0001-6088-2656), dekhnich@bsu.edu.ru

Лютюва Ольга Валентиновна, директор центра межкультурной коммуникации, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1881-9199>, **Scopus ID:** [56716343300](https://orcid.org/0000-0003-1881-9199), **Researcher ID:** [AAT-8286-2020](https://orcid.org/0000-0003-1881-9199), 1980lyutova@mail.ru

Трубицын Михаил Александрович, советник ректора, профессор кафедры общей химии ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат технических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0898-3657>, **Scopus ID:** [7003296495](https://orcid.org/0000-0003-0898-3657), **Researcher ID:** [D-8128-2014](https://orcid.org/0000-0003-0898-3657), troubitsin@bsu.edu.ru

Данилова Елена Сергеевна, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат филологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1556-3116>, **Scopus ID:** [57211543087](https://orcid.org/0000-0003-1556-3116), **Researcher ID:** [P-3930-2016](https://orcid.org/0000-0003-1556-3116), elena_danilova@bsu.edu.ru

Заявленный вклад авторов:

О. В. Дехнич – разработка концепции, методологии, инструментария исследования; критический анализ административного опыта работы с иностранными обучающимися; доработка текста.

О. В. Лютюва – разработка концепции и методологии исследования; сбор данных; анализ испаноязычной и русскоязычной литературы; суммирование практического опыта адаптации иностранного контингента в российском вузе.

М. А. Трубицын – разработка концепции; предоставление статистических данных; анализ опыта управления адаптацией иностранных граждан в вузе.

Е. С. Данилова – разработка инструментария исследования; анализ англоязычных источников с целью выявления глобальных тенденций изменения иностранного контингента в вузах; структурирование и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Социальные компетенции старшеклассников с позиций контекстного подхода

И. В. Цветкова, Т. Н. Иванова*

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти, Российская Федерация,

**aleksandr.kozlov@mail.ru*

Введение. Формирование социальных компетенций школьников является важным направлением современной науки и педагогической практики. Несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования по анализу социального контекста, который во многом определяет практическую реализацию социальных компетенций. Цель статьи – анализ деятельности школы по формированию социальных компетенций на основе применения контекстного подхода. Новизна подхода состоит в выделении социальных компетенций, характеризующих эффективность воспитательного воздействия школы с учетом субъективного контекста.

Материалы и методы. Эмпирическая база исследования включает материалы, полученные в результате социологических опросов, проведенных в школах г. Тольятти в 2010 (n = 1 183), 2014 (n = 945), 2016 (n = 1 745), 2019 гг. (n = 976) в режиме мониторинга. Сбор данных в режиме мониторинга позволил выявить динамику результатов за десять лет и определить, насколько эффективно школа справляется с задачами формирования социальных компетенций.

Результаты исследования. При характеристике субъективного контекста большое значение имеют представления учащихся о влиянии школы на формирование социальных компетенций, актуальные для школьников недостатки условий обучения, самооценка готовности к выбору ценностей, а также жизненные планы подрастающего поколения. Среди социальных компетенций, формируемых школой, старшеклассники отмечают умения работать с информацией, разбираться в людях, определять склонности к наукам, самостоятельность, а также толерантное отношение к представителям других культур. Контекстный подход дает возможность выявить проблемы и противоречия ценностного самоопределения представителей подрастающего поколения.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие научных концепций социальных компетенций. Материалы статьи будут полезны для изучения проблем и противоречий ценностного самоопределения представителей подрастающего поколения. Практическая значимость применения предложенного контекстного подхода состоит в повышении эффективности работы школы по формированию у обучающихся социальных качеств, необходимых для жизни в современном обществе.

Ключевые слова: социальные компетенции, социализация, контекстный подход, выпускник школы, качества личности, когнитивные компетенции, коммуникативные компетенции, профессиональная ориентация, гражданские компетенции

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Цветкова, И. В. Социальные компетенции старшеклассников с позиций контекстного подхода / И. В. Цветкова, Т. Н. Иванова. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.257-272](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.257-272) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 257–272.

© Цветкова И. В., Иванова Т. Н., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Original article

The Social Competences of High School Students from a Contextual Approach

I. V. Tsvetkova, T. N. Ivanova**Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation,***aleksandr.kozlov@mail.ru*

Introduction. The formation of social competences of schoolchildren is an important area of modern science and pedagogical practice. Despite the large number of publications on this issue, there is virtually no research on the analysis of social context, which largely determines the practical implementation of social competences. The aim of this article is to analyse the high school's activities on social competence development using a contextual approach. The novelty of the approach lies in the identification of social competencies that characterize the effectiveness of the educational impact of the high school, taking into account the subjective context.

Materials and Methods. The empirical base of the study includes data collected from sociological surveys conducted in Togliatti schools in 2010, 2014 and 2019 in the monitoring mode (in 2010, $n = 1\,183$, in 2014, $n = 945$, in 2016, $n = 1\,745$; in 2019, $n = 976$). The collection of data in the monitoring mode made it possible to identify the dynamics of results over a ten-year period and to determine how well the high school is doing in terms of developing social competences.

Results. Among the social competencies that the high school forms, high school students note the ability to work with information, understand people, determine the propensity for science, independence, as well as a tolerant attitude to representatives of other cultures. There are contradictions in the formation of social competencies, and this is especially evident in the assessment of civic qualities. Over the past decade, the number of students who believe that school has prepared them for life has significantly decreased.

Discussion and Conclusion. The results contribute to the development of scientific concepts of social competences. The materials of the article will be useful for the study of problems and contradictions of value self-determination of the younger generation. The practical significance of applying the proposed contextual approach is to increase the effectiveness of the school in the formation of students' social qualities necessary for life in modern society.

Keywords: social competencies, socialization, contextual approach, school leavers, personality qualities, cognitive competencies, communicative competencies, professional orientation, civic competencies

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Tsvetkova I.V., Ivanova T.N. The Social Competences of High School Students from a Contextual Approach. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):257-272. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.257-272>

Введение

При оценке результатов деятельности школы в современной науке применяется контекстный подход. Его необходимость вызвана потребностью в учете факторов, определяющих работу образовательных учреждений и образующих социальный контекст. Социальный контекст формируют условия, влияющие на образовательный процесс, но при этом не являющиеся его частью. Эти факторы являются внешними по отношению к воспитанию и обучению, но от них во многом зависят результаты воспитания и обучения.

Образовательная политика учитывает особенности экономических, социально-культурных, этнических факторов при

оценке деятельности образовательных учреждений. Она находит отражение в целях образовательной и воспитательной деятельности учебных заведений [1].

Социальный контекст характеризует социальную дифференциацию контингента обучающихся, которая связана с проблемами социальных и культурных различий условий жизни. Без учета особенностей этого контекста трудно оценить результаты деятельности конкретных образовательных учреждений. Многочисленные социологические исследования доказывают связь между социально-экономическим положением семей обучающихся и результатами их учебной деятельности. Изучение социального контекста как за рубежом,

так и в нашей стране осуществляется по пути построения типологий учебных заведений с учетом определенных социально-экономических и социально-культурных факторов. Это способствует оценке реального вклада школы в социализацию обучающихся, исходя из имеющихся условий и возможностей [2].

В педагогической литературе понятие «контекстный подход» трактуют неоднозначно. Разработке этого подхода посвящены работы А. А. Вербицкого [3], О. Г. Ларионовой [4], М. Д. Ильязовой [5], Н. А. Рыбакиной [6] и др. Формирование компетенций рассматривают как интеграцию содержания учебных дисциплин с моделями практических ситуаций. По мнению сторонников такой трактовки контекстного подхода, развитие рефлексивных качеств школьников способствует становлению их самостоятельности. В рамках данного подхода ученик выступает в роли объекта педагогического воздействия, так как решение ситуативных задач предполагает поиск «правильных решений», предусмотренных создателями обучающих материалов.

Кроме образовательного процесса, находящегося под контролем учителей, существует социальный контекст – это изменения современного общества на макро-и микроуровнях. Его влияние может рассматриваться школой как «стихийное», которому противопоставляются педагогические методики воспитания и обучения, реализуемые в школах. В действительности социальный контекст во многом определяется информационными, политическими, маркетинговыми технологиями, преследующими цели, которые противоречат тому, что стремится воспитать школа [7].

Социальный контекст деятельности учебных заведений определяется квалификацией учителей, их мотивацией к профессиональной деятельности [8]. Ряд российских исследователей из Высшей школы экономики, опираясь на опыт зарубежных коллег, включают в социальный контекст социальные характеристики участников учебного процесса. Большое

значение имеют социально-экономические условия семей обучающихся, образовательный и профессиональный статус родителей. Подобная трактовка контекстного подхода представлена в публикации М. А. Пинской, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкого, Р. С. Звягинцева, А. М. Михайловой, Т. А. Чиркиной [9]. Разнообразные толкования контекстного подхода к формированию социальных компетенций прослеживаются в работах авторов статей зарубежных журналов *International Journal of Humanities and Social Science*, *Education Research International*, *Journal of Applied Psychology* и др.

Роль социального контекста для оценки результатов школьной социализации находит проявление в личностных качествах обучающихся, объединенных в социальные компетенции. Наряду с социальным контекстом, характеризующим объективные условия социализации подрастающего поколения, большое значение имеет субъективный контекст, который рассматривает обучающихся в качестве субъектов школьной социализации.

Данное исследование направлено на решение научной проблемы по формированию социальных компетенций обучающихся с учетом мнений старшеклассников. Оценка социальных компетенций дает возможность проанализировать результаты социализации с позиций представлений юношей и девушек о будущем. Важное значение имеет характеристика субъективных факторов: ценностей, мотивов, жизненных планов, влияющих на оценку социальных компетенций, сформированных школой.

Цель статьи – анализ результатов деятельности школы по формированию социальных компетенций с учетом субъективного контекста, проявляющегося в оценке старшеклассниками влияния школы на становление их личностных качеств. Исследование направлено на проверку гипотезы: воспитательное воздействие школы на личность ученика становится эффективным, когда школьная среда воспринимается им позитивно не только в настоящем, но и с учетом реализации будущих планов.



Обзор литературы

Социальные компетенции ученые определяют как умения и навыки индивидов, позволяющие им осуществлять продуктивные взаимодействия в обществе. Они обеспечивают коммуникацию между индивидами, которая зависит от их потребностей, ценностей, интересов, формирующих ожидания и самооценку. Эффективная коммуникация связана с умением адекватно оценивать ситуацию, выбирать оптимальные стратегии деятельности. В своей работе О. Г. Красношлыкова и О. Г. Кошечкина проводят анализ понятий «компетенция» и «социальная компетенция» в зарубежной и отечественной науке. Они подчеркивают, что данное определение охватывает широкий круг личностных характеристик, обеспечивающих не только адаптацию, но также успешную интеграцию индивидов в общество [10].

Некоторые современные ученые используют термин «социально-культурные компетенции». Так, А. Е. Сошников, выделяя в структуре социальных компетенций способности к коммуникации, социальной адаптации, самосовершенствованию, дополняет их рядом качеств, которые дают возможность индивиду приобретать навыки ориентации в культурном многообразии как своего, так и других народов [11].

В структуре формируемых школой компетенций выделяют инструментальные и терминальные. Инструментальные компетенции могут быть измерены на основе нормативных показателей: знания, умения, навыки. В основе терминальных компетенций находятся мотивы, установки, ожидания и ориентации. Они характеризуют субъективное отношение личности к различным видам деятельности, что оказывает влияние на эффективность их осуществления. Терминальные компетенции, как утверждает В. Т. Дронов, подвергаются идеологическому воздействию, которое обеспечивает формирование личности в соответствии с системой ценностей, одобряемой обществом [12].

В современной педагогической науке социальные компетенции рассматривают как способность обучающихся создавать

стратегии взаимодействия с людьми на основе этических принципов в изменяющихся социальных условиях. При этом социальные компетенции включают элементы общечеловеческих, национальных норм и ценностей, а также элементы, отображающие конкретные требования социально-культурной среды [13]. Содержание социальных компетенций трансформируется под влиянием развития общества. Изменения, происходящие в зарубежной системе образования, проанализированы в работе О. В. Решетникова [14]. Исследователь отмечает, что в западных странах формированием социальных компетенций у обучающихся занимаются не только педагоги, но и социальные работники, представители общественных организаций, наставники и консультанты. В США разработана специальная программа для школьников, которая ориентирована на развитие навыков самопознания, сознательного выбора ценностей, саморазвития, планирования и управления будущим.

В зарубежных исследованиях при оценке социальных функций школы применяется термин «резильентный», который дает возможность выделить субъектов образовательной деятельности, способных добиваться успехов вопреки неблагоприятным социальным факторам. Этот термин применяется к ученикам, которые, несмотря на низкий социальный статус семей, показывают высокие учебные достижения. «Резильентными» могут быть результаты работы школы со «сложным» контингентом обучающихся с положительной социализацией. Зарубежными учеными исследованы факторы резильентности, которые связаны с личностью учителя, используемыми методами обучения, взаимодействием школы и родителей. Ведутся дискуссии относительно значения социально-психологических факторов, влияющих на успех учебной деятельности: уровень самооценки, уверенность в своих силах, представления о будущем и др. На сегодняшний день определение того, какое влияние оказывает школа на социализацию учеников, представляет сложную исследовательскую задачу [9].

Осознанный выбор профессии – один из важных показателей подготовки выпускников школы к взрослой жизни. Около 30 % всех студентов вуза прекращают учебу на первом курсе, поскольку считают, что сделали неправильный выбор, отмечает Е. С. Канен [15].

В условиях глобализации ученые из различных стран изучают влияние социокультурных факторов на профессиональный выбор старшеклассников. Исследования показали, что культурные ценности способствуют выбору профессии молодежью. Родители, занимающиеся предпринимательской деятельностью, передают свой опыт детям, утверждают Д. Федакова и С. Козарова [16]. М. Гелник считает, что перспективы вовлечения молодежь в предпринимательскую деятельность вызваны их большими возможностями в оценке долгосрочных прогнозов, чем у людей старшего возраста [17].

За последние двадцать лет взаимодействие между индивидуалистической и коллективистской типами культуры стало более частым в связи с глобальной миграцией, что порождает ряд проблем при смене стратегий выбора профессий молодежью. Влияние школы проявляется в развитии самосознания обучающихся, в понимании своих интересов, склонностей, способностей. Коллектив австралийских авторов под руководством Аюса-Твумаси отмечает, что консультанты по вопросам карьеры совместно с другими педагогами оказывают академическую, культурную и социальную поддержку молодежи при планировании профессиональной карьеры, которую не могут обеспечить только члены семьи [18].

Некоторые российские и зарубежные исследователи считают необходимым усилить воспитательные функции школы за счет тесного сотрудничества школы и родителей. Консультанты проводят работу по определению образовательных потребностей обучающихся и поиску эффективных способов их удовлетворения [19].

Индийские ученые М. Атике, Р. Нишанти [20] и исследователь из Кении Н. Векеса Джессе [21] подчеркивают роль педагогов, их личностных качеств

в воспитании молодых людей. Основная функция образовательного процесса заключается в передаче знаний из поколения в поколение. Образование в первую очередь направлено на привитие навыков и ценностей, имеющих существенное значение для выживания общества. Творческое мышление – мощный стимул к дальнейшим инновациям.

Греческий исследователь И. Константину считает, что школа должна выполнять функции «эмансипации» личности ученика. Эмансипацию он противопоставляет манипуляции, поскольку данный процесс основывается на принципах свободного, сознательного самоопределения личности. Способность к самоопределению дает возможность обучающемуся регулировать и формировать свои взгляды, установки, действия, цели, поведение в целом. Одним из условий формирования данных компетенций является создание учебно-педагогической среды, способствующей эффективному обучению и социализации подрастающего поколения как в школе, так и в обществе [22].

Исследователи из Нигерии Н. Джорж, Д. Уяанга утверждают, что быть нравственным или морально сознательным – значит принимать стандарты или принципы, которыми люди руководствуются в своих действиях и поведении в обществе. Нравственное воспитание – это программа обучения поведению в соответствии с моральными нормами. Молодые люди сталкиваются с проблемами, которые ставят под сомнение их моральную позицию, они окружены людьми, которые отбрасывают моральные нормы и создают правила, оправдывающие безнравственные поступки. Общество благосклонно относится к тем, кто может сделать почти все, чтобы добиться власти и денег. Современная молодежь находится в ситуации выбора системы ценностей, которая определит будущее цивилизации [23].

Сущность социальной компетенции, как отмечают Б. А. Куган, Н. А. Криволапова, Е. А. Тебенкова, может быть конкретизирована через освоение обучающимися социальных ролей ученика в школе, сына или дочери в семье, друга



в межличностном общении, организатора, члена коллектива и т. д. Эти роли могут быть реализованы в период обучения в школе. Однако процесс социализации включает подготовку обучающихся к социальным ролям, которые они будут реализовывать в перспективе: студента, профессионала, супруга, родителя и т. д. [24].

В новом ФГОСе план внеурочной работы должен обязательно включать пять направлений: духовно-нравственное, общекультурное, общеинтеллектуальное, социальное и спортивное. Подобный подход к организации воспитания создает предпосылки для формализации видов деятельности, сведения его содержания к проведению мероприятий. Таким образом, для эффективной реализации задач ФГОС необходим целостный, интегративный подход, направленный на формирование системы ценностей, которая воплощается в поведении представителей подрастающего поколения [25].

Анализ отечественных и зарубежных научных публикаций доказывает, что изучение проблем влияния школы на социальные компетенции школьников является актуальным для науки и социальной практики. Результаты исследований, проведенных в последние годы, демонстрируют необходимость разработки контекстного подхода к анализу результатов социализации старшеклассников. Эффективность этого подхода выражается в том, что он позволяет учитывать не только условия внешней среды, влияющие на школьное образование, но и субъективные факторы, отражающие представления школьников о влиянии школы на их личностные качества.

Материалы и методы

Результаты анкетирования старшеклассников школ г. Тольятти послужили эмпирической базой статьи. Исследования проведены в режиме мониторинга. В 2010 г. в анкетировании приняли участие 1 183 респондента, в 2014 – 945, в 2016 – 1 745, в 2019 г. – 976 учеников.

Исследования были направлены на изучение мнений выпускников 9–11 классов о сформированных школой качествах,

об условиях обучения в школе, их жизненных планах.

Операционализация шкал проведена на основе материалов, полученных в ходе четырех фокус-групп, участниками которых стали старшеклассники тольяттинских школ в 2009–2010 гг.

На основе изучения научной литературы было сформулировано следующее определение социальных компетенций. Социальные компетенции обучающихся – это знания, умения и навыки, способствующие эффективной адаптации подрастающего поколения к самостоятельной жизни в социуме, реализации их жизненных планов.

Социальные компетенции для анализа результатов были объединены в пять групп:

- 1) когнитивные – умение логически мыслить, работать с информацией, формирование качественных знаний;
- 2) коммуникативные – навыки общения на иностранном языке, умение разбираться в людях, качества лидера, сформированные школой;
- 3) профессиональные – готовность к осознанному выбору будущей профессии;
- 4) мотивационно-личностные – способность самостоятельно принимать решения, навыки самоорганизации, здорового образа жизни;
- 5) гражданские – приверженность старшеклассников к ценностям патриотизма, отношение к родному городу и представителям других культур.

Данные анкетирования были структурированы при помощи программы статистической обработки информации SPSS-21. Для оценки результатов использовался корреляционный анализ на основе вычисления коэффициента Пирсона.

Материалы исследования позволяют провести сравнительный анализ и выявить противоречивые тенденции, которые обнаруживаются в результатах деятельности школ по формированию социальных компетенций. Анализ осуществлялся с позиций контекстного подхода на основе методологических положений по проблемам формирования социальных компетенций у старших школьников.



Результаты исследования

Как показывают результаты исследований, проведенных в течение десяти лет, школа прежде всего формирует когнитивные компетенции: качественные знания, умение находить и оценивать информацию, логически мыслить. 83 % участников опроса отмечают влияние школы на логическое мышление, 76 % считают, что школа вырабатывает умение находить нужную информацию. Мнение о том, что «школа дала качественные знания», разделяют 66 % респондентов. Среди учеников статусных школ эту позицию поддерживают 73 % опрошенных, а среди старшеклассников обычных школ – 53 %.

Согласно данным, представленным в таблице 1, возрастает количество старшеклассников, которые отмечают влияние школы на развитие когнитивных компетенций, включающих навыки логического мышления, поиска информации, качественные знания.

Понятие «качественные знания» в педагогической практике является неотъемлемым элементом педагогических технологий. В повседневной практике достижения учеников, заслуженные с помощью учителей, обучающиеся, как правило, относят к своим успехам. Однако проблемы с получением «качественных знаний» нередко связывают с качеством преподавания. 35 % анкет содержат суждение о недостаточном уровне преподавания в школе, в 27 % анкет респонденты отмечают необъективную оценку знаний в школе, хотя педагогам приходится обосновывать каждый балл, чтобы доказать объективность своих оценок. По мнению школьников (26 %), типичным

недостатком школьного обучения является отсутствие современных знаний и навыков у некоторых педагогов.

Результаты проведенных опросов за последние десять лет демонстрируют устойчивую тенденцию, которая выражается в том, что примерно треть старшеклассников подвергает сомнению авторитет учителей в процессе обучения и воспитания. Это отрицательно влияет на эффективность формирования социальных компетенций учеников.

Прослеживается зависимость между точкой зрения школьников о том, что они не получили качественных знаний, и по мнению респондентов о том, что существуют недостатки в организации школьного обучения. Это находит отражение в коэффициентах корреляции Пирсона для 0,01 уровня значимости по следующим позициям: недостаточный уровень преподавания по ряду предметов (–0,212), слабая материально-техническая база школы (–0,215), отсутствие у некоторых учителей современных знаний и навыков (–0,209). Участники опроса, которые, по их мнению, не получили качественные знания в школе, чаще, чем другие, считают, что школа уравнивает всех, не способствует раскрытию личности (–0,240).

В частности, недостатки применяемых методик проявляются в самооценке коммуникативных компетенций старшеклассников. Так, 37 % респондентов считают, что школа сформировала навыки общения на иностранном языке, 30 – отметили вариант «школа способствовала развитию навыков организатора», 70 % утверждают, что школа выработала умение разбираться в людях.

Таблица 1. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование когнитивных компетенций (данные в % по вариантам ответа «согласен»)

Table 1. High school students' assessment of the influence of school on the formation of cognitive competencies (data in % for the answer options "I agree")

Когнитивные компетенции / Cognitive competencies	2010	2014	2016	2019
Навыки логического мышления / Logical thinking skills	75	79	84	83
Навыки поиска информации / Information retrieval skills	72	68	74	76
Качественные знания / Quality knowledge	52	56	61	66
Средние показатели / Average indicators	66	68	73	75



Данные мониторинга (табл. 2) демонстрируют рост количества учеников, утверждающих, что школа научила их разбираться в людях, сформировала навыки общения на иностранном языке. Число респондентов, отмечающих влияние школы на качества организатора, формирование лидерских качеств, осталось неизменным.

На эффективность овладения иностранными языками влияют следующие причины, отмеченные респондентами: недостаточный уровень преподавания (–0,142), «не проводятся занятия по некоторым предметам» (–0,093), отсутствие у некоторых учителей современных знаний и навыков (–0,086), а также внимания к индивидуальным особенностям учеников (–0,089), ограниченное количество практических занятий (–0,085)¹. Аналогичные различия прослеживаются при выделении недостатков обучения подростками, которые считают, что школа не сформировала умение разбираться в людях, навыки организатора.

Среди социальных компетенций, которые формирует школа, осуществляя подготовку к выбору профессии, следует отметить трудолюбие, определение склонностей к наукам.

Помощь школы в определении склонностей к наукам отмечена в 68 % анкет. Мнение о том, что «школа сформировала трудолюбие», распространено среди 58 % опрошенных. 37 % участников опроса считают, что школа помогла им выбрать профессию (табл. 3). Соответственно, больше половины старшеклассников не признают влияние школы на свой выбор профессии.

В современном обществе профессиональное самоопределение молодежи – это длительный процесс, который только начинается в школе. На этом этапе выбор профессии соотносится с определением специализации обучения в вузе, которая, в свою очередь, чаще всего зависит от количества бюджетных мест, проходного балла ЕГЭ и от других внешних факторов, например, материального положения семьи.

Т а б л и ц а 2. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование коммуникативных компетенций (данные в % по вариантам ответа «согласен»)

Table 2. High school students' assessment of the school's influence on the formation of communicative competencies (data in % for the answer options "I agree")

Коммуникативные компетенции / Communication skills	2010	2014	2016	2019
Умение разбираться в людях / Ability to be a good judge in characters	63	65	69	70
Навыки общения на иностранном языке / Communication skills in a foreign language	29	25	31	37
Навыки организатора / Organizational skills	27	26	28	30
Средние показатели / Average indicators	40	39	42	45

Т а б л и ц а 3. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование профессиональных компетенций (данные в % по вариантам ответа «согласен»)

Table 3. High school students' assessment of the school's influence on the formation of professional competencies (data in % for the answer options "I agree")

Профессиональные компетенции / Professional competencies	2010	2014	2016	2019
Определение склонности к наукам / Identification of science mindedness	61	66	63	68
Трудолюбие / Industriousness	49	54	52	58
Выбор профессии / Choosing an occupation	33	36	39	37
Средние показатели / Average indicators	47	52	51	54

¹ В скобках указан коэффициент корреляции Пирсона для 0,01 уровня значимости.



На вопрос о выборе рода занятий 72 % опрошенных ответили утвердительно, 40 % подростков, определившихся с профессией, намерены добиваться поставленной цели в приобретении необходимых профессиональных знаний и навыков, 24 – соотносят свой выбор профессии с возможностью найти работу по специальности, а 15 % – считают, что «нужно себя попробовать в разных профессиях». Таким образом, больше половины подростков не считают свой выбор окончательным. Определенность с выбором специальности на стадии окончания школы сопряжена со множеством факторов, которые невозможно учитывать при организации профориентационной работы в школе.

Современная школа ставит перед собой задачу знакомить учеников с миром профессий, с ситуацией на рынке труда. При ответе на вопрос «Насколько Вы информированы о том, где сможете работать после окончания учебы?» только 41 % опрошенных отметили хорошую осведомленность; 44 – недостаточно информированны, а 15 % респондентов ничего не знают о местах занятости. Таким образом, почти две трети участников опроса имеют слабое представление о своей будущей профессиональной занятости.

Однако результаты опроса старшеклассников существенно различаются в зависимости от признания ими фактора влияния школы на выбор профессии. Среди юношей и девушек, признающих влияние, на 9 % больше тех, кто имеет представление о своей будущей работе, по сравнению с данными по массиву. Старшеклассники, которые не признают влияние школы на выбор профессии, на 8 % реже отмечают,

что проинформированы о возможности работы по выбранной профессии.

Школа ставит задачи по формированию мотивационно-личностных компетенций, которые, в частности, находят выражение в развитии самостоятельности, навыков здорового образа жизни, самоорганизации. 67 % респондентов считают, что школа сформировала в них самостоятельность. Навыки самоорганизации отмечены у 54 % участников опроса и только 37 % отметили, что под влиянием школы выработали навыки здорового образа жизни.

Данные мониторинга демонстрируют, что показатели, характеризующие мнения респондентов о влиянии школы на мотивационно-личностные компетенции старшеклассников, являются стабильными в течение последних десяти лет (табл. 4).

Согласно полученным данным при ответе на вопрос «Стараетесь ли Вы вести здоровый образ жизни?», 74 % опрошенных дают утвердительный ответ: из них 45 % юношей и девушек отметили влияние школы на мотивацию к здоровому образу жизни.

Для формирования мотивационно-личностных социальных компетенций важное значение имеет реализация индивидуального подхода к обучающимся, что находит отражение в показателях коэффициентов корреляции Пирсона для 0,01 уровня значимости. Старшеклассники, которые считают, что школа не оказала влияния на формирование здорового образа жизни ($-0,197$), самостоятельности ($-0,125$), навыков самоорганизации ($-0,197$), чаще отмечают, что школа уравнивает всех, не способствует раскрытию личности.

Т а б л и ц а 4. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование мотивационно-личностных компетенций (данные в % по вариантам ответа «согласен»)

Table 4. High school students' assessment of the school's influence on the formation of motivational and personal competencies (data in % for the answer options "I agree")

Мотивационно-личностные компетенции / Motivational and personal competencies	2010	2014	2016	2019
Навыки здорового образа жизни / Healthy lifestyle skills	30	32	36	37
Навыки самоорганизации / Self-organization skills	49	47	53	54
Самостоятельность / Independence	65	63	68	67
Средние показатели / Average indicators	48	47	52	52



Рассмотрим гражданские качества, в формировании которых принимает участие школа. 48 % респондентов причисляют себя к патриотам, 34 – не уверены в своих патриотических убеждениях, 17 % – не считают себя патриотами. Патриотические ценности связаны с отношением представителей подрастающего поколения к малой родине, к г. Тольятти. Результаты мониторинга показывают, что количество респондентов, которые положительно относятся к родному городу, в тольяттинских школах за последние годы сокращается: с 71 в 2014 г. до 51 % в 2019 г. (табл. 5).

Воспитательная деятельность школы ориентирована на пропаганду ценностей толерантности. 59 % респондентов относятся к культурному и этническому разнообразию нейтрально, 30 – позитивно, а 11 % «сомневающих» раздражает этническое многообразие в их окружении.

Если в 2010–2014 гг. 34 % тольяттинских старшеклассников позитивно относились к многообразию этносов и культур в своем окружении, то в 2019 г. их стало почти в два раза больше. Таким образом, в самооценке толерантности тольяттин-

ских школьников наблюдается положительная динамика (табл. 5).

Сравнительно небольшое количество респондентов, относящих себя к патриотам, можно объяснить не только низкой эффективностью воспитательной работы школы, но и влиянием СМИ, референтных групп, миграционных планов. Желание переехать на постоянное место жительства в другой регион или страну формирует критическое отношение молодежи к условиям жизни как в регионе, так и в стране в целом. На этом фоне возрастает число представителей подрастающего поколения, ориентирующихся на ценности толерантного отношения к другим народам и культурам.

Данные мониторинга (табл. 6) относительно влияния школы на формирование социальных компетенций старшеклассников демонстрируют положительную динамику показателей. Школа совершенствует работу по социализации подрастающего поколения. Однако указанные средние значения скрывают противоречивые тенденции, происходящие в социализации молодых людей.

Таблица 5. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование гражданских компетенций (данные в % по вариантам ответа «согласен»)

Table 5. High school students' assessment of the school's influence on the formation of civic competencies (data in % for the answer options "I agree")

Гражданские компетенции / Civil competences	2010	2014	2016	2019
Самооценка патриотизма / Self-assessment of patriotism	56	53	60	48
Отношение к городу / Attitude to the city	68	71	65	51
Толерантное отношение к другим культурам / Tolerant attitude to other cultures	20	19	25	30
Средние показатели / Average indicators	48	47	50	43

Таблица 6. Оценка старшеклассниками влияния школы на формирование социальных компетенций (данные в % по средним значениям показателей)

Table 6. High school students' assessment of the school's influence on the formation of social competencies (data in % by average values of indicators)

Группы социальных компетенций / Social competence groups	2010	2014	2016	2019
Когнитивные / Cognitive skills	66	68	73	75
Профессиональные / Professional	47	52	51	54
Мотивационно-личностные / Motivational and personal factors	48	47	52	52
Коммуникативные / Communication skills	40	39	42	45
Гражданские / Civic	48	47	50	43



Об этой противоречивости, в частности, свидетельствуют мнения респондентов о качестве полученных знаний. Старшеклассники соотносят их со своими представлениями о достаточности приобретенных знаний для реализации жизненных планов. Участникам анкетирования было предложено ответить на вопрос «Как Вы считаете, достаточно ли школа подготовила Вас для реализации дальнейших жизненных планов?». 42 % учеников выбрали ответ «пожалуй, да», 29 – считают, что «школа не подготовила их», 29 % – затруднились с ответом.

55 % респондентов, которые считают, что получили в школе качественные знания, оценивают школьную подготовку как достаточную для реализации жизненных целей. Среди респондентов, не получивших глубоких знаний, только 18 % старшеклассников отметили этот вариант ответа. В этой группе 60 % участников опроса не удовлетворены школьной подготовкой.

В ответе на вопрос об уровне школьной подготовки, необходимой для реализации жизненного планирования, за последние десять лет прослеживается отрицательная динамика. В 2010 г. количество респондентов, удовлетворенных школьной подготовкой, составляло 57 %, в 2019 г. их доля снизилась до 42 %. Соответственно, в два раза возросла численность тех, кто отвечает на вопрос отрицательно, – с 14 до 29 %, затруднились ответить на вопрос – 29 %.

На представления о достаточности школьной подготовки для реализации жизненных целей оказывает влияние социальный контекст. В 2010 г. 31 % старшеклассников изъявили желание учиться и жить родном городе. Спустя десять лет результаты опроса показали, что только 10 % обучающихся планируют остаться в Тольятти. 20 % респондентов, которые считают школьную подготовку недостаточной, планируют переезд за границу, тогда как по массиву этот показатель составляет 12 %.

Эффективность формирования социальных компетенций в школе во многом зависит от созданных условий для социализации. Показателем влияния школы на социальные компетенции обучающихся

является их отношение к учебному заведению. В исследовании 2019 г. вариант ответа «мне нравится школа, в которой я учусь» выбрали 45 % опрошенных, 49 – считают школу самой обыкновенной, «не лучше и не хуже других», 6 % – не нравится школа, в которой они учатся.

Среди обучающихся в статусных школах (лицеях, гимназиях) на 8 % больше участников опроса, которые положительно оценивают учебное заведение, а ученики обычных школ реже придерживаются этого мнения и чаще, чем другие, считают школу самой обыкновенной (54 %). Таким образом, в статусных учебных заведениях, ориентированных на обучение более способных и подготовленных детей, существуют более благоприятные условия социализации, чем в обычных школах.

Динамика ответов по субъективной оценке школы показывает снижение количества респондентов, которым нравится школа, на 17 %. При этом увеличивается число опрошенных, считающих школу «самой обыкновенной», – с 32 % в 2010 г. до 49 % в исследовании 2019 г. Количество учеников, которым не нравится школа, остается постоянным на протяжении десяти лет – 6 %.

Мнение о том, что школа является «самой обыкновенной» не свидетельствует о негативном отношении старшеклассников к условиям школьной социализации. Подобная характеристика указывает на то, что посещение школы является необходимой рутинной, в ней жизнь организована так, как в других школах. Несмотря на то, что за последние десять лет в школах произошли позитивные изменения в материально-техническом оснащении, во внедрении предпрофильной и профильной подготовки, индивидуальных образовательных траекториях, школьная жизнь утрачивает свою событийную наполненность для подрастающего поколения, следовательно, снижает свое воспитательное значение.

При этом, как и десять лет назад, среди проблем школьного обучения 36 % респондентов отмечают недостаток практических занятий. «Школа уравнивает учеников, не



учитывает их индивидуальность» – данное мнение опрошенные выражают в 35 % анкет. Четвертая часть респондентов (23 %) считают слабой материально-техническую базу школы. Под влиянием модернизации образования в российских школах происходят прогрессивные преобразования, однако данные проблемы школьного обучения сохраняют свою актуальность. Их существование указывает на факторы, снижающие эффективность работы школы по формированию социальных компетенций опрошенных.

Обсуждение и заключение

Анализ результатов опроса школьников по проблемам формирования социальных компетенций в школе был проведен с позиций контекстного подхода, который, по нашему мнению, характеризует респондентов в качестве активных субъектов социализации. В этом плане школьная подготовка рассматривается как совокупность условий, не обладающих одинаковой эффективностью и значимостью для всех обучающихся. Согласно контекстному подходу формирование социальных компетенций происходит дифференцированно, в зависимости от субъективного восприятия условий школьной жизни обучающимися.

Контекстный подход при интерпретации мониторинга учитывает следующие аспекты: во-первых, оценку старшеклассниками влияния школы на формирование социальных компетенций; во-вторых, недостатки условий обучения в школе, которые актуальны для обучающихся; в-третьих, самооценку подготовки к выбору системы ценностей (профессиональных, гражданских, миграционных и т. д.); в-четвертых, оценку достаточности школьной подготовки для реализации жизненных планов.

Среди социальных компетенций, формируемых школой, старшеклассники в первую очередь выделяют когнитивные компетенции (умение логически мыслить, работать с информацией, формировать качественные знания). Препятствием к получению качественных знаний, по мнению школьников, выступают низкий уровень преподавания, недостаток

современных знаний и навыков у педагогов, необъективная оценка знаний.

Данные факторы оказывают негативное влияние на возможность формирования у школьников коммуникативных компетенций: навыков общения на иностранном языке, умения разбираться в людях, качеств лидера. Критический настрой школьников по отношению к педагогам снижает их авторитет, что негативно влияет на воспитательный потенциал школы.

В учебных заведениях большое внимание уделяют социальным компетенциям, связанным с подготовкой выпускников к выбору будущей профессии. Однако система школьной подготовки на сегодняшний день ориентирована на выбор вуза в соответствии с результатами ЕГЭ и материальными возможностями родителей. В результате больше половины старшеклассников не имеют представления о реальной работе по профессии, их профессиональная социализация осуществляется в условиях неопределенности.

К мотивационно-личностным компетенциям относятся способность самостоятельно принимать решения, навыки самоорганизации и здорового образа жизни. Примерно половина школьников признает роль школы в формировании этих социальных компетенций. Однако другая часть опрошенных чаще указывает на недостаток индивидуального подхода в обучении.

Сложно и противоречиво выглядит характер формирования гражданских компетенций у подрастающего поколения. Несмотря на усилия школы по патриотическому воспитанию, количество школьников, считающих себя патриотами, снизилось за десять лет почти в два раза. Это вызвано не только невысоким качеством патриотического воспитания в школах, но прежде всего социально-экономическими тенденциями. На патриотические установки школьников негативное влияние оказывают факторы снижения уровня жизни в г. Тольятти, а также усиление миграционных процессов среди молодежи. Однако на этом фоне происходит рост числа подростков с толерантным отношением к представителям других культур.



Результаты исследований, проведенных в 2010–2019 гг., свидетельствует о существенных изменениях в восприятии школы старшеклассниками. Сокращается число респондентов, которым нравится их школа, при этом увеличивается количество учеников, которые воспринимают ее как обыкновенную, не отличающуюся от других. Эти результаты указывают на то, что эффективность воспитательного воздействия школы снижается.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут найти применение в совершенствовании деятельности школ по формированию социальных компетенций обучающихся. Повышение эффективности этого направления работы должно сопровождаться разработкой методик, позволяющих анализировать социальные компетенции обучающихся с учетом особенностей социального контекста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kakuk, S. The Pedagogical Problems of Making the Educational Aim More Specific / S. Kakuk. – DOI 10.5430/wje.v10n1p49 // World Journal of Education. – 2020. – Vol. 10, no. 1. – Pp. 49–55. – URL: <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/wje/article/view/17214> (дата обращения: 20.12.2020).
2. Ястребов, Г. А. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария / Г. А. Ястребов, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий. – DOI 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95 // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 58–95 – URL: <https://vo.hse.ru/2014-4/140055797.html> (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.
3. Вербицкий, А. А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода / А. А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – № 2 (2). – С. 6–12. – URL: http://j-chr.com/upload/выпуск_2/PDF/Вербицкий.pdf (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.
4. Ларионова, О. Г. Проблемы организации контроля в контекстном обучении математике / О. Г. Ларионова // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 3. – С. 47–55. – URL: http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2019/03/Pedagogika_2014-3.pdf (дата обращения: 18.01.2021).
5. Ильязова, М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура / М. Д. Ильязова // Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. Сер.: Психология и педагогика. – 2011. – Вып. 1. – С. 46–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-professionalnoy-kompetentnosti-suschnost-i-struktura/viewer> (дата обращения: 18.01.2021).
6. Рыбакина, Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н. А. Рыбакина. – DOI 10.17853/1994-5639-2017-2-31-50 // Образование и наука. – 2017. – № 2. – С. 31–50. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/761/621> (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.
7. Gelen, İ. Education Viruses that Agonizing Education Systems Components / İ. Gelen. – DOI 10.5430/wje.v10n6p97 // World Journal of Education. – 2020. – Vol. 10, no. 6. – Pp. 97–122. – URL: <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/wje/article/view/19816/12121> (дата обращения: 18.01.2021).
8. Agyei Amoah, C. Motivation and Job Satisfaction of Tutors in Colleges of Education in the Central Region of Ghana / C. Agyei Amoah, J. Aba Entsiwah. – DOI 10.18535/ijssrm/v8i09.el03. – Текст : электронный // International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM). – 2020. – Vol. 8, issue 9. – URL: <https://www.ijssrm.in/index.php/ijssrm/article/view/2859/2155> (дата обращения: 20.12.2021).
9. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий [и др.]. – DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227 // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 198–227. – URL: <https://vo.hse.ru/2018-2/221353073.html> (дата обращения: 18.01.2021).
10. Красношлыкова, О. Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория / О. Г. Красношлыкова, О. Г. Кошечая // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 3 (35). – С. 20–26. – URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/3\(35\)2019.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/3(35)2019.pdf) (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.
11. Сошников, А. Е. Социокультурные компетенции: к вопросу понимания содержательной и структурной стороны / А. Е. Сошников // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 11 (30), ч. 4. – С. 43–45. – URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2014/12/11-4-30.pdf> (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.



12. Дронов, В. Т. Согласие как цивилизационный архетип российского общества / В. Т. Дронов // Социологические исследования. – 2016. – № 9 (384). – С. 157–160. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/157-160_Dronov.pdf (дата обращения: 18.01.2021).
13. Civita, A. «Moving» Society / A. Civita. – DOI 10.30845/ijhss.v10n4p5 // International Journal of Humanities and Social Science. – 2020. – Vol. 10, no. 4. – Pp. 29–35. – URL: http://www.ijhssnet.com/view.php?u=https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_10_No_4_April_2020/5.pdf (дата обращения: 18.01.2021).
14. Решетников, О. В. Формирование социальных компетенций в образовательном процессе школы / О. В. Решетников // Школьные технологии. – 2014. – № 5. – С. 113–126. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-v-obrazovatelnom-protsesse-shkoly/viewer> (дата обращения: 18.01.2021).
15. Saskia Kunnen, E. The Effects of Career Choice Guidance on Identity Development / E. Saskia Kunnen. – DOI 10.1155/2013/901718 // Education Research International. – 2013. – Vol. 2013. – URL: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2013/901718> (дата обращения: 20.12.2020).
16. Fedáková, D. Starting an Entrepreneurial Career: Young Entrepreneurs' Profiles / D. Fedáková, Z. Kožárová. – DOI 10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-3 // Psychologie práce a organizace 2019: Sborník příspěvků z 18. mezinárodní conference (22–23 May 2019). Masaryk University, 2019. – Pp. 34–43. – URL: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1432/3961/1877-2/0#preview> (дата обращения: 20.12.2020).
17. Gielnik, M. M. Age in the Entrepreneurial Process: The Role of Future Time Perspective and Prior Entrepreneurial Experience / M. M. Gielnik, H. Zacher, M. Wang. – DOI 10.1037/apl0000322 // Journal of Applied Psychology. – 2018. – Vol. 103, issue 10. – Pp. 1067–1085. – URL: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fap10000322> (дата обращения: 20.12.2020).
18. A Systematic Review of Factors That Influence Youths Career Choices – the Role of Culture / P. Aksomah-Twumasi, T. I. Emeto, D. Lindsay [и др.] // Frontiers in Education. – 2018. – Vol. 3. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00058/full> (дата обращения: 20.12.2020).
19. Moono, M. Parents and Teachers Collaboration in the Education of Children: An Analysis of Its Benefits, Barriers and Strategies to Enhance / M. Moono // International Journal of Humanities and Social Science. – 2019. – Vol. 5, issue 3. – Pp. 101–107. – URL: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2019/vol5/issue3/5-3-43> (дата обращения: 20.12.2020).
20. Atheeque, M. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis Research Scholar / M. Atheeque, R. Nishanthi // International Journal of Humanities and Social Science Research. – 2017. – Vol. 3, issue 2. – Pp. 16–20. – URL: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (дата обращения: 20.12.2020).
21. Wekesa Jesse, N. Effective Ways of Overcoming Challenges Facing High School Teachers in Kenya / N. Wekesa Jesse. – DOI 10.30845/ijhss.v11n1p6 // International Journal of Humanities and Social Science. – 2021. – Vol. 11, issue 1. – Pp. 45–51. – URL: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_11_No_1_January_2021/6.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
22. Konstantinou, I. H. The Contribution of Descriptive Assessment to the Student's Emancipation: Theoretical Considerations / I. H. Konstantinou. – DOI 10.30845/ijhss.v10n8p7 // International Journal of Humanities and Social Science. – 2020. – Vol. 10, no. 8. – Pp. 56–62. – URL: http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_10_No_8_August_2020/7.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
23. George, N. Youth and Moral Values in a Changing Society / N. George, D. Uyanga. – DOI 10.9790/0837-19614044 // Journal of Humanities and Social Science. – 2014. – Vol. 19, issue 6. – Pp. 40–44. – URL: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue6/Version-1/G019614044.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).
24. Куган, Б. А. Моделирование региональной сети непрерывной позитивной социализации / Б. А. Куган, Н. А. Криволапова, Е. А. Тебенькова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 2 (6). – URL: <https://il121.petrus.ru/journal/article.php?id=2366> (дата обращения: 18.01.2021). – Рез. англ.
25. Гаврилин, А. В. Можно ли стандарт образования считать реализацией системного подхода в воспитании? / А. В. Гаврилин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 1 (36). – С. 110–117. – URL: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_v2_1_36_2017.pdf (дата обращения: 18.01.2021).

Поступила 22.01.2021; одобрена после рецензирования 25.02.2021; принята к публикации 10.03.2021.

Об авторах:

Цветкова Ирина Викторовна, профессор кафедры истории и философии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14),



доктор философских наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3433-328X>, **Scopus ID:** 7005860629, **Researcher ID:** J-7425-2013, aleksandr.kozlov@mail.ru

Иванова Татьяна Николаевна, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Российская Федерация, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), доктор социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3163-8763>, **Scopus ID:** 56684250300, IvanovaT2005@tltsu.ru

Заявленный вклад авторов:

И. В. Цветкова – разработка концепции исследования; анализ теоретического материала; анализ эмпирических материалов; формулировка выводов.

Т. Н. Иванова – подготовка инструментария опроса; сбор информации; подготовка аналитических и графических материалов по результатам анкетирования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kakuk S. The Pedagogical Problems of Making the Educational Aim More Specific. *World Journal of Education*. 2020; 10(1):49-55. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p49>
2. Yastrebov G., Pinskaya M., Kosaretsky S. Using Contextual Data for Education Quality Assessment: The Experience of Tools Development and Testing. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2014; (4):58-95. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-4-58-95>
3. Verbitsky A.A. The Theory of the Context of Education as a Conceptual Framework for the Implementation of the Competence Approach. *Kolleksiya humanitarnykh issledovaniy = The Collection of Humanitarian Researches*. Electronic scientific journal. 2016; (2):6-12. Available at: http://j-chr.com/upload/выпуск_2/PDF/Вербицкий.pdf (accessed 18.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Larionova O.G. [Problems of Organization of Control in the Context of the Mathematics Education]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. 2014; (3):47-55. Available at: http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2019/03/Pedagogika_2014-3.pdf (accessed 18.01.2021). (In Russ.)
5. Ilyazova M.D. [Invariants of Professional Competence: Essence and Structure]. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Ser. Psihologiya i pedagogika = Bulletin of Sholokhov Moscow State University. Ser. Psychology and Pedagogy*. 2011; (1):46-53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-professionalnoy-kompetentnosti-suschnost-i-struktura/viewer> (accessed 18.01.2021). (In Russ.)
6. Rybakina N.A. The Competence-Context Model of Training and Education in Comprehensive Schools. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; (2):31-50. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-2-31-50>
7. Gelen İ. Education Viruses that Agonizing Education Systems Components. *World Journal of Education*. 2020; 10(6):97-122. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v10n6p97>
8. Agyei Amoah C., Aba Entsiwah J. Motivation and Job Satisfaction of Tutors in Colleges of Education in the Central Region of Ghana. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*. 2020; 8(9). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18535/ijssrm/v8i09.el03>
9. Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyagincev R., Mikhailova A., Chirkina T. Above Barriers: A Survey of Resilient Schools. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2018; (2):198-227. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
10. Krasnoshlykova O., Koshevaya O. The Concept of Social Competence as a Scientific Category. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. 2019; (3):20-26. Available at: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/3\(35\)2019.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/3(35)2019.pdf) (accessed 18.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Soshnikov A.E. Sociocultural Competences: To the Question of Understanding of the Substantial and Structural Party. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal = International Research Journal*. 2014; (11-4):43-45. Available at: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2014/12/11-4-30.pdf> (accessed 18.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Dronov V.T. [Agreement as Civilizational Archetype of Russian Society]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. 2016; (9):157-160. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/157-160_Dronov.pdf (accessed 18.01.2021). (In Russ.)



13. Civita A. "Moving" Society. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2020; 10(4):29-35. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.30845/ijhss.v10n4p5>
14. Reshetnikov O.V. [Formation of Social Competencies in the Educational Process of the School]. *Shkolnye tekhnologii* = Journal of School Technology. 2014; (5):113-126. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnyh-kompetentsiy-v-obrazovatelnom-protsesse-shkoly/viewer> (accessed 18.01.2021). (In Russ.)
15. Saskia Kunnen E. The Effects of Career Choice Guidance on Identity Development. *Education Research International*. 2013; 2013. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/901718>
16. Fedáková D., Kožárová Z. Starting an Entrepreneurial Career: Young Entrepreneurs' Profiles. In: Work and Organizational Psychology 2019. The 18th International Conference (22–23 May 2019). Masaryk University; 2019. p. 34-43. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-3>
17. Gielnik M.M., Zacher H., Wang M. Age in the Entrepreneurial Process: The Role of Future Time Perspective and Prior Entrepreneurial Experience. *Journal of Applied Psychology*. 2018; 103(10):1067-1085. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/apl0000322>
18. Akosah-Twumasi P., Emeto T.I., Lindsay D., Tsey K., Malau-Aduli B.S. A Systematic Review of Factors that Influence Youths Career Choices – the Role of Culture. *Frontiers in Education*. 2018; 3:58. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00058>
19. Moono M. Parents and Teachers Collaboration in the Education of Children: An Analysis of Its Benefits, Barriers and Strategies to Enhance. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2019; 5(3):101-107. Available at: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2019/vol5/issue3/5-3-43> (accessed 20.12.2020). (In Eng.)
20. Atheequ M., Nishanthi R. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis Research Scholar. *International Journal of Humanities and Social Science Research*. 2017; 3(2):16-20. Available at: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (accessed 20.12.2020). (In Eng.)
21. Wekesa Jesse N. Effective Ways of Overcoming Challenges Facing High School Teachers in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2021; 11(1):45-51. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.30845/ijhss.v11n1p6>
22. Konstantinou I.H. The Contribution of Descriptive Assessment to the Student's Emancipation: Theoretical Considerations. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2020; 10(8):56-62. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.30845/ijhss.v10n8p7>
23. George N., Uyanga D. Youth and Moral Values in a Changing Society. *Journal of Humanities and Social Science*. 2014; 19(6):40-44. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.9790/0837-19614044>
24. Kugan B.A., Krivolapova N.A., Tebenkova E.A. Modeling the Regional Network of Lifelong Positive Social Adjustment. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek* = Lifelong Education: the XXI century. 2014; (2). Available at: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=2366> (accessed 18.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Gavrilin A.V. [Can the Educational Standard Be Considered the Implementation of a Systematic Approach in Education?]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and Foreign Pedagogy. 2017; 2(1):110-117. Available at: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_v2_1_36_2017.pdf (accessed 18.01.2021). (In Russ.)

Submitted 22.01.2021; approved after reviewing 25.02.2021; accepted for publication 10.03.2021.

About the authors:

Irina V. Tsvetkova, Professor of the Chair of History and Philosophy, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russian Federation), Dr.Sci. (Philos.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3433-328X>, **Scopus ID:** **7005860629**, **Researcher ID:** **J-7425-2013**, aleksandr.kozlov@mail.ru

Tatiana N. Ivanova, Head of Chair of Sociology, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3163-8763>, **Scopus ID:** **56684250300**, IvanovaT2005@tltsu.ru

Contribution of the authors:

I. V. Tsvetkova – development of the research concept; analysis of theoretical material; analysis of empirical materials; formulation of conclusions.

T. N. Ivanova – preparation of survey tools; collection of information; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the survey.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 37.013.77:17.021.1

DOI: [10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287)



Оригинальная статья

Некоторые проявления мстительного поведения в педагогическом дискурсе

С. А. Завражин, М. М. Фомина*

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Владимир, Российская Федерация,
*marina_fomina_92@bk.ru

Введение. Проблема мстительного поведения в современной педагогике является слабо разработанной как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, лишь косвенно затрагиваясь в исследованиях, посвященных дисциплинарным мерам в образовательной среде, вопросам профилактики ненормативной активности детей. Цель статьи – представить результаты изучения генезиса проблематизации мстительной активности в педагогическом формате, а также экспериментального исследования особенностей мстительности подростков группы риска.

Материалы и методы. В эмпирической части статьи освещены результаты проведенного эксперимента по обнаружению особенностей мстительности у подростков группы риска с использованием специально разработанной анкеты и диагностики «Шкалы обидчивости и мстительности» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев). В анкетировании приняли участие 50 чел. Авторская анкета содержит ассоциативный эксперимент на определение смыслового поля понятия мстительности и метод анализа ситуаций. Опросник «Шкала обидчивости и мстительности» предполагает определение склонности человека к враждебности, проявляемой через обидчивость и мстительность, посредством сбора анкетных данных.

Результаты исследования. По результатам эмпирического исследования выявлено, что мстительная активность подростков группы социального риска является формой проявления фрустрационно обусловленной осознанной скрытой агрессии. В целом подростки группы риска характеризуются высоким уровнем мстительности. Определены половые различия в описании феномена: несовершеннолетние воспитанники реабилитационных центров более склонны к обидчивости, воспитанники мужского пола – к состоянию враждебности.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений о детерминации мстительного поведения несовершеннолетних группы социального риска, обогащают научно-педагогическое знание методологией выявления деструктивных форм становления справедливости у подрастающего поколения.

Ключевые слова: месть, обидчивость, фрустрация, воспитание, агрессия, наказание, несправедливость, подростки группы риска

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Завражин, С. А. Некоторые проявления мстительного поведения в педагогическом дискурсе / С. А. Завражин, М. М. Фомина. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 273–287.

© Завражин С. А., Фомина М. М., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Original article

Some Manifestations of Vindictive Behavior in Pedagogical Discourse

*S. A. Zavrazhin, M. M. Fomina***Vladimir State University, Vladimir, Russian Federation,***marina_fomina_92@bk.ru*

Introduction. The problem of vindictive behavior in modern pedagogy is poorly studied both at the theoretical and empirical level. It is only indirectly touched on in studies on disciplinary measures in the educational environment, the prevention of non-normative activity of children. The aim of the research is to learn the genesis of the problematization of vindictive activity in a pedagogical format, as well as to study experimentally the features of vindictiveness of at-risk adolescents.

Materials and Methods. The empirical part of the article highlights the results of an experiment to detect the features of vindictiveness in adolescents at risk using a questionnaire and diagnostics of the "Scale of resentment and vindictiveness" (E. P. Ilyin, P. A. Kovalev). 50 people took part in the survey. The author's questionnaire includes an associative experiment to determine the semantic field of the concept of vindictiveness and a method for analyzing situations. The questionnaire "Scale of resentment and vindictiveness" involves determining a person's tendency to hostility through resentment and vindictiveness, by collecting questionnaire data-responses.

Results. According to the results of an empirical study, it was revealed that the vindictive activity of adolescents in the social risk group is a form of manifestation of frustration-driven conscious hidden aggression. In general, adolescents of the risk group are characterized by a high level of vindictiveness; gender differences in the description of the phenomenon are determined: underage students of rehabilitation centers are more prone to resentment, while male students are more prone to hostility.

Discussion and Conclusion. The obtained results contribute to the development of the ideas about the determination of the vindictive behavior of minors in the social risk group, enrich pedagogical knowledge with the methodology for identifying destructive forms of establishing justice in young people.

Keywords: revenge, resentment, frustration, education, aggression, punishment, injustice, adolescents at risk

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Zavrazhin S.A., Fomina M.M. Some Manifestations of Vindictive Behavior in Pedagogical Discourse. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):273-287. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.273-287>

Введение

В педагогическом залоге проблема мстительного поведения (под которым в данной статье в широком смысле понимается внутренняя и внешняя активность человека, направленная на причинение явного или мнимого вреда фрустратору) до настоящего времени не обладает автономным статусом, лишь косвенно артикулируясь в работах, посвященных дисциплинарным мерам в образовательной среде, вопросам профилактики ненормативной активности детей.

Согласно современным научным представлениям, месть рассматривается как разновидность деструктивной активности и неконструктивной формы взаимодействия в форме агрессии [1]. Наряду с завистливым и враждебным мстительное

поведение определяется в понятиях агрессивного ряда. В зависимости от уровня выраженности мести, зависти и вражды оценивается мера агрессивности человека [2, с. 67].

Зарубежными авторами установлена статистически значимая связь между мстительным поведением и насилием [3, с. 10]. Наряду со страхом, нейротизмом, враждебностью и склонностью к гневу, месть характеризуется отрицательной обратной связью с эмпатическими переживаниями, способностью прощать и управлять своими эмоциями [4, с. 28]. Мстительное поведение обладает признаками агрессивного действия, направленного на возмещение ранее причиненного вреда, а результат мести сопровождается эмоциональной реакцией удовлетворения. При этом возмездие



сопровождается переживанием положительных чувств, в то время как длительное ограничение мщения выражается в негативных переживаниях [5]. По мнению С. Г. Пилецкого, результат мести – возмездие – является своего рода проявлением высшего блага и справедливости [6, с. 98].

Некоторые авторы полагают, что мстительность подростков связана с возникновением реактивных альтруистических переживаний, т. е. выступает в качестве импульсного базиса и символического прообраза чувства справедливости¹ [7]. В отдельных случаях, при отсутствии поддержки со стороны окружающих в совокупности с эмоциональными реакциями и ошибочными представлениями о себе, месть становится не только средством установления справедливости, но и мотивом совершения правонарушения [8, с. 55]. Данная позиция находит свое подтверждение в зарубежных исследованиях, согласно которым неуправляемое мстительное поведение провоцирует разрушительные последствия для личности, неконструктивные формы взаимодействия и характерное противоправное поведение [9; 10].

Современные исследователи приходят к выводу, что подростки группы социального риска склонны к агрессивным проявлениям (особенно в их физическом выражении), характеризуются мнительностью, неуступчивостью, непреодолимым чувством возмездия, ощущением собственной неполноценности и сниженной ситуативной тревожностью². По мнению З. К. Давлетбаевой, мстительным поведением, агрессией по отношению к сверстникам характеризуются учащиеся подросткового возраста с доминирующим социально-психологическим типом личности [11, с. 31].

При отсутствии должного внимания со стороны взрослых отклоняющееся поведение подростков прогрессирует, приобретает выраженный деструктивный характер³.

Мстительность, унижение чести и достоинства окружающих обоснованы искаженными представлениями о себе [12, с. 209]. При этом подростки мужского пола более склонны к мстительным проявлениям, что особенно прослеживается в интолерантности, в том числе этнической [13; 14, с. 138]. Теория большей мстительности мужчин, по сравнению с женщинами, находит свое подтверждение и в зрелом возрасте [15, с. 182–183].

В современном психолого-педагогическом дискурсе недостаточно исследований, посвященных выявлению сущностных особенностей мстительного поведения современных детей. Лишь некоторые представители отечественного [3; 16; 17] и зарубежного [3; 9; 18] педагогического знания пунктирно затрагивают эту тематику. Не определены различия между склонностью к мести у обучающихся разных возрастных, гендерных, этнических групп. Не выявлены связи между такими личностными конструктами, как мстительность и нейротизм, нарциссизм, обидчивость, самооценка и др. Не обоснованы наиболее целесообразные психолого-педагогические технологии коррекции мстительной активности подростков.

Целью данной работы является изучение становления понятия мстительной активности в педагогическом дискурсе, а также эмпирическое исследование феномена «месть» в среде подростков группы социального риска.

Объектом изучения стали подростки группы риска, проживающие в условиях социально-реабилитационных центров для

¹ Джамурзаева Х. З. Феномен мести в современном мире // Педагогика и психология в современном мире: материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов (г. Грозный, 24 октября 2019 г.). Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2019. С. 246–250.

² Курганская Д. С., Дмитриева С. А., Кобозева Л. В. Опыт исследования особенностей нарушений в аффективной сфере у подростков склонных к девиантному поведению // Научный форум: педагогика и психология: сборник статей по материалам XLVI международной науч.-практ. конф. (г. Москва, 11 января 2021 г.). М.: ООО «Международный центр науки и образования», 2021. С. 61–70.

³ Воробьева Е. М. Психологические особенности проявления отклоняющегося поведения в подростковом возрасте // Приоритетные научные направления в XXI веке: материалы междунар. (заочной) науч.-практ. конф. (г. Прага, 29 сентября 2018 г.); под общ. ред. А. И. Вострцова. Прага: НИЦ «Мир науки», 2018. С. 280–290.



несовершеннолетних г. Владимира и Владимирской области.

Обзор литературы

Выраженный интерес педагогов к данной тематике обнаружился уже в конце XIX в., когда учителя все чаще стали сталкиваться с детьми, не поддающимися обычным воздействиям, отличающимися дефицитным, а то и патологическим развитием. Разработанные тогда первые таксономии трудных детей по особенностям их нервно-психической организации позволили описать и тип детей, для которых доминантными качествами были лживость, цинизм, жестокость, злопаметность, мстительность при сохранном интеллекте. Такой тип детей выдающийся отечественный педагог и физиолог П. Ф. Лесгафт обозначил как злобно-забитый. Ребенок этого типа испытывает удовольствие от самих действий, приносящих страдание животным, сверстникам, воспитателям. Его поступки отличаются жестокостью и хладнокровием, ненавистью ко всему окружающему. Создается впечатление, что он беспощадно *мстит* (курсив авторов статьи) обществу «за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены и которыми были отравлены раньше все его детство, а затем и вся остальная жизнь»⁴. Развитию данного типа содействуют, полагает ученый, применение насилия в семье и школе, произвольные преследования, оскорбление человеческого достоинства, унижение перед другими, постоянные взыскания за любое нарушение установленных правил, отсутствие любви и доброго отношения к ребенку. Изменить мотивацию поведения такого ребенка, указывает П. Ф. Лесгафт, сложно, но возможно. Необходимо исключить внешние тормозящие влияния, угнетающие умственную деятельность и волевые процессы. Следует посредством спокойного и последовательного влияния заставить ребенка задуматься о причинах

и последствиях своих поступков. Первоначально в ходе общения с таким ребенком необходимо избавиться от личного раздражения, запускающего несправедливые, оскорбляющие личность ребенка воздействия, порождающие у него ненависть к преследователю, а через него – ко всему миру. При контактах с ребенком данного типа важно видеть и всячески стимулировать положительные свойства его характера, учить оценивать страдания других, проявлять к ним милосердие⁵.

Одним из первых, кто выделил месть среди других ложных целей, которые выбирает ребенок для подтверждения своей ценности, был последователь А. Адлера, крупный американский психолог и педагог, Р. Дрейкурс. Он рассматривал месть как одну из адаптивных стратегий, как репрезентант инстинкта властвования, который в ситуации фрустрации, например, отвержения и подавления ребенка родителями, дает ему возможность на некоторое время избавиться от острого переживания бессилия и злости, восстановить свою поставленную под сомнение значимость посредством причинения явного или воображаемого вреда фрустратору. Р. Дрейкурс подчеркивал, что усиление санкций в отношении проявлений мстительности со стороны ребенка не приведет к ее элиминации, а, наоборот, будет способствовать ее укреплению. Поэтому ученый советовал родителям не мстить ребенку за естественное стремление к власти, самоутверждению, а вооружать детей продуктивными способами выхода из фрустрации⁶. Данный совет не вызывает сомнения и сегодня.

Представители первой волны психоаналитической педагогики (А. Айхорн, З. Бернфельд, М. Кляйн, А. Нейлл, Ч. Райнкрофт, А. Фрейд) прямо не включали месть в число проявлений детской агрессии, тем не менее они опосредованно говорили о высокой вероятности аверсивного отреагирования ребенком

⁴ Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. С. 58.

⁵ Там же. С. 64–71.

⁶ Дрейкурс Р. 4 цели плохого поведения детей [Электронный ресурс]. URL: http://www.xn--80aim3aee.xn--p1ai/publ/rekomenduemye/r_drejkurs_4_celi_plokhogo_povedenija_detej/2-1-0-164 (дата обращения: 12.09.2020).

вреда, нанесенного ему ранее. На взгляд А. Айхорна, особенно это характерно для делинквентных подростков, которые пытаются «возместить депривацию и усилить боль за счет того, что причиняют боль другим и таким образом получают удовольствие»⁷. Отметим, что А. Айхорн в числе первых детских психоаналитиков связал месть депривированных подростков с их бессознательной потребностью в наказании и желанием испытать удовольствие от причинения страдания другим. Оптимальной педагогической стратегией в ситуации бурных вспышек ярости со стороны делинквентов, исходя из опыта работы с ними педагога, было равнодушие со стороны воспитателей, от которых подростки ждут мер наказания. Не получая соответствующей энергетической подпитки, агрессия схлопывается, уменьшается и интенциональность на месть⁸.

Современные педагоги-аналитики (К. Бютнер, А. Видра, А. Гюггенбюль, Г. Фигдор) обычно не используют концепт «мести» при объяснении мотивации агрессивного поведения несовершеннолетних в образовательном пространстве. Однако он прочитывается через применение эвфемизмов (наказывать, проучить, учить, воспитывать), за которыми «прячется» мстительное поведение. К примеру, в книге А. Гуггенбюля «Зловещее очарование насилия» мы читаем: «Наконец в класс пришел учитель, решивший прибегнуть к самым “крутым мерам”. Он сосредоточил свое внимание на группе мальчиков, лидирующих по части агрессии. Класс сообща решил *проучить* (курсив авторов статьи) ненавистного учителя»⁹. Совершенно понятно, что здесь речь идет о мести обучающихся педагогу.

С позиций детского психоанализа действия в отместку за причиненное зло, являясь отражением встроеного в природу

человека механизма разрушения, зримо появляются на фаллической стадии. В ситуации неприятия родителями ребенка эдипов конфликт адекватно не разрешается, становясь источником постоянной травматизации растущей личности, онтологического опасения за само право существования, что способствует активации бессознательной установки, согласно которой сохранение собственной жизни гарантируется в экстремуме за счет нейтрализации объекта, воспринимаемого как враждебный. На враждебность ребенок отвечает враждебностью (мстит) различными формами агрессии или апатией, подавленностью.

По мнению К. Хорни, ребенок, ощущая свою полную зависимость от родителей, не может открыто протестовать, дать выход своей ярости, вызванной явным или скрытым, но ощущаемым отвержением. Ему приходится вытеснять свой гнев и агрессию, которые приобретают форму причудливых фантазий о насилии, похищении, убийстве, поджоге, разрубании на куски и удушении¹⁰. Чем сильнее ребенок вытесняет травматические переживания, полученные в семье, «тем в большей степени он проецирует свою тревожность на внешний мир и, таким образом, приобретает убеждение, что мир в целом опасен и страшен»¹¹. В данной логике месть как универсальная защита от болезненных чувств беспомощности, враждебности и изоляции экстраполируется с родительской семьи на все мироздание, становясь базальным качеством личности — мстительностью.

Как заявляют некоторые психоаналитики, первичное чувство мести за эмоциональную холодность, отстраненность первичного объекта возникает еще на оральной стадии психосексуального развития. Эту точку зрения отстаивал

⁷ Айхорн А. Трудный подросток. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 217.

⁸ Там же. С. 217–218.

⁹ Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / перевод с нем. Н. Скородума, послесловие В. Зеленского. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000. С. 115.

¹⁰ Хорни К. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1. Психология женщины. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. М.: Изд-во «Смысл», 1997. С. 99.

¹¹ Там же. С. 337.



Дж. Франкл, предложивший оригинальный метод гипноидного анализа, позволявший пациенту в состоянии внушенной регрессии вновь переживать таящиеся в подсознании довербальные ощущения, передавать их звуками и движениями, характерными для этого возраста, и рассказывать о них словами. Дж. Франкл указывал, что при «возвращении» пациентов с различными формами психопатологии в состояние младенчества, они сообщали об ощущении отсутствия любви матери, ее безразличии или враждебности. Это формировало у них глубинный слой злостной агрессивности¹². Он считает, что рождение мстительного чувства соотносится с невозможностью получить жизненную силу от первичного объекта, превратить его в любящий, что вызывает на оральной стадии стремление его поглотить (разрушить, удалить), чтобы он перестал угрожать, но одновременно агрессивные импульсы ребенка блокируются тревогой, что он может лишиться родительской любви. Все это причиняет страдание, часто манифестируемое гневом – своеобразным взрывом агрессивного либидо, которое не может найти выход через доступные младенцу средства¹³.

В концепции гипноидного анализа прослеживается дальнейшее развитие мстительного чувства, трансформация его в складывающуюся эмоционально-когнитивную доминанту, нацеленную на ведение внутривидовой борьбы за выживание в предметно-практической и знаково-символической деятельности. Справедливости ради заметим, что в работах Дж. Франкла речь все же идет о вызревании на ранних этапах онтогенеза злостной агрессии, а не мстительности как личностного образования. Тем не менее вряд ли нужно специально доказывать тесную связь между деструктивностью как таковой и мстительностью. На нее обратил внимание в свое время Э. Фромм, который отнес месть, если она не квалифицирована сообществом как справедливое

возмездие, к деструктивным страстям, поставив в один ряд с ненавистью, садизмом и некрофилией¹⁴. Некоторые суждения во фроммовской трактовке мести (например, о ее иррациональном характере, сопряжении с половыми извращениями, что она не присуща всем людям и др.) весьма дискуссионны, что отмечают отдельные исследователи [10; 19; 20].

Применительно к педагогическому дискурсу особую ценность, на наш взгляд, представляют три мысли Фромма: агрессия из мести – ответ на несправедливость, приносящую страдания; все формы наказания являются выражением мести; легитимация наказания способствует стабилизации социального организма, уменьшению энтропии.

В свете рассмотренных выше положений образование можно назвать социальным институтом, решающим среди прочих задачу окультурирования мести как произвола личности, укрепляющего разрушительное природное начало в человеке, а также перевода деструктивной энергии индивидуальной мести в санкционированную форму коллективного возмездия.

В русле ветхозаветной теории воспитания, господствовавшей в нашей стране в течение нескольких веков (как минимум, с XVI по XVIII), любое наказание обучающемуся рассматривалось как сакральный акт справедливого возмездия за покушение на Божественный порядок, инструмента восстановления Высшего блага. Педагог позиционировался в качестве посредника между волей Всевышнего и учеником в плане не только определения факта нарушения, но и совершения акта адекватного мщения за причиненное мирозданию зло.

В реальном образовательном процессе такие высокие смыслы понимания наказания как очищающей кары редуцировались до банальных практик мстительного насилия, применявшихся поколениями учеников и учителей для обеспечения эмоционально-когнитивной разрядки и самостоятельного выхода из состояния энергетического

¹² Франкл Дж. Неизведанное Я / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1998. С. 45–48.

¹³ Там же. С. 59.

¹⁴ Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: Перевод / Авт. вступ. ст. П. С. Гуревич. М.: Республика, 1994. С. 237–240.

дискомфорта. Ученик априорно лишился статуса субъекта мщения, «дидактическая машина» отбирала у него право реализовать себя как автономного карающего актора, расценивая это как непозволительное своеволие. Этим правом наделялся только педагог и исключительно в рамках жестко прописанных полномочий. По умолчанию предполагалось, что в ситуации институционального запрета на применение мести энергия фрустрированного естественного желания отомстить за реальную или мнимую обиду, оскорбление будет погашена самими обучающимися за счет привитых им школой и семьей христианских ценностей или, в худшем случае, переориентирована на подходящие для этого объекты («козлов отпущения», «стрелочников» и др.) за пределами образовательного пространства.

Эти надежды оказались иллюзорными, особенно на фоне стремительной моральной девальвации, происходившей в XX в., которая методически подтачивала возможности семьи и школы обеспечить нормативную активность обучающихся. Статистически зафиксированный в начале XX в. в России рост протестных форм поведения детей и подростков (нигилизма, преступлений, суицида и др.) можно, по нашему мнению, расценить и как месть подрастающего поколения взрослому миру за умножение несправедливости, обесмысливание жизни, духовное обнищание. Один из современников говорил про молодое поколение России начала XX в., «что тяжелее всего для них не то, что жизнь им ничего не дает, а то, что она от них ничего не требует» [21]. Похожую ситуацию мы наблюдаем и сегодня.

Педагогика все прошлое столетие искала убедительные ответы на следующие вопросы: что делать с такой формой детской агрессии как месть, как ее предупреждать или хотя бы создать специфические образовательные условия для ее минимизации; быть может, она есть выражение адаптивной агрессии, способствующей социализации, конструктивному развитию, которое предполагает умение достойно отстаивать свои права, отвечая на притеснение, произвол?

Оптимальный на то время (20–30-е гг. XX в.) подход к решению этих сложнейших педагогических проблем находим у А. С. Макаренко, которому удалось гармонизировать общественные (коллективистические) и индивидуальные интересы в части регуляции поведения и деятельности, вызванных длительным нахождением во фрустрационном режиме асоциальной среды. Мощную энергию мщения окружающим за пребывание в состоянии отверженных, морально неполноценных А. Макаренко смог перенаправить в русло созидательной, одухотворяющей деятельности посредством удовлетворения глубинных запросов бывших беспризорников и малолетних преступников в самоуважении и разумной требовательности. Он гениально почувствовал, что подростки-делинквенты с готовностью примут коллективистические принципы жизнедеятельности, так как они резонировали с их, по существу, народными представлениями о социальной справедливости, с ментальностью, отторгающей индивидуализм.

Формирование коллективистических ценностей при одновременном воспитании чести и достоинства, в совокупности подтачивающих мстительные установки, происходило путем включения склонных к риску подростков в привлекательные для их психотипа формы активности: инициации, ритуалы, клятвы, военизацию. Они способствовали оптимизации эмоционального состояния воспитанников, групповому сплочению, совместной проработке природных агрессивных интенций, в том числе чувства мести. У А. Макаренко единый коллектив воспитателей и воспитанников принимал решение о возмездии за попрание групповых норм, границ допустимого поведения, понижающих уровень жизнеспособности всей группы и угрожающих существованию каждого ее члена. В данной ситуации нарушителя правил (клятвы) адресуется послание: либо подчиниться коллективным требованиям, либо оказаться дисквалифицированным. Стоит согласиться с Т. А. Фетисовой и И. И. Чесноковым, что «клятва как знаково оформленное социальное действие непременно включает в себя (имплицитно



или эксплицитно) идею возмездия за нарушение принимаемых обязательств» [22].

Воспитывающий потенциал клятвы, как известно, активно использовался в до-революционной (например, у русских скаутов) и советской педагогике (октябрята, пионеры). Сегодня он, по сути, исчез из педагогического ландшафта. В современной российской «гуманизированной школе» принято формировать у детей установки, якобы препятствующие проявлениям мести: толерантность, готовность к прощению, сотрудничество, неукоснительное соблюдение прав и интересов обучающихся, стимулирование их способностей, творческой активности, самоактуализации, поддержка индивидуальности. Однако в реальной школе процветают агрессия и буллинг, месть рассматривается как привычная стратегия самореализации, а о справедливом возмездии за произвол и притеснение приходится только мечтать.

У детей социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних наблюдается чувство безнадежности собственного существования, гнет страха одиночества и социальной изоляции. Непреодолимое разочарование и печаль способствует формированию у ребенка агрессивного оборонительной модели поведения и устойчивых негативных личностных проявлений: беспомощность, отчаяние, лживость, злопамятность, повышенная конфликтность в построении межличностных отношений.

В проведенных исследованиях отмечены общие психологические особенности детей группы риска: социально-психологическая незрелость, хроническая тревожность и неуверенность в себе, негативная направленность личности и трудности становления собственной позиции¹⁵. Ограниченность восприятия морально-нравственных норм в разнообразных жизненных обстоятельствах затрудняет процесс усвоения подростками системы

ценностных ориентаций, приобретения социально приемлемого жизненного опыта, способствует формальному усвоению моральных понятий «добро и зло», «справедливость и несправедливость» и др.

Согласно педагогическим наблюдениям, в реальной ситуации, а чаще воображаемой несправедливости, подростки демонстрируют реакции ненормативного защитного поведения: злопамятность, мстительность, обидчивость, враждебность и агрессию, доходящую до насильственных действий и издевательств¹⁶.

Нами установлено, что подростки используют агрессию, во-первых, для привлечения интереса участников социально-реабилитационного процесса; во-вторых, для подчинения своей властью и воображаемым авторитетом педагогов и других воспитанников, привлечения внимания на неспособность взрослого оказать влияние на ситуацию, нарушения целостности коллектива; в-третьих, в качестве своеобразного наказания окружающих за неспособность понять и принять подростка, реальную или мнимую обиду; в-четвертых, для защиты от коммуникативных неудач¹⁷. Подросткам группы риска сложно построить взаимоотношения, основанные на равноправном диалоге, что побуждает в них желание навредить человеку заблаговременно, предвосхищая ситуацию неприятия и отвержения.

Материалы и методы

В целях выявления склонности подростков к мстительности нами использована авторская методика анкетного типа и опросник «Шкала обидчивости и мстительности» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева (2001 г.).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на выборке 50-ти подростков в период с сентября по октябрь 2020 г. Целевую группу составили воспитанники

¹⁵ Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ. М.: НКО Фонд «Система профилактических программ». 2007. 197 с. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library078.php> (дата обращения: 15.09.2020).

¹⁶ Там же.

¹⁷ По данным опроса педагогического коллектива ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (октябрь 2020 г.). Официальный сайт: <https://vladsrscn.social33.ru>.

социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних муниципальных образований Владимирской области г. Владимир (30 чел.) и г. Гусь-Хрустальный (20 чел.). Возрастно-половой состав респондентов представлен в соотношении: девушки (63 %), юноши (37 %); 14 лет (31 %), 15 лет (49 %), 16 лет (20 %).

Основной контингент Центров – дети из неблагополучных семей, оказавшиеся в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации (дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети, воспитывающиеся в семьях «группы риска» и т. д.).

На первом этапе диагностического исследования мы использовали специально разработанную анкету, содержащую опросник открытого типа для сбора суждений о концептах «мечь» и «обида», методы «Словесных ассоциаций» и пиктограммы. Данная методика активизирует уровень осознания понятий обидчивости и мстительности. Наряду с этим в анкету были включены темы-ситуации, иллюстрирование проявлений мстительности из жизни, художественных или мультипликационных фильмов, литературы; предлагалось нарисовать символ, олицетворяющий «мечь», и дать свое определение этому понятию.

Результаты исследования

Все опрошенные подростки высказали свое определение мести. Так, 50 % (25 чел.) респондентов указали, что мечь – это действие в форме справедливого наказания человека за проступки («навредить за дело», «наказать поделом, заслуженно»), 30 % (15 чел.) категорично полагают, что мечь – есть наказание, не принимая во внимание, что наказание выражает больше идею исправления, чем расплаты. Наименьшее количество респондентов (20 % – 10 чел.) считают, что мечь – акт справедливости. После проведенного анализа ответов педагог акцентировал внимание подростков на том, что в основе мести лежит эмоциональное, реактивное восприятие проблемы и поступков людей, которые нанесли нам какой-либо вред, в то время как справедливые ответные меры

основываются на логическом восприятии проблемы. Отсюда следует, что мечь – категорично не есть акт справедливости.

На вопрос «Веришь ли ты, что все в жизни возвращается бумерангом, в том числе и зло», все опрошенные подростки ответили утвердительно, что, вероятно, связано с влиянием «коллективного бессознательного», так как при аргументировании ответа дети приводили примеры пословиц: «что посеешь, то и пожнешь», «как аукнется, так и откликнется», «не рой яму другому, сам в нее попадешь», «не плюй в колодец...».

У респондентов не вызывало затруднений привести примеры проявлений мести из социальных практик, художественных или мультипликационных фильмов, литературы. Ответы концентрировались либо вокруг знаменитых персонажей комиксов («Мстителы», «Бэтмен», «Звездные воины» и др.), либо вокруг героев научно-фантастических фильмов («Убить Билла», «Безумный Макс», «V значит Вендетта» и др.). Примечательно, что подростки неохотно делились примерами мстительного поведения из своей жизни, поскольку многие из них не хотели признавать мотивированность собственного поведения мечью.

В задании изобразить символ, предмет или ситуацию для уточнения значений слов «мечь», «расплата», «справедливость» 46 % (23 чел.) испытуемых нарисовали оружие с отсылками к актам кровной мести (нож, ружье, пистолет и др.), 30 % (15 чел.) – человека в действии (драка, убийство), 24 % (12 чел.) – страдания человека (плач, слезы).

Ассоциативный ряд к слову «мечь» составили 94 % (47 чел.) воспитанников. Объединив ответы по смысловому содержанию, можно заключить, что 79 % (37 чел.) испытуемых соотносят мечь с отрицательными качествами личности (злоба, обида, коварство, жестокость, ненависть), 21 % (10 чел.) – с действиями людей во благо общества или конкретного человека (прощение, восстановление справедливости, защита чести и достоинства).

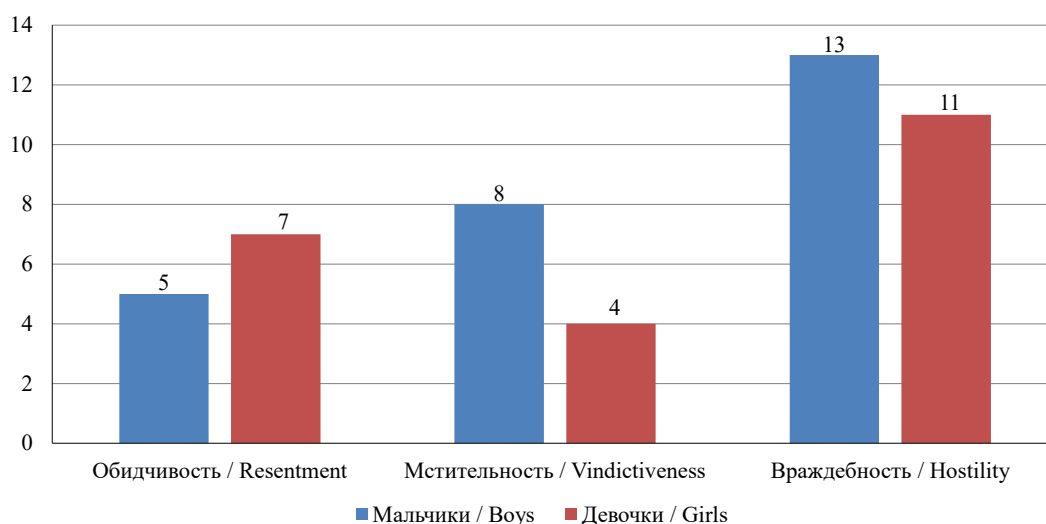
Толкование «тем-ситуаций» вызвало затруднения у группы испытуемых.

В обобщенном виде ответы подростков представляют собой буквальное разрешение ситуаций (в примере «Ученик Валера К. часто “за глаза” обзывал учительницу и всем говорил, что он ее ненавидит. Все это обижало и задевало учительницу, и однажды она спросила его: “Валера, что я сделала такого, что ты меня так не любишь?”. Мальчик ответил: “Вы никогда не обращаете на меня внимания, не даете поручений. Всех, кроме меня, о чем-то просите! Вы меня презираете!” Как бы ты поступил на месте мальчика?» ответы детей сфокусированы на фразе «поговорил бы с ней») или описание неконструктивных способов разрешения конфликта (в примере «Антон часто обижал Максима в школе, не хотел с ним общаться. Через несколько лет они случайно стали вместе работать, но Максим постоянно выставлял Антона в “плохом свете”, “приписывал” себе его заслуги. Как бы ты поступил на месте Антона?» – «избил бы его», «не стал бы ничего делать, так ему и надо»). С суждением «я могу отомстить человеку, и, значит, я сильный и властный, в будущем смогу за себя постоять...» согласились все респонденты, что свидетельствует об искаженных представлениях подростков о волевых качествах личности.

Задание закончить предложение «Когда я был ребенком, одним из способов, которым я мстил обидчикам (или фантазировал на тему мести), был следующий...» вызвала ожидаемый бурный эмоциональный всплеск у подростков. Варианты ответов подростков: «...я представлял, что человек заболел и умер», «...желал ему смерти», «...я представляла, будто я отрезала ей волосы» и др. Полученные результаты свидетельствуют о том, что фантазирование на тему мести является компенсацией глубоко укорененного у подростков чувства обиды и средством получения морального удовлетворения («я портил вещи обидчику», «я говорил о нем ужасные слова, и мне было приятно», «так ему и надо»). В своих ответах подростки также приводили примеры демонстрации агрессивного поведения по типу «ударить», «избить», «убить».

На втором этапе диагностического исследования нами использована методика «Шкалы обидчивости и мстительности» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева¹⁸.

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что средний балл по шкале обидчивости составляет 7 баллов у девочек, 5 – у мальчиков; по шкале мстительности – 8 баллов у мальчиков, 4 – у девочек.



Р и с у н о к. Результаты методики «Шкалы обидчивости и мстительности» у подростков группы риска
Figure. Results of the methodology “Scale of resentment and vindictiveness” in adolescents at risk

¹⁸ Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. С. 568–569. URL: https://www.psychologos.ru/images/VpMUHgCnBE_1383052761.pdf (дата обращения: 12.09.2020).

Обсуждение и заключение

Полученные результаты диагностики «Шкалы обидчивости и мстительности» указывают на то, что протестированные девочки более склонны к обидчивости, чем мальчики. Итоговые данные по общей шкале свидетельствуют о повышенном уровне враждебности мальчиков (13 баллов у мальчиков, 11 – у девочек).

Полученные результаты соотносятся с ранее полученными П. А. Ковалевым¹⁹, согласно которым во всех возрастах мстительность, пик которой наблюдается в возрасте 12 и 14–15 лет, у мальчиков выражена больше, чем у девочек. В свою очередь, самооценка обидчивости среди девочек выше, максимальный показатель которой достигается в период полового созревания.

Результаты анкетирования соотносятся с ранее проведенными исследованиями. Так, Р. В. Овчаровой отмечено, что у социально и педагогически запущенных подростков просматривается склонность к девиантному поведению, неличностная морализация и слабость волевого контроля эмоциональных реакций [23, с. 2973–2974].

Проведенное исследование позволило установить, что мстительное поведение подростков группы социального риска – это особая форма латентной злобной

агрессии, для которой характерна задержка в проявлении vindictive активности. Для подростков данного типа месть становится либо способом болезненного самоутверждения и возможностью абреакции накопленной враждебности, либо, в меньшей степени, своего рода торжеством справедливости, наказанием зла и компенсацией за ранее причиненный вред. Для подростков группы риска, которые в целом отличаются высоким индексом мстительности, характерны такие чувства, как сильная обида, злость, ненависть, упрямство, обостренное ощущение несправедливости, повышенная восприимчивость к критике и замечаниям.

Полученные нами эмпирические результаты и сделанные на их основе выводы представляют интерес для специалистов в области психологии и педагогики, в том числе социальной, так как вносят определенный вклад в теоретическую разработку поднятой проблемы, в понимание феноменологии мстительности в пубертате. Перспективой дальнейших исследований в этом направлении является разработка воспитательно-коррекционных программ, направленных на снижение мстительности и оптимизацию межличностных отношений в условиях социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рюмшина, Л. И. Месть как социально-психологический феномен / Л. И. Рюмшина, О. Б. Телешина. – DOI 10.34670/AR.2020.69.41.024 // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 5А. – С. 194–202. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2020-5/24-ryumshina-telesnina.pdf> (дата обращения: 20.12.2020). – Рез. англ.
2. Злоказов, К. В. Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления / К. В. Злоказов // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26, № 4. – С. 67–73. – URL: <https://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/2696/2650> (дата обращения: 20.12.2020). – Рез. англ.
3. Best Served Cold: Vengeful Attitudes and Violence among Finnish Adolescents / C. Cory Lowe, N. El-lonen, B. L. Miller, K. Peltonen. – DOI 10.1080/01639625.2020.1789379. – Текст : электронный // Deviant Behavior. – 2020. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/01639625.2020.1789379?needAccess=true> (дата обращения: 20.12.2020).
4. Бреслав, Г.М. Обида как предмет психологического изучения: от прощения к его отсутствию / Г. М. Бреслав. – DOI 10.17323/1813-8918-2020-1-27-42 // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 27–42. – URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2020/04/23/1559881194/2.pdf> (дата обращения: 08.04.2021). – Рез. англ.

¹⁹ Там же. С. 363–364.



5. Zdaniuk, A. Vertical Individualism and Injustice: The Self-Restorative Function of Revenge / A. Zdaniuk, D. R. Bobocel – DOI [10.1002/ejsp.1874](https://doi.org/10.1002/ejsp.1874) // *European Journal of Social Psychology*. – 2012. – Vol. 42, issue 5. – Pp. 640–651. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ejsp.1874> (дата обращения: 08.04.2021).
6. Пилецкий, С. Г. О мести прямо и просто / С. Г. Пилецкий // *Развитие личности*. – 2017. – № 2. – С. 95–119. – URL: <http://rl-online.ru/uploads/95-119.pdf> (дата обращения: 20.12.2020). – Рез. англ.
7. Прокофьев, А. В. Роль реактивных антиальтруистических эмоций в психологическом опыте справедливости / А. В. Прокофьев. – DOI [10.7256/1999-2793.2013.7.8833](https://doi.org/10.7256/1999-2793.2013.7.8833) // *Философия и культура*. – 2013. – № 7 (67). – С. 889–899. – URL: https://nbpublish.com/library_get_pdf.php?id=25015 (дата обращения: 20.12.2020).
8. Стрельникова, Ю. Ю. Влияние личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей на представления о социальном пространстве / Ю. Ю. Стрельникова, Е. И. Ильянова. – DOI [10.33463/2072-8336.2020.1\(50\).052-060](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.1(50).052-060) // *Прикладная юридическая психология*. – 2020. – № 1 (50). – С. 52–60. – URL: <https://www.lawpsy.ru/images/magazine/2020/2072-8336-2020-1.pdf> (дата обращения: 20.12.2020). – Рез. англ.
9. Grobbink, L. H. Revenge: An Analysis of Its Psychological Underpinnings / L. H. Grobbink, J. J. Derksen, H. J. van Marle. – DOI [10.1177/0306624X13519963](https://doi.org/10.1177/0306624X13519963) // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. – 2015. – Vol. 59, issue 8. – Pp. 892–907. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306624X13519963> (дата обращения: 20.12.2020).
10. Jackson, J. C. Revenge: A Multilevel Review and Synthesis / J. C. Jackson, V. K. Choi, M. J. Gelfand. – DOI [10.1146/annurev-psych-010418-103305](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103305) // *Annual Review of Psychology*. – 2019. – Vol. 70. – Pp. 319–345. – URL: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-010418-103305> (дата обращения: 20.12.2020).
11. Давлетбаева, З. К. Анализ результатов изучения проявления асоциального поведения у обучающихся в зависимости от особенностей социально-психологического типа личности / З. К. Давлетбаева // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. – 2019. – Т. 21, № 65. – С. 27–34. – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2019/2019_2_27_34.pdf (дата обращения: 08.04.2021). – Рез. англ.
12. Злоказов, К. В. Эмпирическое исследование представлений об объекте деструктивного воздействия у молодежи / К. В. Злоказов // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2017. – № 3 (75). – С. 206–209. – URL: http://www.univermvd.ru/files/other-files/vestnik_3_2017.pdf (дата обращения: 08.04.2021). – Рез. англ.
13. “I Felt Like a Hero.” Adolescents’ Understanding of Resolution-Promoting and Vengeful Actions on Behalf of Their Peers / K. S. Frey, K. L. McDonald, A. C. Onyewuenyi [и др.]. – DOI [10.1007/s10964-020-01346-3](https://doi.org/10.1007/s10964-020-01346-3) // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2021. – Vol. 50. – Pp. 521–535. – URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-020-01346-3.pdf> (дата обращения: 08.04.2021).
14. Кислицин, А. И. Половые и гендерные особенности и их влияние на процесс становления и проявления толерантности у представителей разных полов / А. И. Кислицин // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. – 2014. – № 4 (30). – С. 136–141. – URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/471/473> (дата обращения: 08.04.2021). – Рез. англ.
15. Телеснина, О. Б. Личностные особенности людей, склонных к мстительности / О. Б. Телеснина // *Личность в пространстве и времени*. – 2020. – № 9. – С. 179–185. – Рез. англ. – Текст : непосредственный.
16. Пилецкий, С. Г. Апология мести как контрапункт учению Э. Фромма о деструктивности / С. Г. Пилецкий // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2010. – № 1 (4). – С. 47–52. – URL: [http://vestnik43.ru/1\(4\)-2010.pdf](http://vestnik43.ru/1(4)-2010.pdf) (дата обращения: 20.12.2020).
17. Завражин, С. А. Инфернальный ребенок / С. А. Завражин // *Психолого-педагогический поиск*. – 2012. – № 4. – С. 157–161. – URL: https://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_4_24.pdf (дата обращения: 20.12.2020).
18. Благовестный, М. Б. Некоторые аспекты этики Менегетти в их связи с неотомизмом: проблема поиска философских основ онтопсихологии / М. Б. Благовестный // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология*. – 2017. – Т. 3, № 4. – С. 15–23. – URL: <http://sn-philcultpol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2018/02/15-23-blag.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
19. Смирнова, Г. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Г. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // *Вопросы психологии*. – 2002. – № 1. – С. 17–26. – Текст : непосредственный.
20. Злоказов, К. В. Индивидуальные и социальные факторы мстительного поведения / К. В. Злоказов, С. С. Каппушев, А. М. Иванова. – DOI [10.33463/2072-8336.2019.1\(46\).069-076](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2019.1(46).069-076) // *Прикладная юридическая*



психология. – 2019. – № 1 (46). – С. 69–76. – URL: <https://www.lawpsy.ru/images/magazine/2019/2019-1.pdf> (дата обращения: 12.09.2020).

21. Ищенко, О. В. «Ужас нашего времени...»: сибирские печатные издания о самоубийствах воспитанников учебных заведений в конце XIX – начале XX в. / О. В. Ищенко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12, ч. 2. – С. 104–109. – URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2015_12-2_26.pdf (дата обращения: 15.09.2020). – Рез. англ.

22. Чесноков, И. И. Месть как эмоциональный поведенческий концепт (опыт когнитивно-коммуникативного описания в контексте русской лингвокультуры) / И. И. Чесноков // Вестник культурологии. – 2010. – № 3. – С. 208–211. – URL: http://inion.ru/site/assets/files/4687/no3_2010.pdf (дата обращения: 07.04.2021).

23. Овчарова, Р. В. Нравственное самосознание и внутренняя позиция личности подростка в состоянии социально-педагогической запущенности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2, ч. 13. – С. 2970–2974. – URL: <http://www.fundamental-research.ru/pdf/2015/2-13/37598.pdf> (дата обращения: 15.09.2020). – Рез. англ.

Поступила 18.01.2021; одобрена после рецензирования 17.03.2021; принята к публикации 23.03.2021.

Об авторах:

Завражин Сергей Александрович, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (600000, Российская Федерация, г. Владимир, ул. Горького, д. 87), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7236-217X>, zavragin-sa@yandex.ru

Фомина Марина Михайловна, аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (600000, Российская Федерация, г. Владимир, ул. Горького, д. 87), заведующий отделением организационно-методической работы ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (600009, Российская Федерация, г. Владимир, ул. Фейгина, д. 35а), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3459-5017>, **Researcher ID:** **AAL-3194-2021**, marina_fomina_92@bk.ru

Заявленный вклад авторов:

С. А. Завражин – научное руководство; формулирование основной концепции исследования; обзор аналитических материалов отечественных и зарубежных источников.

М. М. Фомина – разработка методологии исследования; проведение эксперимента; количественная и качественная обработка эмпирических данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Ryumshina L.I., Telesnina O.B. Revenge as a Socio-Psychological Phenomenon. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2020; 9(5A):194-202. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.69.41.024>
2. Zlokazov K.V. Destructive Behavior in Various Contexts of Representation. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* = Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2016; 26(4):67-73. Available at: <https://journals.udsu.ru/philosophy-psychology-pedagogy/article/view/2696/2650> (accessed 20.12.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Cory Lowe C., Ellonen N., Miller B.L., Peltonen K. Best Served Cold: Vengeful Attitudes and Violence among Finnish Adolescents. *Deviant Behavior*. 2020. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1789379>
4. Breslav G.M. Resentment as the Subject-Matter of Psychological Study: From Forgiveness to the Lack of Forgiveness. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* = Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2020; 17(1):27-42. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-1-27-42>



5. Zdaniuk A.R., Bobocel D.R. Vertical Individualism and Injustice: The Self-Restorative Function of Revenge. *European Journal of Social Psychology*. 2012; 42(5):640-651. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.1874>
6. Piletsky S.G. About Revenge Frankly and Simply. *Razvitiye lichnosti* = Development of Personality. 2017; (2):95-119. Available at: <http://rl-online.ru/uploads/95-119.pdf> (accessed 20.12.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Prokofiev A.V. [The Role of Reactive Anti-Altruistic Emotions in the Psychological Experience of Justice]. *Filosofiya i kultura* = Philosophy and Culture. 2013; (7):889-899. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2013.7.8833>
8. Strelnikova Yu.Yu., Ilyankova E.I. Correlation of Cadets' Loyalty to the Service and Its Performance at the University of the Ministry of Internal Affairs with the Level of Subjective Financial Well-Being. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* = Applied Legal Psychology. 2020; (1):52-60. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.1\(50\).052-060](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.1(50).052-060)
9. Grobbink L.H., Derksen J.J., van Marle H.J. Revenge: An Analysis of Its Psychological Underpinnings. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 2015; 59(8):892-907. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0306624X13519963>
10. Jackson J.C., Choi V.K., Gelfand M.J. Revenge: A Multilevel Review and Synthesis. *Annual Review of Psychology*. 2019; 70:319-345. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103305>
11. Davletbaeva Z.K. Analysis of Results of the Study of Manifestation Asocial Behavior in Students Depending on the Features of Social and Psychological Personality Type. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsialnye, gumanitarnye, mediko-biologicheskiye nauki* = Izvestiya of the Samara Science Centre of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medicobiological Sciences. 2019; 21(65):27-34. Available at: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia_hum/2019/2019_2_27_34.pdf (accessed 08.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Zlokazov K.V. Empirical Research of Mental Representations of the Object of Destructive Impact in Young People. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* = Vestnik of Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017; (3):206-209. Available at: http://www.univermvd.ru/files/other-files/vestnik_3_2017.pdf (accessed 08.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Frey K.S., McDonald K.L., Onyewuenyi A.C. et al. "I Felt Like a Hero:" Adolescents' Understanding of Resolution-Promoting and Vengeful Actions on Behalf of Their Peers. *Journal of Youth and Adolescence*. 2021; 50:521-535. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01346-3>
14. Kisilitsin A.I. Sex and Gender Characteristics and Their Influence on the Process of Formation and Manifestation of Tolerance among Representatives of Different Sexes. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vector of Science of Tolyatti State University. 2014; (4):136-141. Available at: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/471/473> (accessed 08.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Telesnina O.B. The Influence of Vindictiveness on a Person's Personality Traits. *Lichnost v prostranstve i vremeni* = Personality in Space and Time. 2020; (9):179-185. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Piletsky S.G. [Apologia of Revenge as a Counterpoint to E. Fromm's Teaching on Destructiveness]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* = Herald of Vyatka State University. 2010; (1):47-52. Available at: [http://vestnik43.ru/1\(4\)-2010.pdf](http://vestnik43.ru/1(4)-2010.pdf) (accessed 20.12.2020). (In Russ.)
17. Zavrazhin S.A. Infernal Child. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* = Psychological and Pedagogical Search. 2012; (4):157-161. Available at: https://ppsjournal.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/pps_4_24.pdf (accessed 20.12.2020). (In Russ.)
18. Blagovestniy M.B. Some Aspects of Menegetti Ethics in their Relation with Neo-Thomism: the Problem of Searching for Philosophical Foundations of Ontopsychology. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kulturologiya* = Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political science. Culturology. 2017; 3(4):15-23. Available at: <http://sn-philcultpol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2018/02/15-23-blag.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Smirnova G.O., Khuzeeva G.R. [Psychological Features and Variants of Child Aggressiveness]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 2002; (1):17-26. (In Russ.)
20. Zlokazov K.V., Kappushev S.S., Ivanova A.M. Individual and Social Factors of Vengeful Behavior. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* = Applied Legal Psychology. 2019; (1):69-76. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2019.1\(46\).069-076](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2019.1(46).069-076)
21. Ishchenko O.V. "The Horror of Our Time...": Siberian Printed Publications about Educational Institutions Pupils' Suicides at the End of the XIX – the Beginning of the XX Century. *Istoricheskiye, filosofskiy*,

politicheskoye i yuridicheskoye nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Questions of Theory and Practice. 2015; (12-2):104-109. Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2015_12-2_26.pdf (accessed 15.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

22. Chesnokov I.I. [Revenge as an Emotional Behavioral Concept (Experience of Cognitive-Communicative Description in the Context of Russian Linguoculture)]. *Vestnik kulturologii* = Bulletin of Cultural Studies. 2010; (3):208-211. Available at: http://inion.ru/site/assets/files/4687/no3_2010.pdf (accessed 07.04.2021). (In Russ.)

23. Ovcharova R.V. Moral Consciousness and Internal Position of the Personality of the Teenager in the Condition of Social and Pedagogical Neglect. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental Research. 2015; (2-13):2970-2974. Available at: <http://www.fundamental-research.ru/pdf/2015/2-13/37598.pdf> (accessed 15.09.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 18.01.2021; approved after reviewing 17.03.2021; accepted for publication 23.03.2021.

About the authors:

Sergey A. Zavrazhin, Professor of the Chair of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University (87 Gorkiy St., Vladimir 600000, Russian Federation), Dr.Sci. (Ed.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7236-217X>, zavragin-sa@yandex.ru

Marina M. Fomina, Postgraduate Student of the Chair of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University (87 Gorkiy St., Vladimir 600000, Russian Federation), Head of the Department of Organizational and Methodological Work under Vladimir Social Rehabilitation Center for Minors (35a Feigin St., Vladimir 600009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3459-5017>, **Researcher ID:** **AAL-3194-2021**, marina_fomina_92@bk.ru

Contribution of the authors:

S. A. Zavrazhin – scientific guidance; formulation of the main concept of the study; review of analytical materials from domestic and foreign sources.

M. M. Fomina – development of research methodology; conducting an experiment; quantitative and qualitative processing of empirical data.

All authors have read and approved the final manuscript.



Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании

И. В. Серафимович, Н. В. Шляхтина, Н. И. Бобылева*
ГАОУ ДПО ЯО «Институт развития образования»,
г. Ярославль, Российская Федерация,
* iserafimovich@yandex.ru

Введение. Стратегическая задача повышения качества и конкурентоспособности российского образования актуализирует проблему эффективности образовательного менеджмента. Авторский подход к решению этой проблемы предполагает интеграцию когнитивных и личностных ресурсов субъекта деятельности. Исследователями сконцентрировано внимание на профессиональном мышлении как одном из когнитивных ресурсов. Цель данной работы – изучение взаимосвязи профессионального мышления с социально-психологическими особенностями личности.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили данные опроса 65 человек (опытных руководителей и кадрового резерва). Для изучения проблемы применялись следующие методы: опросники Д. А. Амирхана (адаптация М. Яхтомского, С. Сироты), К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), Э. Шейна и авторский метод анализа проблемных ситуаций (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович). Для статистической обработки были использованы методы математической статистики – критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. Показано, что преобладающим является ситуативно-надситуативный уровень мышления. Установлена взаимосвязь между уровнем профессионального мышления и гибкостью выбора стратегий поведения в конфликте и стрессе. Отмечаются сходство кадрового резерва и руководителей с опытом в стратегиях поведения в конфликте и стресса и различия в мотивах управленческой деятельности. Для опытных менеджеров более характерны направленность на взаимодействие и стремление консолидировать усилия коллектива вместо проявлений автономии и принятия исключительно собственной точки зрения. Новая социально-экономическая реальность и изменения в образовательной среде, происходящие на разных уровнях, предполагают, что менеджер готов решать принципиально иные и абсолютно разноплановые профессиональные задачи, что требует расширения спектра компетенций руководителей и качественно иного уровня осмысления реальности, интеграции собственных психологических структур, где системообразующую роль может выполнять профессиональное мышление.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты могут быть использованы как при решении задач Национального проекта «Образование» по профессиональному развитию педагогов на основе научных данных, так и в процессе реализации программ повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональное мышление управленца, проблемная ситуация, ценности копинг-стратегии, социально-психологические особенности, ресурс

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00102а по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»).

Благодарности: авторы выражают благодарность ректору ГАОУ ДПО ЯО ИРО А. В. Золотаревой и обучавшимся на курсах повышения квалификации менеджерам из образовательных организаций Ярославской области.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Серафимович И. В., Шляхтина Н. В., Бобылева Н. И., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Для цитирования: Серафимович, И. В. Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании / И. В. Серафимович, Н. В. Шляхтина, Н. И. Бобылева. – DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.288-303 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 288–303.

Original article

Professional Thinking and Socio-Psychological Features of Managers in Education

I. V. Serafimovich*, N. V. Shlyakhtina, N. I. Bobyleva

Educational Development Institute, Yaroslavl, Russian Federation,

*iserafimovich@yandex.ru

Introduction. The strategic task of improving the quality of Russian education requires increasing the efficiency of education system management. The authors assume integration of cognitive and personal resources of the subject of activity. The researchers focus on professional thinking as one of the cognitive resources. The aim of the article is to study the relationship between professional thinking and the socio-psychological features of personality. **Materials and Methods.** The materials of the study were the data of a survey of 65 people. The authors used questionnaires and the method of analyzing problem situations. For statistical processing, the methods of mathematical statistics were used.

Results. It is shown that the situational-suprasituational level of thinking is predominant. The relationship between the level of professional thinking and the flexibility of choosing strategies of behavior in conflict and stress is established. There are similarities between the talent pool and managers with experience in conflict and stress behavioral strategies, and differences in management motivations. The new socio-economic reality and changes in the educational environment suggest that the manager should be ready to solve new heterogeneous professional tasks, which require expanding the range of competencies and a different level of reality understanding, integrating their own psychological structures, where professional thinking will play a system-forming role.

Discussion and Conclusion. The obtained results can be used in solving tasks of the Nation-wide Project “Education” aimed at further training of teaching staff, and in administering the said programs of continuing education.

Keywords: professional thinking, problem situations, values of the coping strategy, socio-psychological features, resource

Funding: The study has been done with financial support of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 19-013-00102a on the topic “Development of the concept of professionalization of the subject’s thinking”).

Acknowledgments: The authors express their gratitude to Rector A. Zolotareva, The Institute for Education Development, and all managers who volunteered to participate in the study.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Serafimovich I.V., Shlyakhtina N.V., Bobyleva N.I. Professional Thinking and Socio-Psychological Features of Managers in Education. *Integratsiya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2021; 25(2):288-303. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.288-303>

Введение

Интерес к исследованию профессионального мышления менеджеров в сфере образования обусловлен факторами различных уровней. Во-первых, образование с 2020 г. переживает системные изменения, касающиеся федерального уровня в целом.

Эти изменения разворачиваются в рамках государственной политики, направленной на обеспечение высокого качества и конкурентоспособности российского образования, что отражено в национальном проекте «Образование»¹. Во-вторых, на региональном уровне управленцы в системе

¹ Национальный проект «Образование [Электронный ресурс]: Федеральная деловая сеть. Стратегия РФ. URL: <https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education#> (дата обращения: 11.01.2021).



образования столкнулись с принципиально новыми и разнородными профессиональными задачами: повышение эффективности деятельности руководителя, управление качеством образования на основе использования результатов оценочных процедур², создание системы адресной поддержки школ; управление внедрением в образовательную деятельность современных методов и технологий преподавания учебных предметов, использование цифровых образовательных ресурсов. Вместе с переходом к цифровой экономике и цифровизации школ, созданием цифровой образовательной среды³ появляются идеи персонализации образования, массового спроса на уникальность [1], которые коренным образом меняют не только взаимодействие педагога и учащегося, но и систему управления в образовательной организации. Это требует нахождения новых смыслов, быстрого реагирования на новые вызовы «поиска способов управления процессами групповой самоорганизации субъектов труда, освоения новых ресурсов роста производительности» [2, с. 196], дополнительных компетенций в области управления, перехода от знаниевой модели к дефицитарной [3], расширения спектра компетенций⁴ [4] и умения работать в ситуации неопределенности⁵ [5; 6]. Иными словами, условия работы в образовательных организациях недостаточно назвать «новыми», это реально «иные» условия, которые требуют от менеджера образовательной организации интеграции собственных психологических структур, основной из которых, согласно авторскому подходу, будет профессиональное мышление.

Таким образом, существует противоречие: с одной стороны, на уровне федеральных требований обозначается необходимость стремительного повышения качества и конкурентоспособности российского образования, на региональном уровне – активное развитие инновационных форм управления качеством образования, использование современных технологий, адресное сопровождение школ, работающих в разных социальных условиях, что предполагает преобразования личности в целом и в профессиональном мышлении в частности. С другой стороны, наблюдаются неготовность к изменениям и преобразованиям в условиях возрастающей технологизации и цифровизации образования, трудности осмысления новых ролей и функций, препятствующие осознанию необходимости получения новых компетенций, в том числе в области менеджмента.

Целью исследования стало изучение взаимосвязи профессионального мышления, проявляющегося в решении проблемных ситуаций с социально-психологическими особенностями. Обозначенная цель достигалась путем последовательного выявления отличий в уровне профессионального мышления у менеджеров-руководителей и менеджеров из группы кадрового резерва (далее – резерв); в выяснении отличий в социально-психологических особенностях (стратегиях поведения в конфликте и стрессе, уровне мотивации), анализе взаимосвязи когнитивных (профессионального мышления) и личностных ресурсов.

В качестве гипотез рассматривались предположения о том, что, с одной

² Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся : приказ Рособрнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения: 11.01.2021).

³ О реализации мероприятия по внедрению целевой модели цифровой образовательной среды в образовательных организациях Ярославской области (с изменениями на 14 августа 2019 года) : Постановление Правительства Ярославской области № 787-п [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/550244956> (дата обращения: 11.01.2021).

⁴ Сафаргалиев Э. Р., Савицкий С. К., Сафаргалиева Д. Ф. Педагогические условия подготовки в вузе менеджеров-экономистов с дополнительными направлениями профессиональной деятельности: монография. Ульяновск: Зебра, 2015. 105 с.

⁵ Янчук В. А. Психологические угрозы XXI века: поиск определенности в условиях неопределенности // Психологический Vademesum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сборник научных статей. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. С. 15–23 URL: <https://lib.vsu.by/jspui/bitstream/123456789/19408/1/15-23.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).

стороны, уровень профессионального мышления взаимосвязан с разными стратегиями при разрешении проблемных, конфликтных и стрессовых ситуаций; с другой – существуют отличия в некоторых компонентах профессионального мышления и стратегиях поведения в конфликте и стрессе, профессиональных ценностях руководителей с разным опытом работы.

Обзор литературы

Качество образования и успех обучающихся неразрывно связаны с профессиональными компетенциями педагогов и управленцев, их личностными характеристиками, педагогическими умениями, профессиональным мышлением. Специфика профессионального мышления, связанного с разного рода управленческой деятельностью впервые рассматривалась Б. М. Тепловым в отношении мышления полководца. Анализ работ в области профессионального мышления менеджера позволяет заметить, что часть исследователей акцентирует внимание на выделении приоритетных, наиболее значимых компонентов в мышлении менеджера или на выполняемых функциях, актуальных для современной социальной ситуации развития. Так, под профессиональным мышлением менеджера могут пониматься:

- уровневая инновационность (креативность) мышления, от поведенческой нацеленности на результат до творческой в мышлении [7, с. 33];
- стрессоустойчивость, способность жить в ситуации перемен, готовность генерировать инновации; выраженная мотивация к постоянному саморазвитию [8, с. 79];
- технологичность анализа проблемных ситуаций и способа решения проблемных задач⁶;

– креативность и непротиворечивость мышления, критическое мышление, способность к дифференциации, систематизации и применению информации [9, с. 116]; дивергентность мышления [10];

– «системное качество психики, которое определяет основное направление развития организации, логику управления и обеспечивает достижение субъектом высоких результатов в пространственно-временном континууме управления»⁷, где системообразующим качеством профессионального мышления является стратегичность.

Другая часть исследователей принимает попытки ответов на вопросы о детерминантах мышления управленца. А. Н. Топузова обосновала, что развитие профессионального мышления происходит за счет рефлексивной деятельности⁸, М. В. Ланских показала первостепенное значение творческой направленности мышления [11]. О. С. Анисимов продемонстрировал, что в развитии стратегического мышления управленца важную роль играют три составляющих: организационная, мыслительная и мотивационная. Причем автор считает, что без корректировки культуры мышления невозможно движение по траектории профессионального развития [12].

Таким образом, в изучении профессионального мышления управленческих кадров акценты делаются на инновационность и стратегичность мышления, креативность и системность, критичность, рефлексивность. Вместе с тем следует отметить недостаточность исследований профессионального мышления, связанных с пониманием ресурсности мышления, способствующего решению разнообразного рода проблемных ситуаций. Нельзя оставить без внимания теорию, разработанную Д. Канеман, предполагающую, на наш взгляд, именно ресурсный

⁶ Сафаргалиев Э. Р., Савицкий С. К., Сафаргалиева Д. Ф. Педагогические условия подготовки в вузе менеджеров-экономистов с дополнительными направлениями профессиональной деятельности. С. 13.

⁷ Селезнева Н. Т., Куркотова Е. А., Дьячук А. А. К проблеме психолого-акмеологических механизмов развития стратегического мышления руководителя // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований: материалы конференций. 2011. № 9. С. 44–46. URL: https://www.applied-research.ru/pdf/2011/09/2011_09_32.pdf (дата обращения: 11.01.2021).

⁸ Топузова А. Н., Дунашин И. В. Развитие инновационных компетенций в антикризисном управлении // Наука ЮУрГУ: материалы 68-й науч. конф. Министерство образования и науки Российской Федерации; Южно-Уральский государственный университет, 2016. С. 539–543.



подход к мышлению. С точки зрения учебного, решение проблемных ситуаций может осуществляться на двух полярных уровнях: интуиции и автоматизма (низко-ресурсного уровня) и уровне «умственных затрат», дающих возможность для креативности, рефлексии. Автор подчеркивает важность гибкого использования разных систем для решения различного рода задач, что создает основу успешности. В российских исследованиях некоторым рядоположенным, но не синонимичным понятием выделенных уровней мышления является концепция надситуативности мышления [13]. Гибкое варьирование между ситуативностью и надситуативностью мышления, понимание того, решение на каком уровне будет наиболее подходящим в конкретном случае, позволяет профессиональному мышлению быть успешным [4; 14].

В зарубежном научном сообществе имеются исследования, в которых уделяется внимание профессиональному мышлению и его ресурсным возможностям в практическом плане, в частности, связанным с личностно-поведенческими особенностями, проявляющимися в выборе тактик разрешения конфликтных и стрессовых ситуаций. М. Росс, К. Рунге, Т. А. Фланаган, В. Мсила считают, что профессиональное мышление и культура руководителя в целом будут влиять на то, как он реагирует на конфликт: воспринимает его как нечто, чего следует избегать, или видит в нем ресурс, необходимый для продвижения изменений и содействия организационному возрождению⁹ [6; 15–17]. С нашей точки зрения, авторы делают акцент на позитивности мышления руководителя, способствующей поиску творческих решений конфликтных ситуаций, созданию основы для реализации конфликтной компетентности.

Исследователями выделяются и подчеркиваются различные факторы, которые могут детерминировать конструктивную направленность профессионального

мышления на решение проблемных, конфликтных или стрессовых ситуаций. Одни считают, что именно когнитивные навыки управленца являются решающим фактором успешности управления конфликтами, эффективности руководства, компетентности в целом [18]. Причем эта гибкость осмысления руководителем роли конфликтов, «многомерная парадигма разрешения конфликтов», способствует предотвращению не столько конфликтов, сколько неконструктивных и разрушительных проявлений в конфликтных отношениях [19]. Другие авторы обращают внимание на роль управленческой команды и навыка совместного управления разрешением разногласий в развитии профессионального мышления, когда открытое обсуждение конфликтующих точек зрения (конструктивное противоречие) является эффективным способом извлечь пользу из потенциально положительных результатов конфликта [20], а когнитивная гибкость и развитые навыки эмоционального интеллекта создают предпосылки для успешного решения конфликтов и противодействия эмоциональному выгоранию [21]. Третьи полагают, что важны элементы прогнозирования в управленческом мышлении, дающие основу для дивергентности профессионального мышления менеджера [10] и восприятия функционального психологического пространства организации с пониманием разнообразия причинно-следственных отношений [22].

Очевидно, что вопросы профессионализации мышления менеджеров являются актуальными как для отечественной, так и зарубежной науки, однако трудности интеграции когнитивных и личностных ресурсов менеджера-профессионала требуют дополнительного научного внимания. Более глубокое понимание механизмов профессионального мышления и его ресурсных возможностей позволит успешнее решать насущные проблемы административной практики и конкурировать на рынке труда.

⁹ Ross M. H. The Management of Conflict: Interpretations and Interests in Comparative Perspective. New Haven: Yale University Press, 1993. 226 p. URL: <https://searchworks.stanford.edu/view/2756823> (дата обращения: 11.01.2021).



Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 65 руководителей-менеджеров в сфере образования. В пилотажном исследовании участвовали руководители ($n = 19$), в основном 46 менеджеров (средний возраст – 32,8 лет); 40 женщин и 6 мужчин, осуществляющих профессиональную деятельность в образовательных организациях и обладающих следующими статусно-ролевыми позициями: «обучающийся менеджер-практик» – руководитель или заместитель руководителя в образовательной организации, проходящий переподготовку по программе «Менеджмент» ($n = 22$), и «обучающийся кадровый резерв» – работник образовательной организации, проходящий переподготовку по программе «Менеджмент», потенциальный кадровый резерв руководителей ($n = 24$). Соотношение мужчин и женщин в нашей выборке совпадает с аналогичным соотношением общероссийской статистики. Так, согласно данным Росстата, в российской системе образования женщины составляют 82 % от общего количества сотрудников в возрасте 15–72 лет¹⁰. Среди руководителей школ доля женщин равна 74,4 % и неуклонно растет. Типичный директор российской школы – это женщина 35–55 лет, имеющая высшее педагогическое образование и общий стаж работы более 20 лет, которая работает на полную ставку в государственной школе, совмещая управленческую деятельность и преподавание¹¹.

Методы исследования. Для изучения социально-психологических особенностей применялись индикатор стратегий преодоления стресса Д. А. Амирхана, адаптированный М. Яхтомским и С. Сиротой; опросник реагирования в конфликтных ситуациях К. Томаса, адаптированный Н. В. Гришиной; анализ ценностей сотрудника «Якоря карьеры» Э. Шейна.

Особенности профессионального мышления исследовались с помощью экспресс-опроса руководителей на предмет

выявления профессиональных дефицитов и ресурсов в деятельности и метода ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (И. В. Серафимович). В ходе специально организованной процедуры участникам было предложено описать одну из проблемных ситуаций, с которой им пришлось столкнуться в своей профессиональной деятельности (затруднения в действиях, мыслях, рассогласование с коллегами, непонимание идей, неприятие требований). Испытуемый выполнял ряд заданий: описывал ситуацию (суть происходящего, реакция на случившееся, условия происходящего), формулировал проблемность ситуации, осознавал мотивы к поиску выхода из нее, обосновывал решение и критерии его поиска, перечислял возможные последствия. В бланке опросника эти этапы были обозначены как «ситуация», «ход», «исход» и «последствия». Полученные данные были проанализированы методом экспертной оценки по следующим критериям: профессиональное мышление (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович), полярно-критериальные содержательные характеристики речемыслительной деятельности (Е. В. Конева, В. К. Солондаев), правильность и логическая непротиворечивость решения (С. А. Гильманов), уровень творческого подхода (Е. К. Осипова). В качестве экспертов выступали представители департамента образования области, успешные руководители школ, ученые и специалисты-практики.

Методы математической статистики: критерий Манна – Уитни – для оценки достоверности различий выборочных средних; коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена для – поиска взаимосвязей.

Результаты исследования

Пилотажное исследование дало возможность выявить в качестве когнитивных и личностных ресурсов руководителей мотивацию к непрерывному образованию,

¹⁰ Мужчины и женщины России. 2018 : статистический сборник Росстат. М., 2018. 2014 с. URL: https://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/wo-man18.pdf (дата обращения: 11.01.2021).

¹¹ Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления. Ч. 1 // Факты образования. 2016. Вып. № 5 (апрель). Высшая школа экономики. Национальный исследовательский университет. 17 с. URL: <https://ioc.hse.ru/data/2016/04/26/1129915123/Факты%20образования%205.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).



удовлетворенность работой и коллективом, выраженную потребность в творческом и гибком подходе к руководству, эффективному и современному управлению, умение подмечать новое и находить способы достижения поставленных целей, ориентацию на кадры как потенциал организации. В качестве профессиональных дефицитов указывают следующие: отсутствие навыков тайм-менеджмента («постоянно не хватает времени и сил», «неизвестно где и что можно найти и у кого спросить») и умений урегулировать конфликты между разными участниками образовательных отношений, низкий уровень стрессоустойчивости («нервы сдают, когда срочные запросы по электронной почте», «бесконечные отчеты и мониторинги»).

Вопрос о ресурсности профессионального мышления, позволяющего преодолевать профессиональные дефициты, негативные влияния и тенденции в профессиональной среде, рассматриваемый нами в предыдущих публикациях [4; 14], приобрел новый формат в отношении мышления руководителя. В соответствии с этим одной из задач стало исследование особенностей профессионального мышления в группах руководителей и кадрового резерва. Наиболее информативной особенностью профессионального мышления является его уровневая характеристика – ситуативность/надситуативность.

Оценивались такие критерии, как адекватность, глубина, полнота, оперативность, достаточность, оригинальность, обоснованность мышления. Нами установлено, что ситуативность мышления связана с увеличением опыта, стажа работы, т. е. более опытные администраторы склонны действовать по ситуации и демонстрируют ситуативные решения чаще, чем надситуативные – $U = 148,500, p \leq 0,01$ (табл. 1). В целом по выборке у менеджеров в сфере образования надситуативное мышление (способность к рефлексии, самоанализу, прогнозированию ближайших и отдаленных последствий собственных действия) преобладает над ситуативным. Согласно полученным данным (табл. 2), менеджеры из группы резерва значительно отличаются от управленцев по трем из семи критериев: «оригинальность» ($U = 168,0, p \leq 0,01$), «оперативность» ($U = 160,0, p \leq 0,01$), «обоснованность» ($U = 164,0, p \leq 0,01$). Менеджеры, уже имеющие опыт управленческой деятельности, меньше обосновывают свое решение, менее оригинальны и оперативны. Снижение оперативности у опытных руководителей, по мнению А. В. Карпова, возможно за счет того, что настоящее управленческое решение находится на стыке индивидуального и коллективного, предполагает учет разных позиций и мнений, для чего требуются временные ресурсы [5].

Т а б л и ц а 1. Ситуативность – надситуативность мышления у менеджеров в сфере образования (по М. М. Кашапову, И. В. Серафимович), $n = 46$, %

Table 1. Situateness-suprasituateness of thinking in managers in the field of education (according to M. Kashapov, I. Serafimovich), $n = 46$, %

Характеристика / Characteristics	Баллы / Points	Обучающийся менеджер-практик / Experienced manager	Обучающийся кадровый резерв / Personnel reserve	Всего / Total
Преобладают ситуативные решения / Situational solutions prevail	0–1	23	8	15
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения / More often situational than supra-situational solutions occur	2–3	27	17	22
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения / More often supra-situational than situational solutions occur	4–5	46	46	46
Преобладают надситуативные решения / Supra-situational solutions prevail	6–7	4	29	17



Кроме того, полученные нами данные согласуются с мнением зарубежных исследователей [23] о том, что большая вдумчивость при принятии решений оказывает положительное влияние при решении сложных задач и отрицательное – при решении простых.

При сравнении описания психологических ситуаций менеджерами в сфере образования (по критериям Е. В. Конево, В. К. Солондаева) не выявлено достоверных статистических различий, т. е. в обеих группах примерно в равной степени присутствуют тенденция к завершенности при урегулировании нестандартных ситуаций в противовес продолжающейся, конкретность описания (в противовес обобщенности), внимание к сочетанию рациональности – эмоциональности в решении ситуаций. Формирующаяся управленческая способность не «увязать» в спорных ситуациях, не усугублять проблему, а разбивать ее на части, видеть рациональный контекст характерно как для руководителей с опытом, так и только осуществляющих первые пробы в управленческой

деятельности. Возможно, такое сходство связано с общими тенденциями к изменениям в деятельности руководителя (менеджера), работающего в современных социально-экономических условиях. Как справедливо заметила Н. И. Иоголевич, на смену долго существовавшей традиционной системе управления (технология как инструмент конкурентоспособности организации) активно внедряется новая парадигма управления человеческим капиталом [24, с. 159]. Это, в свою очередь, делает управление субъект-субъектным, а первоочередной задачей становится осуществление социально-психологических функций.

Более детальный анализ уровней творческих вариантов преодоления проблемных ситуаций и нормативно одобренных стереотипов решений дает возможность отметить следующее. В общей выборке преобладает высокий (субъективно творческий) уровень мышления, при этом начинающие менеджеры демонстрируют выше уровень оригинальности решения по критерию Е. К. Осиповой ($U = 122,0, p \leq 0,001$).

Т а б л и ц а 2. Статистика средних значений для показателя «ситуативность – надситуативность» мышления

Table 2. Average statistics for the indicator “situativeness-suprasituativeness” of thinking

	К1 – адекватность / adequacy	К2 – глубина / depth	К3 – полнота / completeness	К4 – оперативность / efficiency	К5 – достаточность / sufficiency	К6 – оригинальность / originality	К7 – обоснованность мышления / reasonableness of thinking	Сумма / Total
Обучающийся менеджер-практик / Experienced manager	0,6	0,4	0,7	0,3	0,4	0,1	0,5	3,0
Обучающийся кадровый резерв / Personnel reserve	0,7	0,5	0,8	0,7	0,5	0,5	0,8	4,5
Статистика U Манна – Уитни / Mann – Whitney Statistics	256,0	240,0	235,0	160,0	229,0	168,0	164,0	148,5
Асимпт. значение (двухсторонняя) / Asymptotic value (double-sided)	,831	,541	,402	,008	,374	,009	,008	,010



Вместе с тем они реже используют нормативно одобренные стереотипы в мышлении при решении проблемных ситуаций (критерий С. А. Гильманова – $U = 140,5$, $p \leq 0,001$). Таким образом, будущие менеджеры (кадровый резерв), с одной стороны, чаще предлагают более творческие решения ситуации, а, с другой, нормативно одобренные, что дает возможность нам предположить имеющуюся дихотомичность в принятии решений, использование крайних полюсов в выборе способов решения, не всегда учитывающих реальную ситуацию, а значит, меньшую гибкость мышления и поведения.

Еще одна задача исследования была направлена на изучение социально-психологических особенностей женщин-менеджеров, а именно на установление отличий в стратегиях поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, ценностях в работе.

Во-первых, значимых отличий по стратегиям поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, приспособление, избегание, компромисс) и копинг-стратегиям поведения в стрессе не выявлено. В обеих группах в конфликте на первое место выбираются компромисс, сотрудничество, затем – избегание и приспособление, а последнее место занимает соперничество как отстаивание только своих интересов. Среди копинг-стратегий в стрессе на первом месте стоит решение проблем, второе место занимает социальная поддержка и последнее – избегание. Использование разнообразных стратегий поведения в стрессе и конфликте позволяет выдвинуть гипотезу о важности способности к гибкости при решении конфликтно-стрессовых ситуаций и нахождении оптимальных путей в управлении персоналом. Вероятно, поведенческая гибкость является результатом определенного опыта взаимодействия и организации людей.

Во-вторых, имеются отличия в предпочитаемых ценностях в работе, а именно, у кадрового резерва выше такие ценности, как автономия ($U = 163,0$, $p \leq 0,05$), интеграция стилей жизни ($U = 170,0$, $p \leq 0,05$) и предпринимательство ($U = 162,0$, $p \leq 0,05$). Цель автономии – создание

и воплощение в жизни чего-то нового, своего, стремление освободиться от организационных правил и ограничений, работать самостоятельно и самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Направленность на интеграцию стилей жизни предполагает уравновешенность и значимость карьеры, семьи и личных интересов, поиск баланса. Это вполне соотносится с важностью самореализации в профессиональной сфере в современном социуме как для женщин, так и мужчин [25, с. 81].

На завершающем этапе был проведен анализ взаимосвязи профессионального мышления и социально-психологических особенностей менеджеров. Показатель «творчество в разрешении проблемных ситуаций» положительно коррелирует с таким способом реагирования в конфликте, как приспособление ($\rho = 0,414$, $p \leq 0,01$), а также с копинг-стратегиями совладания со стрессом, нацеленностью на разрешение проблем ($\rho = 0,466$, $p \leq 0,01$), уходом от психотравмирующей ситуации ($\rho = 0,362$, $p \leq 0,05$) и умением осуществлять взаимобмен ресурсами – социально-психологической поддержкой ($\rho = 0,464$, $p \leq 0,01$). Показатель «стандартность и правильность решения» положительно коррелирует со стратегией поведения в конфликтных ситуациях – приспособлением ($\rho = 0,298$, $p \leq 0,01$) и со всеми копинг-стратегиями в стрессе – направленностью на разрешение ситуации ($\rho = 0,502$, $p \leq 0,01$), избеганием ($\rho = 0,399$, $p \leq 0,05$), социальной поддержкой ($\rho = 0,477$, $p \leq 0,01$). Вполне возможно, что менеджеры с выраженным творческим потенциалом и ориентацией на нормативно одобряемые управленческие способы решений проблемных ситуаций более адаптивны в ситуации стресса, используют все копинг-стратегии, а в конфликте предпочтение отдают приспособлению.

Надситуативность профессионального мышления тесно коррелирует с такими стратегиями преодоления стресса, как «решение проблемы» ($\rho = 0,439$, $p < 0,01$) и «поиск социальной поддержки» ($\rho = 0,407$, $p < 0,01$). Вероятно, это связано с эффективностью профессионального поведения –

чем детальнее администратор понимает все обстоятельства решаемой проблемы, тем лучше результат разрешения проблемных ситуаций. В нашем случае также имеет значение социальная поддержка принимаемых управленческих решений. Менеджер оперативнее решает проблему, если действует как часть команды. Информативным индикатором оказалась склонность к выбору стратегии соперничества. Отрицательная корреляция между психологической завершенностью ситуации и склонностью к соперничеству может говорить нам о том, что менеджеры, стремящиеся к активному соперничеству, реже завершают конфликтные ситуации ($\rho = -0,352, p < 0,01$), находят выход, который их устраивает. Это подтверждают и другие корреляции. Так, профессиональная компетентность руководителя сопряжена со снижением интереса к соперничеству ($\rho = -0,453, p < 0,01$). Здесь же видим аргументы в пользу командного подхода – отрицательная взаимосвязь между соперничеством и автономией ($\rho = -0,317, p < 0,01$) и положительная – между автономией и решением проблемы ($\rho = 0,359, p < 0,01$).

Обсуждение и заключение

Полученные нами данные относительно склонности к творческому решению задач у начинающих менеджеров подтверждаются исследованиями отечественных и зарубежных ученых. Е. И. Кудрявцева установила, что в деятельности проактивности (деятельность субъектов профессионального труда, не имеющих статуса управленца, но включенных в решение управленческих задач) ведущую роль играют такие факторы, как шеринг, креативность, интуиция и импровизация [26]. Кроме того, активное участие «неформальных управленцев» в решении управленческих задач способствует развитию феноменов распределенного управления, которое, в свою очередь, стимулирует развитие коллективной организационной вовлеченности [27, с. 111–135]. Конкретизировано, что для реализации профессионального

мышления, в том числе его творческого компонента, для выборки менеджеров важными являются социальная поддержка и гибкая вариативность от стратегий приспособления и избегания до принятия самостоятельного решения о конкретном плане урегулирования проблемной ситуации. При этом соперничество как стратегия выяснения конфликтных ситуаций препятствует внутреннему позитивному настрою на решение, развитию ощущения и ценности профессиональной компетентности, работе в команде и принятию коллегиального решения.

Авторами данной статьи показано, что управление личностными ресурсами менеджеров нельзя отнести к тем процессам, которые поддаются эффективному регулированию на основе только жизненного опыта. В этом мы солидарны с выводами зарубежных авторов о том, что неумение руководителя управлять когнитивными и личностными ресурсами, решать возникающие в деятельности конфликтно-стрессовые и проблемные ситуации влечет за собой снижение результативности процессов обучения [28; 29].

Необходимо отметить, что в нашем исследовании мы уточнили, что в отношении стратегий поведения в конфликте существует больше сходств, чем отличий между выборками кадрового резерва и руководителей с опытом. Это может говорить об общих гендерных отличиях в поло-ролевом поведении в конфликтно-стрессовых ситуациях у женщин. В исследованиях некоторых ученых, в частности А. В. Кириловой, указывается, что направленность на кооперацию и сглаживание конфликтов является типично женским стилем коммуникации¹², а И. С. Клецина, Е. В. Иоффе добавляют, что у женщин при общении типичным является демонстрация уважительности, корректности, рефлексия и эмпатия [25].

Наши результаты не совсем согласуются с данными о том, что к компромиссу руководители становятся более склонны после 46–56 лет [18], а наиболее эффективной стратегией при высокой

¹² Кирилова А. В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. М.: РОССПЭН, 2004. 252 с.



эмоциональности конфликта является избегание [30]. Вполне допустимо, что это связано с отличиями в сферах работы менеджера: у вышеуказанных авторов это малый и средний бизнес, а в нашем случае – образование.

Постоянно повышающиеся требования к профессионализму руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций способствуют снижению эффективности их работы, однако исследование профессионального мышления управленцев может, на наш взгляд, внести существенный вклад в решение этой задачи и привести к совершенно новым подходам, практикам и нормам административного труда в образовании и повышению качества образования. Исследование дало основание говорить, что существуют общие (характерные для гендерной специфики), специфические (характерные для руководителей с опытом и кадрового резерва) и социально-психологические особенности профессионального мышления.

Во-первых, имеются сходства в предпочитаемых стратегиях поведения в конфликте и стрессе, проявляющиеся в стремлении руководителей в первую очередь идти на компромисс и сотрудничество и редко выбирать соперничество. Кроме того, применение всех имеющихся стратегий поведения в конфликте и стрессе дает основание для рассмотрения такого варианта поведения, как гибко-вариативное.

Во-вторых, имеются отличия в преобладающих ценностях – мотивах управ-

ленческой деятельности: менеджеры кадрового резерва выше ценят автономию, больше направлены на интеграцию стилей жизни и предпринимательство, менеджеры-руководители признают умение работать в команде, принимать коллегиальные решения.

В-третьих, существуют отличия в уровне профессионального мышления: большая надситуативность мышления проявилась у кадрового резерва. Отличия в профессиональном мышлении характеризуются не столько количественными показателями, сколько качественными особенностями, связанными с преобладанием у кадрового резерва стремления как можно быстрее разрешить любую проблемную ситуацию, используя преимущественно свой субъективный опыт, аргументировав такой подход как эффективный. В целом профессиональное мышление характеризуется направленностью на решение как типичных, так и стратегических проблемных ситуаций, маневрированием между нормативно одобренным и творческим решением; связано с важностью ситуации социальной поддержки и ожиданием одобрения социума.

Полученные результаты могут быть использованы как при разработке программ дополнительного профессионального образования, при подготовке мероприятий внутрифирменного и горизонтального обучения, так и в работе комиссий по обеспечению эффективности деятельности руководителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов, А. Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Образовательная политика. – 2019. – № 4 (80). – С. 6–17. – URL: <https://edpolicy.ru/opportunity-generation> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
2. Толочек, В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта / В. А. Толочек. – DOI 10.11621/vsp.2019.01.195 // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 2019. – № 1. – С. 195–213. – URL: http://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2019_1/vestnik_2019-1_11_Tolochek.pdf (дата обращения: 09.02.2021). – Рез. англ.
3. Золотарева, А. В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров / А. В. Золотарева // Непрерывное образование. – 2020. – № 1 (31). – С. 44–49. – URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9D%D0%9E_%D0%B2%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-31.pdf (дата обращения: 11.01.2021).



4. Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. – DOI 10.31857/S020595920009326-4 // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 43–52. – URL: <https://ras.jes.su/psy/s020595920009326-4-1> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
5. Карпов, А. В. Стилиевые особенности процесса принятия управленческих решений / А. В. Карпов, Е. В. Маркова. – DOI 10.18255/1996-5648-2016-3-80-86 // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (37). – С. 80–86. – URL: <http://j.uniyar.ac.ru/index.php/vyrgu/article/view/197/142> (дата обращения: 09.02.2021). – Рез. англ.
6. Msila, V. School Leaders and the Pursuit of Effectiveness: Envisioning Schools that Endure Change / V. Msila. – DOI 10.21125/edulearn.2019.0629 // Conference: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2019. – Pp. 2314–2320. – URL: <https://library.iated.org/view/MSILA2019SCH> (дата обращения: 01.02.2021).
7. Сидорина, Т. В. Аксиоматика профессионального мышления инновационного менеджера / Т. В. Сидорина // Инвестиции и инновации. – 2006. – № 4. – С. 33–36. – URL: http://journal.safbd.ru/sites/default/files/articles/sifbd-2006-4_33-36.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
8. Шуткова, Е. Ю. Инновационное мышление руководителей как основа сотрудничества между бизнесом и образованием / Е. Ю. Шуткова // Вопросы региональной экономики. – 2010. – № 2. – С. 71–81. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15567444> (дата обращения: 11.01.2021).
9. Ронжина, Н. В. Роль универсальной компетенции «системное и критическое мышление» в формировании профессионального мышления / Н. В. Ронжина. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10235 // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 116–121. – URL: <http://po-rt.ru/home/Article?id=2064> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
10. Резанович, И. В. Содействие развитию дивергентного мышления руководителей образовательных организаций в системе повышения квалификации / И. В. Резанович, А. Е. Резанович, Е. А. Резанович // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 1 (42). – С. 24–33. – URL: <https://readera.org/140246980> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
11. Ланских, М. В. Педагогические технологии развития творческого мышления у современного руководителя / М. В. Ланских // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – Вып. 51, ч. 4. – С. 220–227. – Текст : непосредственный.
12. Образование и культура мышления: актуальный методологический дискурс / С. Н. Глазачев, О. С. Анисимов, Ю. М. Гришаева, Ю. В. Шумилов. – DOI 10.30853/pedagogy.2019.4.1 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 9–19. – URL: https://www.gramota.net/articles/issn_2500-0039_2019_4_01.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
13. Krämer, W. Kahneman D. (2011) Thinking, Fast and Slow / W. Krämer. – DOI 10.1007/s00362-013-0533-y // Statistical Papers. – 2014. – Vol. 55, issue 3. – Pp. 915. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00362-013-0533-y> (дата обращения: 11.01.2021).
14. Кашапов, М. М. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. – DOI 10.26516/2304-1226.2018.26.63 // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2018. – Т. 26. – С. 63–76. – URL: <http://izvestiapsy.isu.ru/ru/article?id=650> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
15. Runde, C. Conflict Competence in the Workplace / C. Runde. – DOI 10.1002/ert.21430 // Employment Relations Today. – 2014. – Vol. 40, issue 4. – Pp. 25–31. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ert.21430> (дата обращения: 11.01.2021).
16. Runde, C. E. Conflict Competent Leadership / C. E. Runde, T. A. Flanagan. – DOI 10.1002/ltl.268 // Leader to Leaders. – 2008. – Vol. 2008, issue 47. – Pp. 46–51. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ltl.268> (дата обращения: 11.01.2021).
17. Ukata, Ph. F. Application of Conflict and Conflict Management Strategies in Educational Organizational Personnel Management / Ph. F. Ukata, E. L. Nmehielle // Basic Research Journal of Education Research and Review. – 2020. – Vol. 8, issue 1. – Pp. 001–010. – URL: https://www.researchgate.net/publication/342834897_Application_of_conflict_and_conflict_management_strategies_in_educational_organizational_personnel_management (дата обращения: 09.02.2021).
18. Wagude, J. Influence of Principals Age on Conflict Management Styles in Secondary Schools in Kisumu County Kenya / J. Wagude // International Journal of Scientific & Technology Research. – 2015. – Vol. 4, no. 5. – Pp. 105–112. – URL: <http://paper.researchbib.com/view/paper/44600> (дата обращения: 11.01.2021).



19. Schiff, A. From Conflict Management to Multidimensional Conflict Resolution / A. Schiff // *Strategic Assessment*. – 2020. – Vol. 23, no. 4. – Pp. 140–152. – URL: <https://strategicassessment.inss.org.il/wp-content/uploads/2020/11/AmiraSchiff.pdf> (дата обращения: 01.02.2021).
20. Ethical Leaders Manage Conflict to Develop Trust / A. Wong, X. Wang, X. Wang, D. Tjosvold. – DOI 10.1108/LODJ-10-2018-0363 // *Leadership & Organization Development Journal*. – 2020. – Vol. 41, no. 1. – Pp. 133–146. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LODJ-10-2018-0363/full/html> (дата обращения: 01.02.2021).
21. Job Demand-Control-Support Latent Profiles and Their Relationships with Interpersonal Stressors, Job Burnout, and Intrinsic Work Motivation / I. Portoghesi, M. Galletta, M. Leiter [и др.]. – DOI 10.3390/ijerph17249430. – Текст : электронный // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – Vol. 17, issue 24. – URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/24/9430> (дата обращения: 01.02.2021).
22. Snodgrass, L. The Value of Play for Conflict Management: A Case Study / L. Snodgrass, R. Blunt // *South African Journal of Education*. – 2009. – Vol. 29. – Pp. 53–67. – URL: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v29n1/a04v29n1.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).
23. McElroy, T. Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors / T. McElroy, D. L. Dickinson, I. P. Levin. – DOI 10.1002/bdm.2175 // *Journal of Behavioral Decision Making*. – 2020. – Vol. 33, issue 4. – Pp. 538–555. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bdm.2175> (дата обращения: 11.01.2021).
24. Иголеви́ч, Н. И. Изучение психологических особенностей современной управленческой деятельности как условие подготовки специалиста-менеджера / Н. И. Иголеви́ч // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Социально-гуманитарные науки*. – 2005. – № 7 (47). – С. 159–163. – Текст : непосредственный.
25. Клецина, И. С. Нормы женского поведения: традиционная и современная модели / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе. – DOI 10.21064/WinRS.2019.3.6 // *Женщина в российском обществе*. – 2019. – № 3. – С. 72–90. – URL: <https://womaninrussiansociety.ru/article/klecina-i-s-ioffe-e-v-normy-zhenskogo-povedeniya-tradicionnaya-i-sovremennaya-modeli-str-72-90> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
26. Кудрявцева, Е. И. Реальные и фиктивные компоненты управленческого потенциала персонала организации // *Вестник факультета управления СПбГЭУ*. – 2017. – № 1, ч. 2. – С. 481–485. – URL: http://vf.unecon.ru/docs/chast_2.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
27. A Model of Collective Organizational Engagement: Motivational Antecedents, Strategic Implementation as a Moderator, and Firm Level Performance / M. R. Barrick, G. R. Thurgood, T. A. Smith, S. H. Courtright. – DOI 10.5465/amj.2013.0227 // *Academy of Management Journal*. – 2015. – Vol. 58, no. 1. – Pp. 111–135. – URL: http://www.sitesbysarah.com/mbwp/Pubs/Barrick_Thurgood_Courtright_n_Smith_2015.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
28. Manesis, N. Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context / N. Manesis, E. Vlachou, F. Mitropoulou. – DOI 10.12973/eu-jer.8.3.781 // *European Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 8, issue 3. – Pp. 781–799. – URL: https://www.eu-jer.com/EU-JER_8_3_781.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
29. Valente, S. School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships / S. Valente, A. Lourenço, Z. Németh. – DOI 10.5772/intechopen.95395. – Текст : электронный. – 2020. – URL: <https://www.intechopen.com/online-first/school-conflicts-causes-and-management-strategies-in-classroom-relationships> (дата обращения: 05.02.2021).
30. Lu, W. The Influence of Conflict Management Styles on Relationship Quality: The Moderating Effect of the Level of Task Conflict / W. Lu, J. Wang // *International Journal of Project Management*. – 2017. – Vol. 35, issue 8. – Pp. 1483–1494. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263786317301990> (дата обращения: 11.01.2021).

Поступила 19.02.2021; одобрена после рецензирования 22.03.2021; принята к публикации 29.03.2021.

Об авторах:

Серафимович Ирина Владимировна, проректор по организационно-методической деятельности ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (150014, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16), доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), кандидат психологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, Scopus ID: 57194214393, Researcher ID: I-5263-2015, iserafimovich@yandex.ru



Шляхтина Наталья Владимировна, руководитель центра образовательного менеджмента ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (150014, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7655-2288>, **Researcher ID:** **AAE-5187-2021**, shlyakhtinanv@gmail.com

Бобылева Надежда Игоревна, доцент центра образовательного менеджмента ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (150014, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16), кандидат биологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7648-4636>, **Scopus ID:** **56950969900**, **Researcher ID:** **AAE-5375-2021**, n.bobylewa@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

И. В. Серафимович – выстраивание концепции исследования; организация и проведение исследования; статистическая обработка данных; интерпретация и критический анализ; научное руководство.

Н. В. Шляхтина – теоретический анализ зарубежных источников; описание результатов исследования; техническое оформление списка использованных источников; перевод структурных составляющих на английский язык; доработка текста статьи.

Н. И. Бобылева – сбор и обработка первичных материалов; анализ и обобщение полученных данных; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Guseltseva M.S. Space of Opportunities: From Human Capital to Human Potential. *Obrazovatel'naya politika* = Education Policy. 2019; (4):6-17. Available at: <https://edpolicy.ru/opportunity-generation> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Tolochek V. "Psychological Niches": Topos and Chronos in Determination of the Subject's Professional Specialization. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* = Moscow University Psychology Bulletin. 2019; (1):195-213. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>
3. Zolotareva A. [Ensuring Continuity and Succession in the Training and Professional Development of Teaching Staff]. *Nepreryvnoye obrazovaniye* = Lifelong Education. 2020; (1):44-49. Available at: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/02/%D0%9D%D0%9E_%D0%B2%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-31.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ.)
4. Kashapov M., Serafimovich I. Supra-Situational Thinking as Person's Cognitive Resource in the Context of Professionalization. *Psikhologicheskiy zhurnal* = Psychological Journal. 2020; 41(3):43-52. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920009326-4>
5. Karpov A., Markova E. Stylistic Characteristics of the Decision-Making Process. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Yaroslavl State University Bulletin. The Humanities. 2016; (3):80-86. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2016-3-80-86>
6. Msila V. School Leaders and the Pursuit of Effectiveness: Envisioning Schools that Endure Change. *Conference: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 2019. p. 2314-2320. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.0629>
7. Sidorina T. [Axiomatics of Professional Thinking of an Innovative Manager]. *Investitsii i innovatsii* = Investments and Innovations. 2006; (4):33-36. Available at: http://journal.safbd.ru/sites/default/files/articles/sifbd-2006-4_33-36.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ.)
8. Shutkova E. [Innovative Thinking of Managers as a Basis for Cooperation between Business and Education]. *Voprosy regionalnoy ekonomiki* = Issues of Regional Economy. 2010; (2):71-81. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15567444> (accessed 11.01.2021). (In Russ.)
9. Ronzhina N. Role of Universal Competency "Systemic and Critical Thinking" in Forming Professional Thinking. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda* = Vocational Education and Labor Market. 2020; (2):116-121. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10235>
10. Rezanovich I.V., Rezanovich A.E., Rezanovich E.A. Assistance to the Development of Divergent Thinking of Heads of Educational Organizations in the System of Advanced Training. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* = Scientific Support of Advanced Training System. 2020; (1):24-33. Available at: <https://readera.org/140246980> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)



11. Lanskih M. [Pedagogical Technology of Development of Creative Thinking the Modern Manager]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2016; (51-4):220-227. (In Russ.)
12. Glazachev S.N., Anisimov O.S., Grishaeva Yu.M., Shumilov Yu.V. Education and Culture of Thinking: Relevant Methodological Discourse. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory & Practice. 2019; 4(4):9-19 (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.4.1>
13. Krämer W. Kahneman D. (2011). Thinking, Fast and Slow. *Statistical Papers*. 2014; 55(3):915. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s00362-013-0533-y>
14. Kashapov M.M., Serafimovich I.V. Supra-Situatedness of Thinking as a Source of Realization of Event-Cognitive Components of a Subject at Various Stages of Professionalization of Psychologists. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*. 2018; 26:63-76. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.63>
15. Runde C. Conflict Competence in the Workplace. *Employment Relations Today*. 2014; 40(4):25-31. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/ert.21430>
16. Runde C.E., Flanagan T.A. Conflict Competent Leadership. *Leader to Leaders*. 2008; 2008(47):46-51. (In Eng.). DOI: <https://doi.org/10.1002/ltl.268>
17. Ukata Ph.F., Nmehielle E.L. Application of Conflict and Conflict Management Strategies in Educational Organizational Personnel Management. *Basic Research Journal of Education Research and Review*. 2020; 8(1):001-010. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342834897_Application_of_conflict_and_conflict_management_strategies_in_educational_organizational_personnel_management (accessed 09.02.2021). (In Eng.)
18. Wagude J. Influence of Principals Age on Conflict Management Styles in Secondary Schools in Kisumu County Kenya. *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2015; 4(5):105-112. Available at: <http://paper.researchbib.com/view/paper/44600> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
19. Schiff A. From Conflict Management to Multidimensional Conflict Resolution. *Strategic Assessment*. 2020; 23(4):140-152. Available at: <https://strategicassessment.inss.org.il/wp-content/uploads/2020/11/AmiraSchiff.pdf> (accessed 01.02.2021). (In Eng.)
20. Wong A., Wang X., Wang X., Tjosvold D. Ethical Leaders Manage Conflict to Develop Trust. *Leadership & Organization Development Journal*. 2020; 41(1):133-146. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2018-0363>
21. Portoghese I., Galletta M., Leiter M., Finco G., d'Aloja E., Campagna M. Job Demand-Control-Support Latent Profiles and Their Relationships with Interpersonal Stressors, Job Burnout, and Intrinsic Work Motivation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(24):9430. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249430>
22. Snodgrass L., Blunt R. The Value of Play for Conflict Management: A Case Study. *South African Journal of Education*. 2009; 29:53-67. Available at: <http://www.scielo.org.za/pdf/saje/v29n1/a04v29n1.pdf> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
23. McElroy T., Dickinson D.L., Levin I.P. Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2020; 33(4):538-555. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/bdm.2175>
24. Iogolevich N. [Psychological Peculiarities of the Contemporary Management as a Requirement for Educating Specialists in the Sphere of Management]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Socialno-gumanitarnye nauki* = Bulletin of the South Ural State University. Series: Social Sciences and the Humanities. 2005; (7):159-163. (In Russ.)
25. Kletsina I., Ioffe E. The Norms of Female Behavior: Traditional and Contemporary Models. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve* = Woman in Russian Society. 2019; (3):72-90. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21064/WinRS.2019.3.6>
26. Kudriavtseva E. Real and Fictitious Parts of the Managerial Capabilities of the Labor Actors. *Vestnik fakulteta upravleniya SPbGEU* = Bulletin of Faculty of Management of St. Petersburg State University of Economics. 2017; (1-2):481-485. Available at: http://vfu.unecon.ru/docs/chast_2.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Barrick M.R., Thurgood G.R., Smith T.A., Courtright S.H. A Model of Collective Organizational Engagement: Motivational Antecedents, Strategic Implementation as a Moderator, and Firm Level Performance. *Academy of Management Journal*. 2015; 58(1):111-135. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2013.0227>

28. Manesis N., Vlachou E., Mitropoulou F. Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*. 2019; 8(3):781-799. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.781>
29. Valente S., Lourenço A., Németh Z. School Conflicts: Causes and Management Strategies in Classroom Relationships [Electronic resource]. 2020. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>
30. Lu W., Wang J. The Influence of Conflict Management Styles on Relationship Quality: The Moderating Effect of the Level of Task Conflict. *International Journal of Project Management*. 2017; 35(8):1483-1494. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263786317301990> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)

Submitted 19.02.2021; approved after reviewing 22.03.2021; accepted for publication 29.03.2021.

About the authors:

Irina V. Serafimovich, Vice-Rector for Organizational and Methodological Work, Educational Development Institute (16 Bogdanovich St., Yaroslavl 150014, Russian Federation), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Yaroslavl State University (14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russian Federation), Ph.D. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, **Scopus ID:** 57194214393, **Researcher ID:** I-5263-2015, iserafimovich@yandex.ru

Natalia V. Shlyakhtina, Head of the Center for Educational Management, Educational Development Institute (16 Bogdanovich St., Yaroslavl 150014, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7655-2288>, **Researcher ID:** AAE-5187-2021, shlyakhtinanv@gmail.com

Nadezhda I. Bobyleva, Associate Professor of the Center for Educational Management, Educational Development Institute (16 Bogdanovich St., Yaroslavl 150014, Russian Federation), Ph.D. (Biol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7648-4636>, **Scopus ID:** 56950969900, **Researcher ID:** AAE-5375-2021, n.bobylewa@mail.ru

Contribution of the authors:

I. V. Serafimovich – formulation of research conception; organization and conduct of research; statistical data processing; interpretation and critical analysis; scientific guidance.

N. V. Shlyakhtina – theoretical analysis of literature; revision of the text of the article; description of the research results; technical design of the list of bibliography; translation of the structural components into English; revision of the text.

N. I. Bobyleva – collection and processing primary materials; analysis and generalization of the data; writing the draft.

All authors have read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 378:005.591.6

DOI: [10.15507/1991-9468.103.026.202102.304-320](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.026.202102.304-320)

Оригинальная статья

Интеграция IBL и CLIL в подготовке будущих учителей к преподаванию естественных наук в условиях полиязычия

И. М. Бабич^{1}, В. К. Омарова², А. А. Баратова³, Н. И. Чуркина⁴*¹ НАО «Павлодарский педагогический университет», г. Павлодар, Казахстан,
**irina_b@pvl.nis.edu.kz*² НАО «Торайгыров Университет», г. Павлодар, Казахстан³ Назарбаев Университет, г. Нур-Султан, Казахстан⁴ ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск, Российская Федерация

Введение. Актуальность проблемы подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию на нескольких языках определяется социальным заказом общества. Недостаточная практическая подготовленность молодых специалистов требует поиска эффективных методов, способствующих решению проблемы. Цель исследования – изучение влияния интеграции методов IBL и CLIL на качество подготовки будущих педагогов естественно-научных дисциплин (на примере химии) к преподаванию на английском языке. Впервые предложена интеграция методов IBL и CLIL для подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию на английском языке как иностранном в условиях полиязычного образования.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 63 учащихся III курса направлений «Химия», «Химия и биология». Для изучения показателей качества подготовки – речевых актов будущих учителей естественно-научных дисциплин в период педагогической практики в школе – применялись методы педагогического эксперимента, наблюдения, тестирования, анализа аудиозаписей уроков, описательной и математической статистики. Исследование проводилось до и после обучения студентов с помощью метода CLIL (контрольная группа) и интеграции IBL и CLIL (экспериментальная группа).

Результаты исследования. Полученные результаты демонстрируют неслучайный характер изменений между экспериментальной и контрольной группами будущих учителей. Студенты экспериментальной группы издали больше директив. Значительный прирост зафиксирован по вопросам высокого уровня на этапах уроков по организации самостоятельных исследований учащихся. Видовой состав директивных актов стал разнообразнее, чем в контрольной группе. Доказано положительное влияние интеграции методов IBL и CLIL на рост показателей качества подготовки студентов.

Обсуждение и заключение. Представленные материалы могут быть использованы для подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию предметов на любом втором языке. Результаты исследований будут актуальными для преподавателей университетов европейских стран и стран СНГ, которые находятся в поиске эффективных способов подготовки полиязычных педагогов.

Ключевые слова: IBL, CLIL, будущий учитель естественно-научных дисциплин, полиязычие, английский язык, директива

© Бабич И. М., Омарова В. К., Баратова А. А., Чуркина Н. И., 2021

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Благодарности: авторы статьи выражают признательность филиалу АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Назарбаев Интеллектуальной школе химико-биологического направления г. Павлодара за предоставление площадки исследования, а также рецензентам, чьи рекомендации позволили улучшить качество данной публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Интеграция IBL и CLIL в подготовке будущих учителей к преподаванию естественных наук в условиях полиязычия / И. М. Бабич, В. К. Омарова, А. А. Баратова, Н. И. Чуркина. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.304-320](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.304-320) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 304–320.

Original article

Integration of IBL and CLIL in Preparing Prospective Teachers for Teaching Natural Sciences in Multilingual Environment

I. M. Babich^{a}, V. K. Omarova^b, A. A. Baratova^c, N. I. Churkina^d*

^a Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan,
**irina_b@pvl.nis.edu.kz*

^b Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

^c Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan

^d Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

Introduction. The relevance of the problem of preparing prospective teachers of natural sciences for teaching in several languages is determined by the social need of society. Insufficient practical training of young specialists requires the search for effective methods to help solve the problem. The aim of the research was to study the impact of the integration of IBL and CLIL methods on the quality of prospective teachers' preparation to teach science subjects (taking Chemistry as an example) in English. The integration of CLIL and IBL methods is proposed to prepare prospective teachers of natural sciences for teaching in English which serves as a foreign language in a multilingual environment.

Materials and Methods. Using the methods of pedagogical experiment, observation, testing, analysis of lesson recordings, descriptive and mathematical statistics, prospective science teachers' speech acts as indicators of effective training were analyzed during the period of pedagogical apprenticeship. The research was carried out before and after learning in two groups of students studying with application of the CLIL method (control group) and the integration of IBL and CLIL (experimental group).

Results. Obtained results demonstrate the non-random pattern of the changes between the two groups of students. Experimental students expressed more directives. A significant increase was observed in high-level questions at the stages of lessons with the organization of independent student research. The types of directive acts have become more diverse than in the control group. The integration of the CLIL and IBL methods had a positive effect on the growth of indicators of the quality of student preparation.

Discussion and Conclusion. The presented results can be used to prepare prospective science teachers for teaching subjects in any second language. The results will be relevant for university lecturers in European and CIS countries who are looking for effective ways to train multilingual teachers.

Keywords: IBL, CLIL, prospective science teachers, multilingual environment, English, directives

Acknowledgements: The authors of the article express their gratitude to the branch of Nazarbayev Intellectual High Schools of AEO Nazarbayev Intellectual High School of Chemistry and Biology in Pavlodar for providing a research site as well as reviewers whose recommendations improved the quality of this publication.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Babich I.M., Omarova V.K., Baratova A.A., Churkina N.I. Integration of IBL and CLIL in Preparing Prospective Teachers for Teaching Natural Sciences in Multilingual Environment. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):304-320. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.304-320>



Введение

В полиязычных странах актуальным является вопрос подготовки будущих учителей к преподаванию на одном или нескольких дополнительных языках. Владение как минимум тремя языками считается одной из важнейших базовых образовательных компетенций. Это может быть второй язык страны, обучение на котором позволит сохранить ее культурно-языковое многообразие, а также один или несколько иностранных языков, например, английский как наиболее широко применяемый в международном общении в условиях глобализации.

Настоящее исследование посвящено изучению проблемы подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию в условиях полиязычия. Потребность в таких учителях объясняется постепенным переходом общеобразовательных школ Республики Казахстан к преподаванию на трех языках – казахском, русском, английском – и изучению естественных наук в старших классах на английском языке.

Будущий педагог, преподающий предмет на втором (или иностранном) языке, должен иметь хорошо развитые навыки коммуникации, уметь самостоятельно планировать урок с учетом языковых и предметных целей, преподавать, поддерживая развитие у учащихся знания предмета, академического английского языка, мышления высокого порядка. Необходимость подготовки таких специалистов обуславливает актуальность проведенного исследования.

Как показывает практика, будущие учителя испытывают серьезные затруднения в реализации вышеперечисленных навыков на уроке. Поэтому в настоящее время имеется противоречие между объективно существующей потребностью общества в выпускниках педагогических университетов с высоким уровнем владения вторым и иностранным языком в предметной и педагогической области и недостаточной практической подготовленностью молодых специалистов, поступающих в школы. Устранение указанного противоречия мы видим в поиске и при-

менении эффективных методов подготовки студентов к преподаванию предметов естественно-научного цикла в условиях полиязычия. Для решения этой задачи целесообразно исследовать комплексное влияние уже известных методов на формирование ожидаемых навыков будущих учителей.

Перспективным направлением, на наш взгляд, является применение интеграции предметно-языкового интегрированного обучения Content and Language Integrated Learning (CLIL) и обучения на основе запросов Inquiry-based learning (IBL). В научной литературе рассматриваются различные аспекты использования каждого метода в обучении будущих учителей в отдельности. IBL влияет на совершенствование исследовательских навыков студентов, умение формулировать вопросы различного когнитивного уровня, стимулирует к совместной работе, направлен на диалоговое обучение. CLIL применяется для одновременного изучения языка, предмета, развития коммуникативных навыков и навыков высокого мышления.

Идея исследования заключается в интеграции методов IBL и CLIL как эффективного средства подготовки будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию в условиях полиязычия. Одновременное применение методов может усилить положительный эффект «полезности» каждого из них в отдельности, оценить который позволяют директивы как самые распространенные речевые действия учителя в классе.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении способа подготовки будущих учителей естественных дисциплин (на примере химии) к преподаванию на втором (или иностранном) языке. Практическая – в возможности применения результатов исследования для подготовки будущих учителей естественных дисциплин к преподаванию в условиях полиязычия. Проверка эффективности интеграции методов осуществлялась с помощью английского языка как одного из иностранных языков, изучаемых в странах СНГ и мире.

Целью нашего исследования стало изучение того, как объединение методов

IBL и CLIL оказывает влияние на качество подготовки будущих учителей к преподаванию естественных наук на английском языке. Показателями качества подготовки определены изменения в числе, разнообразии, когнитивном уровне директивных речевых актов, произнесенных студентами в процессе преподавания на уроках химии. Мы предположили, что, если использовать интеграцию IBL и CLIL, то это положительно повлияет на качество подготовки студентов к преподаванию естественно-научных дисциплин на английском языке, которое отразится в повышении числа, разнообразия и когнитивного уровня директивных речевых актов будущих учителей.

Обзор литературы

В аспекте проблематики исследования привлекает внимание точка зрения У. Дахллёф и его соавторов о том, что при поиске методов обучения важно не искать «лучший метод», а использовать методы или их комбинации, более подходящие для конкретных целей, потребностей студентов и среды обучения¹. CLIL и IBL основаны на конструктивистской теории обучения [1; 2]. Каждый из методов обеспечивает ориентированное обучение, взаимодействие студентов друг с другом в процессе конструирования новых знаний, развитие навыков решения проблем [3; 4]. Схожая философия обучения создает предпосылки для интеграции методов друг в друга.

IBL определяют как обучение, управляемое вопросами, основанное на процессе поиска знаний, нового понимания [5; 6], состоящее из пяти стадий: ориентации, концептуализации, исследования, заключения, обсуждения [7].

По мнению Р. Брудер, Э. Прескотт, И. Букхобзы, Б. Гюлерр, М. Сахина, IBL

является одним из наиболее успешных методов, используемых в естественно-научном образовании [8–10]. Он развивает навыки мышления и дает преимущества в предметной области, улучшая успеваемость и отношение к предмету [11–14].

М. Фут, Б. Де Вефер, Й. Кенсинг, Н. Иноуэ, С. Бучинский рассматривают влияние IBL на обучение будущих педагогов [15; 16]. Несмотря на разные аспекты изучения проблемы, авторы приходят к мнению об эффективности метода в подготовке студентов педагогических специальностей. Обучение с помощью IBL повышает самоэффективность будущих учителей при проведении уроков. Они разрабатывают уроки с большей степенью свободы, особенно в сотрудничестве и общении с коллегами.

Исследования в области подготовки будущих учителей CLIL нашли отражение в публикациях зарубежных, казахстанских и российских авторов [4; 17–21]. Ученые отмечают важность применения данного метода в одновременном изучении содержания предмета и иностранного языка, на совместную и взаимовыгодную роль которых в CLIL указывает Д. Марш², и рассматривают различные аспекты улучшения подготовки будущих учителей к работе в условиях двух- и полиязычия. Д. Койл, П. Худ, Д. Марш считают, что для успешного урока CLIL учителя должны формировать взаимосвязь между содержанием (предметом), коммуникацией (языком), познанием (мышлением) и культурой³. Данные аспекты позволяют создать среду, в которой учителя и учащиеся постепенно овладевают коммуникативной компетенцией на дополнительном языке.

Для развития навыков коммуникации учителю важно владеть языком обучения (предметная терминология, языковые конструкции, необходимые для изучения

¹ Towards a New Model for the Evaluation of Teaching. Dimensions of Evaluation: Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education / U. Dahllöf [et al.]. London: Jessica Kingsley, 1991. Pp. 116–152.

² Marsh D. CLIL/EMILE – the European Dimension : Actions, Trends and Foresight Potential. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 204 p. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/da-vid_marsh-report.pdf (дата обращения: 21.01.2021).

³ Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 173 p. URL: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/content-and-language-integrated-learning> (дата обращения: 21.01.2021).



предмета), языком для обучения (коммуникация в группах, вопросы, обсуждение) и языком через обучение (непредсказуемый язык, возникающий на уроке в процессе предоставления обратной связи, советов, рекомендаций). П. Мехисто, Д. Марш, М. Фриголс полагают, что движущей силой CLIL является познание, направленное на развитие навыков высокого мышления⁴, важность изучения которых учителями, наряду со знанием языка и содержания, подчеркивают Дж. Камминс, М. Суэйн [22]. В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работе С. Хиллъярд [23]. Она утверждает, что учитель CLIL должен освоить реализацию таксономии Блума на уровне навыков мышления высшего порядка, а также эффективно владеть языком преподавания, управления классом, объяснениями и инструктажами.

Теоретический анализ литературы показал, что исследования, связанные с интеграцией IBL и CLIL для подготовки будущих учителей естественных наук к преподаванию на английском языке, не проводились. Однако имеются исследования, рассматривающие эффективность обучения, основанного на запросе, в изучении английского языка [24]. С другой стороны, О. Мейер и соавторы указывают на то, что без правильного использования академического языка CLIL невозможно достигнуть глубокого академического понимания в предметной области [25]. Б. Мохан, К. Леунг, Т. Слейтер главным свидетельством обучения считают язык [26].

Самыми распространенными речевыми актами в классах CLIL, отражающими способность формулировать знания, понимание, мысли, идеи на английском языке, являются директивы [27–29]. Эрмавати, Н. Юнус, А. Памму утверждают, что в основе цикла IBL находится директивный запрос [30]. В соответствии с таксономией речевых актов Дж. Серла [31]

директивы направляют слушателя на действия или их прекращение. Примеры директив – команды, запросы, советы, приказы, предупреждения и вопросы различного когнитивного уровня⁵ [31]. Директивные речевые действия происходят между учителем и учеником, между учениками в регулятивном или учебном регистре, которые рассматриваются как часть педагогического дискурса в классе⁶ [27]. С. Далтон-Пуффер, Т. Никула обращают внимание на важность понимания, какое педагогическое действие наилучшим образом обеспечит доступ учащихся к максимально богатой языковой среде обучения [27].

Таким образом, анализ ряда исследований позволяет констатировать, что CLIL и IBL оказывают положительное влияние на различные аспекты подготовки будущих педагогов, необходимые для работы в условиях полиязычия: развитие навыков коммуникации, высокого мышления, изучение английского языка, одновременное изучение языка и неязыкового предмета. Вместе с тем вопрос влияния интеграции методов IBL и CLIL на подготовку учителей естественных наук к преподаванию на английском языке требует детального изучения.

Материалы и методы

Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход. Для проведения эмпирического исследования были выбраны методы педагогического эксперимента, наблюдения, тестирования, анализа аудиозаписей уроков, описательной и математической статистики. Исследование проводилось в период с февраля 2019 г. по февраль 2020 г. на базе Павлодарского педагогического университета и школ Павлодарской области (Казахстан), в которых преподавание предметов естественно-математического цикла осуществляется на

⁴ *Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J.* Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238 p.

⁵ *Mey J.* Pragmatics: An Introduction. Blackwell Publishing Company, 2001. 418 p.

⁶ *Christie F.* Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective. London: Continuum, 2002. 207 p. URL: https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/ebooksclub.org_Classroom_Discourse_Analysis_A_Functional_Perspective_Open_Linguistics_Series_.pdf (дата обращения: 28.01.2021).



английском языке. В исследовании приняли участие 63 студента третьего курса, обучающихся по образовательным программам «Химия» и «Химия и биология». В выборку респондентов вошли студенты, имеющие уровень английского языка не ниже B1. Определение уровня владения английским языком в соответствии с общеевропейскими стандартами компетенций владения языком *Common European Framework of Reference (CEFR)*⁷ осуществлялось с помощью программы онлайн-тестирования *General English*, разработанной организацией *Cambridge Assessment English*.

Экспериментальная (31 чел.) и контрольная (32 чел.) группы были сформированы с помощью программы генератора случайных чисел. На констатирующем этапе эксперимента были проанализированы учебные результаты студентов двух групп по английскому языку и общей

химии, осуществлено наблюдение уроков в период практики в школе (февраль 2019 г.). На формирующем этапе происходило обучение студентов с помощью элективного курса «Преподавание химии на английском языке» (сентябрь 2019 г. – декабрь 2019 г.) с применением интеграции методов CLIL и IBL в экспериментальной группе. Контрольная группа прошла стандартное обучение только с применением метода CLIL. Повторное наблюдение уроков студентов естественно-научных дисциплин осуществлено в феврале 2020 г.

Преподавателями языка и предмета было проанализировано 252 аудиозаписи: по 126 уроков в экспериментальной и контрольной группах до начала проведения эксперимента и после него.

Для определения директив применялась классификация, предложенная Дж. Серлом [31] и дополненная Я. Мейем⁸ и Ф. Кристи⁹ (табл. 1).

Таблица 1. Характеристика директивных речевых актов

Table 1. Characteristics of directive speech acts

Вид директив / Types of directives	Определение речевого акта / Definition of a speech act
Директива / Directive	Речевой акт, побуждающий к действию (команда, вопрос, совет, приказ, предупреждение) / Speech act prompting an action (commands, questions, advice, orders, warnings)
Учебная / Instructional	Речевой акт, побуждающий к работе с предметным (химия, язык) контентом / Speech act, prompting to work with subject (chemical or linguistic) content
Запрос на информацию / Requests for information	Учебная директива в виде вопроса, требующая ответа и не предполагающая каких-то еще дополнительных действий / Instructional directive in the form of a question, requiring an answer and not implying any other additional actions
Вопросы низкого уровня / Low order thinking questions	Вопросы, требующие мышления низкого порядка, соответствуют следующим уровням познавательных навыков: знание, понимание, применение / Questions that require low-order thinking corresponding to levels of cognitive skills such as knowledge, understanding, application
Вопросы высокого уровня / Higher order thinking questions	Вопросы, требующие мышления высокого порядка, соответствуют следующим уровням познавательных навыков: анализ, синтез, оценка / Questions that require higher-order thinking corresponding to such levels of cognitive skills as analysis, synthesis, assessment
Другие директивы / Other directives	Советы, приказы, предупреждения, рекомендации в учебном регистре / Tips, orders, warnings, recommendations in the instructional register
Запрос на действие / Requests for action	Учебная директива, предполагающая ответ в виде действия или объяснение действия / Instructional directive providing a response in the form of an action or an explanation of an action
Регулятивная / Regulative	Речевой акт, побуждающий к организационным действиям в классе / Speech act prompting organizational action in the classroom

⁷ Council of Europe. The CEFR Levels [Electronic resource]. 2019. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (дата обращения: 25.12.2020).

⁸ Mey J. Pragmatics: An Introduction.

⁹ Christie F. Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective.



Полученные результаты анализировались с помощью программы статистической обработки информации IBM SPSS Statistics 26. Были использованы критерии Колмогорова – Смирнова, Манна – Уитни, Уилкоксона.

Для определения центральной тенденции данных числа директив применяли медиану как устойчивую к аномальным отклонениям альтернативу среднему арифметическому. Соотношение числа вопросов высокого уровня на различных этапах урока осуществлялось посредством средних арифметических значений. Анализ изменений абсолютных величин проводился с помощью относительной величины сравнения и процента прироста.

Результаты исследования

В процессе проведения исследования влияния интеграции IBL и CLIL на подготовку будущих учителей естественно-научных дисциплин к преподаванию на английском языке изучались директивы как самые распространенные речевые акты педагогов в классе. Выбор непараметрических критериев связан с тем, что данные, полученные в экспериментальной и контрольной группах, не подчиняются закону нормального распределения.

На основе критерия Манна – Уитни осуществлены проверка статистически значимых различий и сравнение показателей между двумя группами будущих учителей до начала и после окончания эксперимента.

Для определения однородности экспериментальной и контрольной групп по признакам, которые могут влиять на количество издаваемых директив в классе, был проведен анализ предметных и языковых знаний будущих учителей естественно-научных дисциплин до формирующего эксперимента.

Согласно данным, представленным в таблице 2, не обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$) между двумя группами студентов по интересующим нас признакам. Это указывает на однородность контрольной и экспериментальной групп на начало проведения эксперимента.

Отсутствие статистически значимых различий ($p < 0,05$) между двумя группами также обнаружено по показателям количества директив, произнесенных будущими учителями естественно-научных дисциплин до педагогического вмешательства (табл. 3).

Как показывают данные таблицы 3, статистически значимые различия проявляются по всем видам учебных директив между двумя группами студентов после проведения обучения ($U = 85$ при $p < 0,05$). Не обнаружены значимые различия ($p > 0,05$) по показателям регулятивных директив как до начала, так и после проведения формирующего эксперимента.

Для сопоставления значений медиан экспериментальной и контрольной групп после проведения обучения использовали относительную величину сравнения.

Т а б л и ц а 2. Определение однородности контрольной и экспериментальной групп до проведения формирующего эксперимента с помощью критерия Манна – Уитни

Table 2. Determination of the homogeneity of the control and experimental groups before carrying out the forming experiment using the Mann – Whitney test

Показатель / Indicator	Медиана / Median		U	Значимость / Value, $p < 0,05$
	Экспериментальная группа / Experimental group	Контрольная группа / Control group		
Английский язык / English language	B1*	B1	519	0,713
Общая химия / General Chemistry	3,33**	3,33	520	0,730

Примечание: * – показатель шкалы Европейских компетенций владения языком CEFR (Common European Framework of Reference); ** – показатель по шкале Среднего балла аттестата GPA (Grade Point Average).

Note: * – an indicator of the Common European Framework of Reference scale (CEFR); ** – an indicator of the scale of GPA certificate (Grade Point Average).



Т а б л и ц а 3. Сравнение показателей учебных и регулятивных директив между контрольной и экспериментальной группами до и после формирующего эксперимента

Table 3. Comparison of indicators of educational and regulatory directives between the control and experimental groups before and after the forming experiment

Директивы / Directives	Пре-тест / Pre-test				Пост-тест / Post-test				
	Медиана / Median		U	Значимость / Value $p < 0,05$	Медиана / Median		U	Значимость / Value $p < 0,05$	Относительная величина сравнения, % / Relative comparison value, %
	Экс / Exp	Контр / Contr			Экс / Exp	Контр / Contr			
Учебные директивы / Instructional directives	35	41	617	0,094	82	47	85	0,000	174
Запрос на информацию / Requests for information	30	36	588	0,201	65	41	277	0,003	159
Вопросы низкого уровня / Low order thinking questions	25	28	641	0,44	42	33	74	0,000	127
Вопросы высокого уровня / Higher order thinking questions	5	5	517	0,751	11	7	38	0,000	157
Другие директивы / Other directives	0	0	77	1	5	0	0,0	0,000	–
Запрос на действие / Requests for action	5	5	396	0,13	8	7	100	0,000	125
Регулятивные директивы / Regulatory directives	28	27	420	0,287	42	42	537	0,572	–

Примечание: Экс – экспериментальная группа. Контр – контрольная группа.

Note: Exp – Experimental group. Contr – Control group.

За базу сравнения были приняты результаты контрольной группы. Студенты экспериментальной группы произнесли на 74 % больше учебных директив, чем студенты контрольной группы. Наибольшее различие в числе директив наблюдалось по запросу на информацию. Будущие учителя, обучающиеся с помощью интеграции CLIL и IBL, произнесли на 59 % больше запросов на информацию и на 25 % больше запросов на действие. Таким образом, самым распространенным видом учебных директив на уроках в контрольной и экспериментальной группах были вопросы. Будущие учителя экспериментальной группы задали на 57 % больше вопросов высокого уровня и на 27 % больше вопросов низкого уровня по сравнению с будущими учителями контрольной группы.

На втором этапе исследования у студентов экспериментальной группы появился новый вид учебных директив, от-

сутствующий во время констатирующего эксперимента. Будущие учителя, обучившиеся с помощью интеграции методик IBL и CLIL, произнесли 73 учебных совета и рекомендаций на английском языке (медиана = 5). Данный вид директив не обнаружен у студентов контрольной группы.

Для проверки значимых различий показателей внутри каждой группы до формирующего эксперимента и после него использован критерий Уилкоксона. Результаты сравнения представлены в таблице 4.

Данные таблицы 4 демонстрируют наличие статистически значимых различий ($p < 0,05$) между показателями директив до начала эксперимента и после его проведения в контрольной и экспериментальной группах отдельно.

Таким образом, анализируемые изменения внутри и между группами будущих учителей неслучайны.



Таблица 4. Сравнение показателей учебных и регулятивных директив в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью критерия Уилкоксона

Table 4. Comparison of indicators of educational and regulatory directives in the control and experimental groups before and after the forming experiment using the Wilcoxon test

Директивы / Directives	Группа / Group	Медиана / Median		Z	Значимость / Value $p < 0,05$
		Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test		
Учебные директивы / Instructional directives	Экспериментальная / Experimental	35	82	4,747	0,000
	Контрольная / Control	41	47	3,447	0,001
Запрос на информацию / Requests for information	Экспериментальная / Experimental	30	65	4,747	0,000
	Контрольная / Control	36	41	3,447	0,001
Вопросы низкого уровня / Low-order thinking questions	Экспериментальная / Experimental	25	42	4,864	0,000
	Контрольная / Control	28	33	3,445	0,001
Вопросы высокого уровня / Higher-order thinking questions	Экспериментальная / Experimental	5	11	4,883	0,000
	Контрольная / Control	5	7	4,981	0,000
Другие директивы / Other directives	Экспериментальная / Experimental	0	5	3,140	0,001
	Контрольная / Control	0	0	0,000	–
Запрос на действие / Requests for action	Экспериментальная / Experimental	5	8	4,0923	0,000
	Контрольная / Control	5	7	5,000	0,000
Регулятивные директивы / Regulatory directives	Экспериментальная / Experimental	28	42	4,870	0,000
	Контрольная / Control	27	42	4,942	0,000

За один и тот же промежуток времени (252 урока) будущие учителя контрольной группы произнесли 2 087 директив до и 2 836 – после эксперимента. Студенты экспериментальной группы, обучающиеся с помощью интеграции методик IBL и CLIL, произнесли 2 009 директив до и 3 302 директивы после формирующего эксперимента. На основе сравнения меди-

ан был рассчитан процент прироста числа директив в контрольной и экспериментальной группах.

Студенты, обучающиеся с применением интеграции методик IBL и CLIL, показали значительное увеличение по числу всех видов директив. Прирост учебных директив был больше регулятивных (табл. 5).

Таблица 5. Прирост директив в экспериментальной и контрольной группах

Table 5. Increase in directives in the experimental and control groups

Директивы / Directives	Прирост, % / Increase, %	
	Экс / Exp	Контр / Contr
Учебные директивы / Instructional directives	134	15
Запрос на информацию / Requests for information	117	14
Вопросы низкого уровня / Low order thinking questions	68	18
Вопросы высокого уровня / Higher order thinking questions	120	40
Запрос на действие / Requests for action	60	40
Регулятивные директивы / Regulatory directives	50	56



Максимальный процент прироста среди учебных директив был зафиксирован по запросу на информацию. Наибольший рост показали вопросы высокого уровня. Прирост советов и рекомендаций («Другие директивы») не определялся, так как до проведения эксперимента они не были обнаружены в речи будущих учителей.

У студентов контрольной группы обнаружено незначительное увеличение по учебным директивам, запросам на информацию, вопросам низкого уровня.

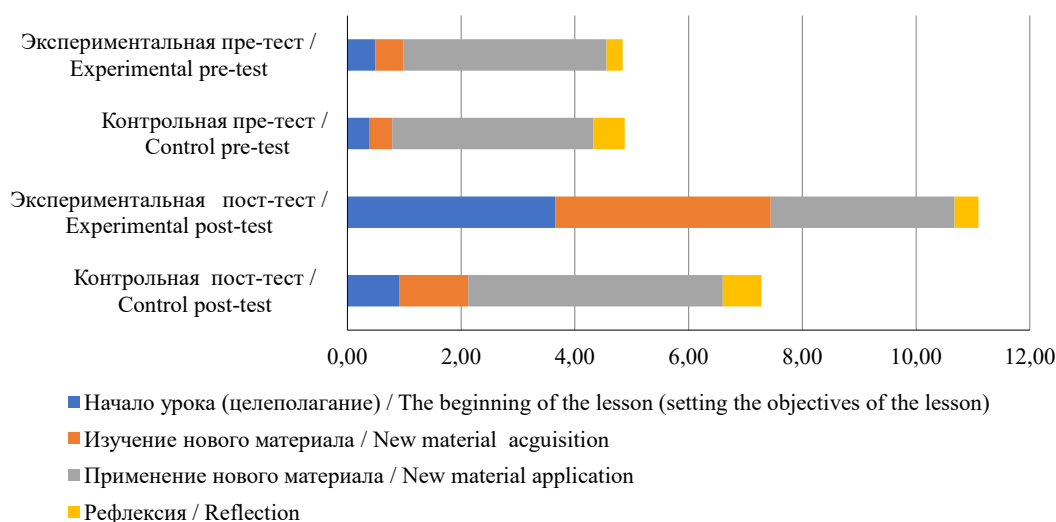
Прирост регулятивных директив, побуждающих к организационным действиям в классе, оказался выше, чем учебных, направленных на работу с предметным контентом. Среди учебных директив наибольший рост показали запросы на действие, предполагающие ответ в виде действия или объяснения действий в учебном регистре, и вопросы высокого уровня.

Анализ аудиозаписей позволил нам зафиксировать изменение числа вопросов высокого уровня на разных этапах уроков до и после формирующего эксперимента. На рисунке представлены сравнения средних арифметических значений показателей количества вопросов, требующих навыков высокого мышления и произнесенных студентами обеих групп.

На начало эксперимента студенты контрольной и экспериментальной групп задали в среднем приблизительно одинаковое число вопросов высокого уровня (4,88 и 4,8 соответственно). Чаще всего они использовали этот вид учебных директив на этапе применения новых знаний. После проведения эксперимента значения средних показателей вопросов высокого уровня в контрольной и экспериментальной группах изменились до 7,28 и 11,1 соответственно.

Наибольшее количество запросов на информацию высокого когнитивного уровня в экспериментальной группе после формирующего эксперимента было произнесено на этапах актуализации знаний, целеполагания (3,65) и при изучении нового материала (3,79).

Студенты контрольной группы задали больше вопросов высокого уровня на этапе применения знаний (4,47), по сравнению со студентами экспериментальной группы (3,23). Незначительное увеличение количества директив, направленных на развитие навыков высокого мышления, были отмечены в контрольной группе на рефлексивном этапе уроков (0,68), по сравнению с экспериментальной группой (0,42).



Р и с у н о к. Распределение вопросов высокого уровня сложности на различных этапах урока

F i g u r e. Distribution of questions of a high level of complexity at different stages of the lesson



Все наблюдаемые изменения в когнитивном уровне задаваемых вопросов происходили у студентов в период практики в школе на третьем (пре-тест) и четвертом курсах (пост-тест) в процессе преподавания одного и того же раздела курса химии *Analytical techniques*. Выдержки из уроков иллюстрируют изменение уровня формулируемых вопросов конкретными студентами по окончании формирующего эксперимента (табл. 6).

На этапе целеполагания будущий учитель А экспериментальной группы совместно с учениками формулировал вопросы исследования урока по теме *Application of analytical techniques*. Эти вопросы до и после проведения формирующего эксперимента обеспечивали развитие мыслительных умений учащихся различного уровня сложности: от воспроизведения знаний (пре-тест) до умения выражать суждения и оценивать (пост-тест). При изучении нового материала *NMR spectroscopy* студент В экспериментальной группы использовал вопросы для организации самостоятельной

работы учащихся с предлагаемыми ресурсами. Изменения в когнитивном уровне издаваемых учебных директив были обнаружены после обучения с применением интеграции CLIL и IBL. Вопросы на этапе пре-теста соответствовали мыслительным уровням «Знание» и «Понимание». Вопросы на этапе пост-теста направлены на развитие навыков оценки и анализа у учащихся.

Увеличение среднего значения вопросов высокого уровня (от 3,54 до 4,47) наблюдалось у будущих учителей контрольной группы на этапе применения знаний. Выдержки аудиозаписей фрагментов урока *Mass spectrometry* студента С демонстрируют изменение когнитивного уровня задаваемых им вопросов на различных стадиях исследования. На этапе констатирующего эксперимента вопросы способствуют развитию навыков применения знаний учащимися. После проведения эксперимента студент формулирует вопросы, требующие мыслительных умений высокого уровня и направленные на развитие навыков оценки у учащихся.

Таблица 6. Изменение когнитивного уровня задаваемых вопросов у студентов на разных этапах урока

Table 6. Changes in the cognitive level of the questions asked by students at different stages of the lesson

Этап урока / Lesson stage	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post test
Начало урока (целеполагание) / The beginning of the lesson (setting the objectives of the lesson)	Студент А (экспериментальная группа) / Student A (experimental group)	
	Where are the Mass spectrometry, gas-liquid chromatography, NMR spectroscopy used?*	Rate the value of integration of Mass spectrometry and Gas-liquid chromatography, Mass spectrometry and NMR spectroscopy to support research in the field of medicine, space exploration, archeology, environmental protection?*
Изучение нового материала / New material acquisition	Студент В (экспериментальная группа) / Student B (experimental group)	
	What solvents are used in Nuclear magnetic resonance? List the properties of Tetramethyl silane as a standard in NMR spectroscopy?*	Why do you think tetrachloromethane is used as a solvent in Nuclear magnetic resonance? Why would the deuterated solvent $CDCl_3$ be used instead of $CHCl_3$? **
	Describe Low-resolution NMR and High-resolution NMR*	Compare the common things and differences between Low-resolution NMR and High-resolution NMR? **
Применение нового материала / New material application	Студент С (контрольная группа) / Student C (control group)	
	What charge does the molecular ion of ethanol have on its mass spectrum?*	Estimate the probability of the location of the molecular ion of ethanol at the origin of the axis Mass-to-charge ratio? Justify your answer**
	Identify a fragment of an ethanol molecule with a molecular weight of 15?*	Predict the possible structural formula of a substance presented on its mass spectrum, if we know that it belongs to the class of alcohols? **

Примечание: * – вопросы низкого уровня, ** – вопросы высокого уровня.
Note: * – low-order thinking questions; ** – higher-order thinking questions.



Студенты контрольной и экспериментальной групп произнесли разное количество видов учебных директив. Советы и рекомендации, появившиеся у будущих учителей химии экспериментальной группы после проведения обучения с применением IBL и CLIL, были использованы для оказания поддержки ученикам, испытывающим затруднения при выполнении самостоятельных работ.

В таблице 7 представлено сравнение аудиозаписей диалогов учащихся и студентов обеих групп на уроках по теме *NMR spectroscopy*. Учебные ситуации предполагали предоставление совета (рекомендации) ученикам для решения практического вопроса.

Студент D экспериментальной группы реагировал на запрос учащегося и представлял рекомендацию на английском языке. Студент E контрольной группы после непродолжительной паузы перешел на первый язык (русский). Поэтому данный совет не был учтен при подсчете числа директив.

Обсуждение и заключение

В ходе исследования установлено, что студенты экспериментальной группы произнесли большее количество директивных актов, чем учащиеся контрольной группы. Значительный прирост наблюдался как по учебным, так и по регулятивным директивам. Видовой состав директивных актов в экспериментальной группе студентов стал разнообразнее. Среди всех учебных директив наибольший при-

рост зафиксирован по вопросам высокого уровня, входящих в состав запроса на информацию.

Эти изменения в экспериментальной группе произошли после обучения будущих учителей с применением двух инновационных методов. Роль CLIL в интеграции с IBL заключалась в обеспечении взаимосвязи между целями изучения химии, методики ее преподавания и языковыми задачами. CLIL обеспечивал усвоение содержания в трех предметных областях посредством развития языка обучения (Language of learning). Планировалось, что развитие языка через обучение (Language through learning) будет способствовать повышению разнообразия видов директив, появлению в речи студентов рекомендаций, советов, т. е. речевых актов, которые возникают в классах в ходе предоставления обратной связи и не могут быть запланированы будущими учителями. Такие директивные акты отсутствовали у студентов контрольной группы, обучающихся с применением CLIL. Появление рекомендаций и советов на уроках студентов экспериментальной группы, вероятно, связано с развитием разнообразия речи будущих педагогов на английском языке, которую обеспечивал IBL в интеграции с CLIL. Эта позиция согласуется с выводом, О. Амарал, Л. Гаррисон, М. Кленчи [32]. Они утверждают, что применение IBL способствует не только повышению уровня естественно-научных знаний студентов, но и уровня владения академическим английским языком.

Таблица 7. Выбор языка советов (рекомендаций) в контрольной и экспериментальной группах

Table 7. Choosing the Language of advice (recommendations) in the control and experimental groups

Экспериментальная группа / Experimental group		Контрольная группа / Control group	
Ученик 1 / Learner 1	I am having difficulty identifying a substance by its spectrum	Ученик 2 / Learner 2	It is difficult for me to determine the structure of a substance by its spectrum
Студент D / Student D	I suggest you apply rule (n + 1) to the splitting pattern. Then you will see what protons are on the neighboring carbon atoms	Студент E / Student E	Пауза / Pause. Попробуй применить правило (n + 1). Оно даст возможность понять, сколько атомов водорода в окружении / Try to apply the rule. It will make it possible to understand how many hydrogen atoms are in the environment



Обучение будущих учителей с помощью интеграции IBL и CLIL было сфокусировано на организации сотрудничества и общения студентов в группах. Участие в групповых коммуникациях по конструированию уроков способствовало развитию разговорных навыков студентов и, как следствие, быстроте и разнообразию ответов на поступающие запросы. Установленный факт не противоречит точке зрения Р. Фахрия [33]. Он утверждает, что улучшение речевых навыков учащихся неотделимо от их участия в речевой деятельности на английском языке.

Реакцией студентов контрольной группы на запросы учащихся были рекомендации и советы, которые они задавали на русском языке. Наблюдаемое отсутствие словарного запаса CLIL у преподавателей – не носителей английского языка также описывали Т. Никула [34], Э. Дафуз, Б. Нуньес [35]. С отсутствием разнообразия речи студентов контрольной группы, по всей видимости, связано и меньшее количество произнесенных ими запросов на действие в учебном регистре по сравнению со студентами экспериментальной группы. Таким образом, IBL усиливает влияние CLIL на способность студентов к разнообразной устной речи.

Одной из функций языка для обучения (Language for learning) в CLIL является умение формулировать вопросы и управлять работой учащихся в классе. Преобладающим видом учебных директив на уроках в контрольной и экспериментальной группах были вопросы. Этот вывод подтверждают результаты исследования, которые получили С. Далтон-Пуффер [27], Х. Харьянто, Х. Мубарок [36] и Т. Септианингсих, У. Уорсон [37].

Однако у будущих учителей экспериментальной группы наблюдался значительный прирост в числе вопросов высокого и низкого уровня после проведения эксперимента, по сравнению с будущими учителями контрольной группы. Данный факт позволяет сформулировать предположение о положительном влиянии интеграции IBL и CLIL на навыки задавания вопросов. CLIL обеспечивал умение правильно формулировать вопросы, а IBL соз-

давал среду, в которой вопросы были необходимы для осуществления совместного исследования. Такая позиция о среде IBL, в которой студенты приобретают умение задавать вопросы высокого уровня, планировать и исследовать, подтверждена результатами работы А. Гофштейна, Р. Шор, М. Кипнис [38].

Когнитивный уровень задаваемого вопроса может указывать на уровень мышления человека. Увеличение количества вопросов высокого уровня в группе студентов, обучающихся с помощью интеграции IBL и CLIL, вероятно, связано с влиянием IBL на развитие навыков высокого мышления. Этот вывод подтверждается С. Психарисом [39], Г. Мадхури и др. [40].

Студенты контрольной группы чаще задавали вопросы высокого уровня на этапе применения знаний, а у студентов экспериментальной группы наблюдалось изменение средних показателей количества вопросов высокого уровня на различных этапах урока до и после проведения эксперимента. После проведения обучения с помощью интеграции IBL и CLIL они произнесли больше вопросов высокого уровня на начальном этапе урока и в ходе изучения нового материала. Формулировка вопросов высокого уровня на этих этапах урока была связана с организацией ими групповых исследований в классе, т. е. будущие учителя химии экспериментальной группы использовали методику IBL в процессе преподавания. Этот факт согласуется с выводом Дж. Кале, Дж. Суповица, Д. Майер [41]. Они обнаружили положительную взаимосвязь между профессиональным развитием учителей в области IBL и применением стратегий обучения IBL в классе.

Результаты исследования показали отсутствие значимых различий в числе регулятивных директив, побуждающих к организационным действиям в классе, в контрольной и экспериментальной группах. Вероятно, это связано с тем, что в большей степени данный вид директивных актов регулировался и развивался с помощью CLIL посредством языка для обучения (Language for learning). Изучение языка управления классом (Classroom

Language), составляющего основу регулятивных речевых актов, было обязательной частью обучения студентов двух групп в рамках элективного курса «Преподавание химии на английском языке».

По мнению К. Долтон-Пуффер, У. Смит, CLIL осуществляет роль катализатора в изучении языка, переключая внимание студентов с языковых форм на выполнение конкретных задач, связанных с содержанием предметов [42]. IBL в контакте с CLIL является своеобразным «надкатализатором» среды изучения языка и предмета. Если CLIL направляет внимание студентов от языковой формы к реализации задач контента, то IBL связан со способом решения этих задач. Он направляет внимание студентов к последовательному выполнению цикла запроса, в котором происходит решение поставленных предметных задач с использованием необходимых языковых конструкций.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования получены факты, подтверждающие не случайный характер изменений между двумя группами студентов, которые обучались с применением только методики CLIL и с интеграцией методик IBL и CLIL. Выявлены значимые различия между студентами двух анализируемых групп по количеству произнесенных учебных директив на английском языке в ходе проведения уроков химии. Установлено, что будущие учителя естественно-научных дисциплин, обучающиеся с помощью интеграции CLIL и IBL, имели наибольший прирост в числе учебных директив, задали больше вопросов высокого уровня и произнесли больше директивных актов в целом. Они использовали свой опыт обучения с применением IBL для организации исследований в классе. Их речь на уроке была более разнообразной за счет появления нового вида директивных актов – советов и рекомендаций, не характерных для студентов, обучающихся только с использованием CLIL.

Не установлены значимые различия между группами студентов по количеству регулятивных речевых актов. Данный вид директив являлся «компетенцией» CLIL и развивался с помощью этого метода посредством языка для обучения (Language for learning) в экспериментальной и контрольной группах студентов.

Результаты исследования подтверждают сформулированную нами гипотезу о положительном влиянии интеграции методов CLIL и IBL на качество подготовки студентов к преподаванию естественно-научных дисциплин на английском языке, которое отразилось в повышении числа, разнообразия и когнитивного уровня директивных речевых актов будущих педагогов экспериментальной группы. Полученные результаты позволяют продолжить начатое исследование в следующих перспективных направлениях:

1) изучение влияния методов преподавания будущих учителей на развитие коммуникативных и когнитивных навыков учеников в условиях полиязычного обучения;

2) изучение влияния интеграции IBL и CLIL на отношение будущих учителей к преподаванию предметов естественно-научного цикла на дополнительном (втором или иностранном) языке;

3) исследование влияния интеграции IBL и CLIL на подготовку будущих учителей общественно-гуманитарных дисциплин в условиях полиязычия.

Практическую значимость исследования мы видим в использовании интеграции IBL и CLIL для подготовки будущих учителей естественных наук к преподаванию на дополнительном (втором или иностранном) языке в условиях полиязычного образования. Материалы статьи будут актуальными для преподавателей педагогических университетов европейских стран и стран СНГ, которые находятся в поиске эффективных подходов к подготовке будущих полиязычных учителей.

REFERENCES

1. Sirotova A. [Reflection of the Ideas of Social Constructivism within the Framework of the Principle of Subject-Language Integration]. *Nizhegorodskoye obrazovaniye* = Nizhny Novgorod Education. 2019; (1):112-118. Available at: <https://clck.ru/TYvJj> (accessed 09.11.2020). (In Russ.)



2. Saif Husam M., Laszlo K. The Role of Constructivism in the Enhancement of Social Studies Education. *Journal of Critical Reviews*. 2020; 7(7):249-256. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.31838/jcr.07.07.41>
3. Mieg H.A. Introduction: Inquiry-Based Learning – Initial Assessment. In: *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience*. H.A. Mieg (ed.). 2019. p. 1-16. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/9783030142230>
4. Byrdina O.G., Yurinova E.A., Dolzhenko S.G. Developing Foreign Language Professional-Communicative Competence of Pedagogical University Students by Means of CLIL. *The Education and Science Journal*. 2020; 22(7):77-100. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-77-100>
5. Spronken-Smith R., Angelo T., Matthews H., O'Steen B., Robertson J. How Effective is Inquiry-Based Learning in Linking Teaching and Research? *An International Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry*. 2007; 7(4):1-7. Available at: <https://clck.ru/TUkA9> (accessed 09.11.2020). (In Eng.)
6. Kim S.L., Kim D. English Learners' Science-Literacy Practice through Explicit Writing Instruction in Intervention-Based Learning. *International Journal of Educational Research Open*. 2021; 2-2:100029. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100029>
7. Pedaste M., Mäeots M., Siiman L.A., de Jong T., van Riesen S.A.N., Kamp E.T., et al. Phases of Inquiry-Based Learning: Definitions and the Inquiry Cycle. *Educational Research Review*. 2015; 14:47-61. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
8. Bruder R., Prescott A. Research Evidence on the Benefits of IBL. *ZDM Mathematics Education*. 2013; 45:811-822. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0542-2>
9. Boukhobza I. Is IBL (Inquiry based learning) Helping Zayed University Students Acquire Scientific Skills in a General Science Course? *The Online Journal of Science and Technology*. 2015; 5(4):57-63. Available at: <https://www.tojsat.net/journals/tojsat/articles/v05i04/v05i04-07.pdf> (accessed 22.02.2021). (In Eng.)
10. Güler B., Şahin M. Using Inquiry-Based Experiments to Improve Pre-Service Science Teachers' Science Process Skills. *International Journal of Progressive Education*. 2019; 15(5):1-18. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.1>
11. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Taylor & Francis; 2008. 392 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
12. Santana-Vega L.E., Suárez-Perdomo A., Feliciano-García L. El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*. 2020; 78(277):519-538. (In Span) DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
13. Romero-Ariza M., Quesada A., Abril A.M., Sorensen P., Oliver M.C. Highly Recommended and Poorly Used: English and Spanish Science Teachers' Views of Inquiry-based Learning (IBL) and Its Enactment. *EURASIA J Math Sci Technol Educ*. 2019; 16(1):1-16. DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/109658>
14. Eltanahy M., Forawi S. Science Teachers' and Students' Perceptions of the Implementation of Inquiry-Based Learning Instruction in a Middle School in Dubai. *Journal of Education*. 2019; 199(1):13-23. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022057419835791>
15. Voet M., De Wever B. Preparing Pre-Service History Teachers for Organizing Inquiry-Based Learning: The Effects of an Introductory Training Program. *Teaching and Teacher Education*. 2017; 63:206-217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.019>
16. Ketsing J., Inoue N., Buczynski S. Enhancing Pre-service Teachers' Reflective Quality on Inquiry-based Teaching through a Community of Practice. *Science Education International*. 2020; 31(4):367-378. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.33828/sei.v31.i4.5>
17. Pérez Cañado M.L. Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*. 2018; 57(3):1-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
18. Zhorabekova A.N., Sagdullaev I.I. [Mastering by Future Teachers the Methodology of Subject-Language Integration in the Process of Special and Methodological Training]. *Zhurnal obshchestvennogo obedineniya uchenykh i pedagogov respubliky Kazakhstan Kazakhskoy akademii obrazovaniya* = Journal of the Public Association of Scientists and Teachers of the Republic of Kazakhstan of the Kazakh Academy of Education. 2020; (1):40-45. Available at: <https://egi.kz/wp-content/uploads/2020/04/KAO-2020-1.pdf#page=40> (accessed 23.01.2021). (In Russ.)
19. Banegas D.L., del Pozo Beamud M. Content and Language Integrated Learning: A Duoethnographic Study about CLIL Pre-Service Teacher Education in Argentina and Spain. *RELIC Journal*. 2020. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220930442>
20. Kordíková B., Brestenská B. Bilingual Science Education: Perceptions of Slovak in-Service and Pre-Service Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1718590>
21. Custodio Espinar M. CLIL Teacher Education in Spain. In: Tsuchiya K., Pérez Murillo M. (eds). *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts*. Cham: Springer International Publishing; 2019. p. 313-337. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_13
22. Cummins J., Swain M. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Routledge; 2014. 254 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315835877>

23. Hillyard S. First Steps in CLIL: Training the Teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2011; 4(2):1-13. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.2011.4.2.1>
24. Irawan Y., Syahrial S., Sofyan D. The Effect of Using Inquiry Based Learning Strategy on Students Speaking Ability (a Case Study at Sman 7 Bengkulu Selatan). *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*. 2019; 3(2):59-79. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.33369/joall.v3i2.6848>
25. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making. *Language, Culture and Curriculum*. 2015; 28(1):41-57. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
26. Mohan B., Leung C., Slater T. Assessing Language and Content: A Functional Perspective. In: Paran A., Sercu L., ed. *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters; 2010. p. 217-240. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692672-013>
27. Dalton-Puffer C., Nikula T. Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*. 2006; 27(2):241-267. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/aml007>
28. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2007. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/llt.20>
29. Faturrochman R.G., Darmawan A.A., Hadi F. Teacher Talk in Scientific Approach in EFL Classroom: A Speech Acts Perspective. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2021; 2(1):35-46. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21460/saga.2020.21.66>
30. Ermawati, Yunus N., Pammu A. The Implementation of Inquiry-Based Learning to Reading Comprehension of EFL Students. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 2017; 6(3):1067-1071. Available at: <https://www.ijsr.net/archive/v6i3/ART20171521.pdf> (accessed 28.01.2021). (In Eng.)
31. Searle J.R. Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. 1969. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
32. Amaral O.M., Garrison L., Klentschy M. Helping English Learners Increase Achievement through Inquiry-Based Science Instruction. *Bilingual Research Journal*. 2002; 26(2):213-219. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2002.10668709>
33. Fatkhriyah R.Y. Inquiry-Based Learning: An Attempt to Enhance Students Speaking Performance. *Jurnal Pendidikan*. 2019; 4(7):912-922. Available at: <http://journal.um.ac.id/index.php/jptpp/article/download/12633/5849> (accessed 28.12.2020). (In Eng.)
34. Nikula T. Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use. In: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Amsterdam; 2010. p. 105-124. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/aals.7.06nik>
35. Dafouz E., Núñez Perucha B. Metadiscursive Devices in University Lectures. In: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. 2010. p. 213-232. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/aals.7.11daf>
36. Haryanto H., Mubarak H. Teacher's Directive Expressions Analysis in English Teaching Classes. *Lensa Kaji Kebahasaan, Kesusastraan, dan Budaya*. 2018; 8(1):22-42. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.26714/lensa.8.1.2018.22-42>
37. Septianingsih T., Warsono W. Language Use and Language Learning. *English Education Journal*. 2017; 7(1):26-33. Available at: <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej/article/view/14682> (accessed 11.02.2021). (In Eng.)
38. Hofstein A., Shore R., Kipnis M. Providing High School Chemistry Students with Opportunities to Develop Learning Skills in an Inquiry-Type Laboratory: A Case Study. *International Journal of Science Education*. 2004; 26(1):47-62. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069032000070342>
39. Psycharis S. Inquiry Based-Computational Experiment, Acquisition of Threshold Concepts and Argumentation in Science and Mathematics Education. *Educational Technology & Society*. 2016; 19(3):282-293. Available at: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.282?seq=1#metadata_info_tab_contents (accessed 02.02.2021). (In Eng.)
40. Madhuri G., Kantamreddi V., Prakash Goteti L. Promoting Higher Order Thinking Skills Using Inquiry-Based Learning. *European Journal of Engineering Education*. 2012; 37(2):117-123. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.661701>
41. Kahle J.B., Supovitz J.A., Mayer D.P. Promoting Inquiry-Based Instructional Practice: The Longitudinal Impact of Professional Development in the Context of Systemic Reform. *Educational Policy*. 2000; 14(3):331-356. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904800014003001>
42. Dalton-Puffer C., Smit U. Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. *Language Teaching*. 2013; 46(4):545-559. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444813000256>

Поступила 05.03.2021; одобрена после рецензирования 05.04.2021; принята к публикации 09.04.2021.
Submitted 05.03.2021; approved after reviewing 05.04.2021; accepted for publication 09.04.2021.

*Об авторах:*

Бабич Ирина Михайловна, докторант Высшей школы естественных наук НАО «Павлодарский педагогический университет» (140000, Казахстан, г. Павлодар, ул. Мира, д. 60), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5861-6260>, **Scopus ID:** 57189324489, irina_b@pvl.nic.edu.kz

Омарова Вера Константиновна, профессор кафедры иностранной филологии НАО «Торайгыров Университет» (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, д. 64), кандидат педагогических наук, доцент ВАО, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6373-7638>, omarovavera@mail.ru

Баратова Алия Ахатовна, магистр управления образованием Назарбаев Университета (010000, Казахстан, г. Нур-Султан, пр-т Кабанбай батыра, д. 53), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6554-6846>, Baratova_a@pvl.nis.edu.kz

Чуркина Наталья Ивановна, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, Российская Федерация, г. Омск, Набережная им. Тухачевского, д. 14), доктор педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7722-2427>, n_churkina@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

И. М. Бабич – разработка концепции и методологии исследования; работа над библиографией; организация и проведение формирующего эксперимента; анализ эмпирического материала; обобщение результатов; подготовка выводов; оформление текста статьи.

В. К. Омарова – анализ эмпирического материала; обобщение результатов; подготовка выводов.

А. А. Баратова – проведение формирующего эксперимента; анализ эмпирического материала; оформление текста статьи.

Н. И. Чуркина – анализ эмпирического материала; работа над библиографией.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the authors:

Irina M. Babich, Postdoctoral Student, Higher School of Natural Sciences, Pavlodar Pedagogical University (60 Mira St., Pavlodar 140000, Kazakhstan), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5861-6260>, **Scopus ID:** 57189324489, irina_b@pvl.nis.edu.kz

Vera K. Omarova, Professor of Chair of Foreign Philology, Toraighyrov University (64 Lomov St., Pavlodar 140008, Kazakhstan), Ph.D. (Ed.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6373-7638>, omarovavera@mail.ru

Aliya A. Baratova, M.Sc. (Education Management), Nazarbayev University (53 Kabanbay Batyr Ave, Nur-Sultan 010000, Kazakhstan), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6554-6846>, Baratova_a@pvl.nis.edu.kz

Natalia I. Churkina, Professor of Chair of Pedagogics, Omsk State Pedagogical University (14 Tukhachevskiy Embankment, Omsk 644099, Russian Federation), Dr.Sci. (Ed.), Associated Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7722-2427>, n_churkina@mail.ru

Contribution of the authors:

I. M. Babich – development of the research concept and methodology; bibliographic review; organising and conducting the formative experiment; analyzing the empirical material; summarizing the results; drawing conclusions; formatting the text.

V. K. Omarova – analysis of empirical material; summarizing of research findings; drawing up conclusions.

A. A. Baratova – conducting a forming experiment; analysis of empirical material, text formatting.

N. I. Churkina – analysis of empirical material; bibliographic review.

All authors have read and approved the final manuscript.



Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях

В. З. Кантор*, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,

* v.kantor@mail.ru

Введение. Диверсификация системы образования предполагает выстраивание институционального баланса между образовательной интеграцией и дифференциацией, в том числе применительно к детям со зрительной недостаточностью. Цель статьи – представить результаты сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации.

Материалы и методы. База исследования – четыре школы г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Респондентами выступили 55 учащихся 1–3 классов с разной степенью зрительной недостаточности, получающих образование в инклюзивном формате, формате частичной интеграции или дифференциации. Диагностико-методическую базу эксперимента составили следующие методики: «Актуализация представлений школьников с нарушениями зрения о продуктивном коммуникативном взаимодействии», «Коммуникативные умения» Л. Михельсона в модификации Л. С. Колмогоровой, «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской и «Узор под диктовку» Г. А. Цукерман, метод интервью-анкетирования с использованием шкалирования. Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования. Авторы впервые раскрыли масштабы и характер влияния институционально-образовательного фактора на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в нормативно-содержательном, оценочно-ролевом, позиционно-функциональном и налично-деятельностном аспектах. В институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения варьируется применительно к разным ее аспектам, однако влияние этих условий носит избирательный и амбивалентный характер.

Обсуждение и заключение. Полученные материалы могут служить основой проектирования и апробации вариативной модульной программы развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью и реализации стратегии реабилитационно-педагогической работы со школьниками с нарушениями зрения, способствующей их образовательной и социальной интеграции.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники со зрительной недостаточностью, институционально-образовательные условия, инклюзивное образование, частичная образовательная интеграция, дифференцированное обучение, общеобразовательная школа, специальная школа, нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный и налично-деятельностный аспекты коммуникативной компетентности

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кантор, В. З. Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. – DOI [10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339](https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339) // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 321–339.

© Кантор В. З., Никулина Г. В., Никулина И. Н., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Original article

Development of Communicative Competence in Junior High School Students with Visual Impairment in Different Institutional and Educational Settings

V. Z. Kantor*, G. V. Nikulina, I. N. Nikulina
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation,
*v.kantor@mail.ru

Introduction. The diversification in education means, inter alia, establishing an institutional balance between integration and differentiation, which should also hold true for visually-impaired children. Junior age is a sensitive period for the development of communicative skills. Hence, one of the key tasks on the educational agenda for visually-impaired junior high school students is the development of communicative competence. The paper is the first attempt to identify how institutional and educational setting impacts the development of communicative competence in junior high school students, namely, such aspects of communicative competence as content/compliance with communication standards, attitude/role relationships, position/function, and involvement/activity.

Materials and Methods. The evidence was obtained from four schools in Saint Petersburg and Leningrad Region. The survey included 55 respondents in grades 1–3 with different degrees of visual impairment from inclusive educational settings with partial integration / differentiation. The methodology included such tools as Effective Communication: Raising Awareness of Visually-Impaired Students; a scale-based interview and questionnaire; L. Mikhelson's Communication Skills test modified by L.S. Kolmogorova; Joint Sorting by G.V. Burmenskaya; and G.A. Tsukerman's Picture Dictation. The data was processed using Student's t-test for dependent and independent samples and Pearson correlation coefficient.

Results. The assessment of communicative competence in schoolchildren embraced several aspects: content/compliance with communication standards; attitude/role relationships; position/function; involvement/activity. In the context of inclusive education with partial integration and differentiation, visually-impaired junior high school students show different development levels of different aspects of communicative competence. This context has a selective and ambivalent effect.

Discussion and Conclusion. The results may find application in the design and testing of a variable modular programme aimed at the development of communicative competence in visually-impaired junior high school students. The results may also lay the foundation for the rehabilitation and training strategy for visually-impaired students and facilitate their integration in social and educational environment.

Keywords: communicative competence, visually-impaired junior high school students, institutional and educational setting, inclusive education, partial integration in education, differentiation in education, general education school, special education school, aspects of communicative competence: content/compliance with communication standards, attitude/role relationships, position/function, involvement/activity

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. Development of Communicative Competence in Junior High School Students with Visual Impairment in Different Institutional and Educational Settings. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):321-339. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339>

Введение

Диверсификация системы образования, выступающая в качестве одного из базовых принципов и важнейших трендов образовательной политики как в России [1; 2], так и за рубежом [3–5], со всей очевидностью предполагает выстраивание институционального баланса между

образовательной интеграцией и дифференциацией применительно к лицам с особыми образовательными потребностями, в частности к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [6; 7]. Актуальность и значимость данного аспекта определяются интенсивной имплементацией инклюзии на всех уровнях

образования и прежде всего на уровнях общего¹ [8] и профессионального² образования.

Для образования в целом данный процесс ознаменовался становлением его новой и достаточно сложной институциональной структуры, когда имеет место своего рода взаимопроникновение общего и специального образования, с широкой вариативностью институциональных условий обучения детей с ОВЗ за счет комплементарного взаимодействия системы дифференцированного образования таких детей, представленной сетью специальных коррекционно-образовательных учреждений, и системы, в рамках которой реализуются различные форматы образовательной интеграции – от частичной интеграции до инклюзии [9, с. 32–34].

В полной мере эти тенденции касаются и такой специфической категории обучающихся, как дети с нарушениями зрения. В частности, в Германии 32 % всех детей со зрительной недостаточностью получают образование в школах общего назначения [9, с. 33]. Проведенный в рамках специального исследования контент-анализ сайтов российских учреждений, включенных в 2018 г. в федеральный перечень общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями, выявил суммарно 153 учреждения, ведущих обучение детей с нарушением зрения, и лишь 32 из них – специальные школы для слепых и слабовидящих детей, тогда как 121 – другие образовательные организации, где обучаются дети со зрительной недостаточностью. При этом речь идет и об отдельных

классах в школах массового назначения, и об инклюзивном формате, включая интернальную инклюзию, предполагающую обучение слепых и слабовидящих детей в специальной (коррекционной) школе иного типа [10]. По имеющимся экспериментальным данным, институционально-образовательный фактор отчетливо проявляет себя в реалиях педагогического процесса. С одной стороны, в зависимости от того, осуществляется ли образовательный процесс в условиях интеграции или дифференциации, различаются иерархия и характер сочетания потребностей педагогических коллективов школ, ведущих обучение детей со зрительной недостаточностью [10]. С другой – обнаруживается, что в некоторых аспектах самоотношения статус подростков с нарушением зрения, обучающихся инклюзивно, оказывается менее благоприятным, чем у их сверстников, обучающихся в отдельном классе обычной школы или в специальной школе [11]. Данное обстоятельство приобретает особую важность в контексте понимания социально-психологических проблем инклюзивного школьного обучения детей с нарушением зрения [12].

Между тем с учетом негативного влияния зрительной депривации на развитие коммуникативной деятельности³ особой задачей педагогической работы с такими детьми становится повышение уровня их коммуникативной компетентности, который часто оказывается редуцированным из-за недостаточного знания ими норм и правил продуктивного коммуникативного взаимодействия, затрудненности самостоятельного приобретения и ограниченности опыта подобного взаимодействия с разными людьми

¹ Inclusive Education. Unity in Diversity / Ed. by J. Głodkowska. Warszawa, 2020. 284 p. URL: https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Glodkowska/publication/345850801_Inclusive_Education_Unity_in_Diversity/links/5fafdd31a6fdcc9ae050fbc6/Inclusive-Education-Unity-in-Diversity.pdf (дата обращения: 11.01.2021).

² Huneke H.-W. Inklusion: Ziele und Wege // Daktylos: Bildungswissenschaftliches magazin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Inklusion. 2020. S. 6–7. URL: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-presse-oeffentlichkeit/presse/Daktylos/PHHD_daktylos2020_Inklusion_web.pdf (дата обращения: 11.01.2021); Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / под ред. Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. 612 с.

³ Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: Каро, 2006. 336 с.; Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 250 с.



в различных ситуациях, наличия специфических коммуникативных барьеров и др.⁴. При этом, если в педагогическом смысле компетентность учащегося характеризует опытное овладение необходимой компетенцией [13], то коммуникативная компетентность представляет собой единство соответствующих умений и навыков ребенка, отражающих его коммуникативную компетенцию, и имеющегося у него опыта коммуникативной деятельности.

Одним из сенситивных периодов развития коммуникативной компетентности детей с нарушением зрения – в связи с некоторым их отставанием в данном отношении от онтогенетической нормы – выступает младший школьный возраст⁵. Однако в соответствующем аспекте младшие школьники со зрительной недостаточностью до настоящего времени не оказывались в поле исследовательского внимания в институционально-образовательном контексте. В итоге отсутствуют опирающиеся на эмпирическую базу научные представления о масштабах и характере влияния институциональных условий обучения на развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста со зрительной недостаточностью. На восполнение данного пробела и было направлено предпринятое экспериментальное исследование. Его цель заключалась в том, чтобы в сравнительном плане изучить уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в институционально-образовательных условиях инклюзии, частичной интеграции и дифференциации.

Обзор литературы

В современном обществе все более важным становится наличие у человека коммуникативной компетентности, являющейся одним из решающих условий продуктивного коммуникативного взаимодействия, которое выступает в качестве механизма, обеспечивающего согласование и объединение совместных усилий людей для реализации поставленных целей. Именно поэтому проблематика коммуникативной компетентности активно разрабатывается в педагогике и смежных с ней науках, где изучается в разных аспектах – от философско-педагогического, когда природа взаимодействия и отношений осмысливается в контексте феномена коммуникативной силы [14], до прикладного и даже конкретно-методического, связанного с эффективным выстраиванием межличностных контактов, например, в системе медико-социальной помощи⁶ или с использованием методов и упражнений для развития коммуникативных навыков по отношению к производственной деятельности и повседневной жизни [15].

В педагогике при исследовании вопросов коммуникативной компетентности основное внимание уделяется ее формированию у детей дошкольного [16], младшего школьного [17] и старшего школьного [18; 19] возраста, в том числе детей с ОВЗ, применительно к которым принципиальную важность для решения соответствующих задач приобретает обеспечение взаимодействия развиваемых коммуникативных и психосоциальных навыков⁷, а также выверенная в дидактико-методологическом плане компьютеризация обучения⁸.

⁴ Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 299 с.

⁵ Быкова Е. Б. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие. СПб.: ЛЕМА, 2018. 104 с.; Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 499 с.

⁶ Mantz S. Kommunizieren in der Pflege. Kompetenz und Sensibilität im Gespräch. 2., aktualisierte edition. Kohlhammer Verlag, 2019. 181 s.; *Pflegerische Kompetenzen fördern: pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte* / K.-H. Sahmel (ed.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2009. 188 s.

⁷ Sarimski K. Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung: Prävention, Intervention und Inklusion. Göttingen: Hogrefe, 2019. 256 s. URL: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9783840928819_preview.pdf (дата обращения: 12.01.2021).

⁸ Bianchi M. Kommunikative Kompetenz und Teilhabe: Der Computer als Hilfsmittel zur Erweiterung dieser Kompetenz bei Menschen mit Handicap. Hamburg: Diplomica Verlag, 2012. 84 s.



При этом специфическую целевую группу педагогической работы, которая должна реализовываться в соответствии с особыми научно-методическими требованиями⁹, здесь представляют собой дети с нарушением зрения.

Материалы экспериментальных исследований фиксируют у таких детей, особенно в случае врожденной слепоты, признаки дефицитарности коммуникативной компетентности, причем корни проблемы уходят в ранний период развития ребенка [20; 21]. На наличие коммуникативных расстройств указывают коммуникативные профили, полученные в ходе специального эмпирического изучения коммуникативных навыков незрячих детей [22].

В рамках экспериментального исследования вербальной и невербальной коммуникативной компетентности детей с нарушением зрения выявлена редуцированность последней [23], эти данные корреспондируют с показателями других близких по целевым установкам исследований¹⁰ [24]. Ограниченность невербалики затрудняет образовательную деятельность таких детей, в частности в сфере языкового образования [25]. Ситуация усугубляется в случае сочетания глубокой зрительной недостаточности с интеллектуальной [26].

В то же время эмпирически подтверждается и возможность повышения уровня коммуникативной компетентности детей со зрительной недостаточностью в условиях специальной педагогической работы с использованием вспомогательных средств. Основополагающую роль в соответствующем аспекте играет, как показывает исследование практики, реализация специальных подходов к обучению

детей с нарушением зрения чтению, письму и аудированию, а также применение неформальных и формальных методов оценки этих навыков¹¹. Значительную эффективность в плане развития коммуникативных навыков и эмпатии у слабовидящих младших школьников доказало в рамках обучающего эксперимента и психообразование [27]. По результатам экспериментальной внедренческой практики в качестве важного ресурса формирования коммуникативной компетентности незрячих и слабовидящих детей выступает их специально организованная театрализованная деятельность [28].

Между тем с учетом диверсификации образования детей со зрительной недостаточностью эмпирическая характеристика их коммуникативной компетентности может и должна быть дополнена за счет экспериментальных данных сравнительного плана, которые бы фиксировали уровень развития последней в его соотносительности с теми или иными институциональными условиями обучения детей с нарушением зрения, будь то образовательная интеграция в разных ее формах или дифференциация. При этом необходимо, чтобы искомые экспериментальные данные описывали коммуникативную компетентность комплексно, во всех ее сущностных аспектах.

Ключевое концептуальное значение здесь приобретает построенная в коррекционной педагогике структурная модель коммуникативной культуры лиц со зрительной недостаточностью, согласно которой в ней выделяются нормативно-содержательный, оценочно-ролевой, позиционно-функциональный и налично-деятельностный компоненты¹²: если

⁹ Научно-методические основы инклюзивного обучения слепых и слабовидящих в условиях реализации федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО): методическое пособие / Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 388 с.; Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации / Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 600 с.

¹⁰ Ben-Noun (Nun) L. Communication Skills in the Blind. Second Edition. Israel: B.N. Publications House, 2014. 108 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/281784385_COMMUNICATION_SKILLS_IN_THE_BLIND (дата обращения: 12.01.2021).

¹¹ Harley R. K., Truan M. B., Sanford L. D. Communication Skills for Visually Impaired Learners: Braille, Print, and Listening Skills for Students Who Are Visually Impaired. Second Edition. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, Limited, 2014. 323 p.

¹² Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса.



коммуникативная культура обучающихся реализуется именно через коммуникативную компетентность [29], то, следовательно, этой компетентности не могут не быть релевантными соответствующие четыре аспекта в их комплексе.

Данная система представлений и служит основой экспериментального изучения развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в институционально-образовательном контексте.

Материалы и методы

Базой сравнительного исследования уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью, обучающихся в различных институциональных условиях, послужили четыре школы г. Санкт-Петербурга (ГБОУ школа-интернат № 1 им. К. К. Грота для слепых и слабовидящих детей, ГБОУ школа-интернат № 2 для слабовидящих детей, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 592) и Ленинградской области (ГКОУ Мгинская школа-интернат для детей с нарушениями зрения), осуществляющие образовательный процесс на началах интеграции и дифференциации.

Выборку респондентов в рамках проведенного констатирующего эксперимента составили 55 учащихся 1–3 классов данных школ с различной степенью и характером нарушения зрения: с тяжелой – 12 чел., средней – 14, легкой степенью слабовидения – 14, с функциональными расстройствами зрения (амблиопия и косоглазие) – 15 чел.

При этом суммарно 16 респондентов обучались инклюзивно, т. е. в одном классе с нормально видящими сверстниками, 18 – в условиях частичной интеграции (в отдельном классе общеобразовательной школы), а 21 – в условиях образовательной дифференциации (в специальной школе).

В качестве параметров, по которым оценивался уровень развития коммуникативной компетентности, выступили:

- применительно к нормативно-содержательному аспекту – уровень знаний о нормах и правилах продуктивного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях;

- применительно к оценочно-ролевому аспекту – ориентированность ведущих видов отношений (к себе, партнеру и к самому коммуникативному взаимодействию);

- применительно к позиционно-функциональному аспекту – позиция (уверенная, зависимая, агрессивная), которую выбирает респондент в ситуации коммуникативного взаимодействия;

- применительно к налично-деятельностному аспекту – уровень владения коммуникативными умениями, демонстрируемый в ситуации реального продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Диагностико-методическую базу эксперимента составили:

- методика «Актуализация представлений школьников с нарушениями зрения о продуктивном коммуникативном взаимодействии», позволившая выявить уровень знания такими школьниками норм и правил продуктивного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях¹³;

- метод интервью-анкетирования с использованием шкалирования, предназначенный для определения характера ориентированности ведущих видов отношений младших школьников с нарушениями зрения¹⁴;

- методика «Коммуникативные умения» Л. Михельсона в модификации Л. С. Колмогоровой¹⁵, послужившая выяснению позиции, выбираемой младшими школьниками с нарушениями зрения в ситуации коммуникативного взаимодействия;

- методики «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской и «Узор под диктовку»

¹³ Там же.

¹⁴ Никулина Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: учеб.-метод. пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 93 с.

¹⁵ Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов. М.: Владос, 2002. 360 с.



Г. А. Цукерман¹⁶, с помощью которых у младших школьников с нарушениями зрения выявлялся уровень владения коммуникативными умениями.

Полученные экспериментальные данные подвергались математико-статистической обработке с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок и коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Первая исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, предполагала изучение влияния институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в ее нормативно-содержательном аспекте. Это осуществлялось посредством актуализации представлений респондентов о правилах продуктивного коммуникативного взаимодействия с помощью специально подобранных литературных текстов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в данном аспекте независимо от институциональных условий обучения у младших школьников со зрительной недостаточностью в качестве преобладающего выступает средний уровень

развития коммуникативной компетентности (61,1–62,5 % респондентов). При этом удельный вес респондентов, продемонстрировавших здесь высокий уровень развития коммуникативной компетентности (от 22,2 до 25,0 %), превосходит удельный вес тех, у кого он предстает как низкий (от 12,5 до 16,7 %) (табл. 1).

Статистически значимые различия между группами респондентов, обучающихся в разных институциональных условиях применительно к нормативно-содержательному аспекту коммуникативной компетентности не обнаруживаются.

Поскольку в данном случае отсутствуют взаимосвязи с глубиной зрительной недостаточности у респондентов, то, следовательно, институционально-образовательный фактор не оказывает определяющего влияния на развитие коммуникативной компетентности младших школьников в ее нормативно-содержательном аспекте безотносительно к степени и характеру имеющегося у них нарушения зрения.

Вторая исследовательская серия, реализованная в рамках констатирующего эксперимента, предполагала оценку влияния институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в ее оценочно-ролевом аспекте.

Т а б л и ц а 1. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: нормативно-содержательный аспект

Table 1. Aspect 1 (content / compliance with communication standards) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: нормативно-содержательный аспект / Content/compliance with communication standards as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	25,0	22,2	23,8
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school	62,5	61,1	61,9
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,7	14,3

¹⁶ Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2007. 162 с.



Анализ осуществлялся с учетом уровня развития трех видов отношений респондентов – к себе, партнеру и к самому коммуникативному взаимодействию, который интерпретировался как высокий, средний или низкий, исходя из характера (положительного, индифферентного или отрицательного) каждого вида отношений. При этом значения трактовались следующим образом: значение от 2 до 3 баллов отражает положительную ориентированность отношения, от 1 до 2 баллов – индифферентную, от 0 до 1 балла – его отрицательную ориентированность. Характер ориентированности отношения определялся по средним для выборки значениям и служил основой обозначения уровня развития каждого из видов отношений.

Что касается отношения младших школьников со зрительной недостаточностью к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия, то у большинства респондентов (от 56,3 до 61,9 %), обучающихся как в условиях образовательной интеграции в том или ином ее варианте, так и в формате дифференциации, его ориентированность является положительной, указывая на высокий уровень развития коммуникативной

компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте (табл. 2).

Индифферентная ориентированность, служащая маркером среднего уровня развития коммуникативной компетентности в этом аспекте, обнаруживается только у 27,8–31,2 % респондентов, а отрицательная, свидетельствующая о низком уровне развития, – у 9,5–12,5 % участников эксперимента.

По результатам математико-статистического анализа между респондентами, обучающимися в разных институциональных условиях, ни в одном из случаев не фиксируются значимые различия. При отсутствии связи отношения младших школьников к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия с глубиной зрительной недостаточности это свидетельствует о том, что институционально-образовательный фактор не выступает как детерминанта развития их коммуникативной компетентности в оценочно-ролевом аспекте вне зависимости от состояния зрительных функций.

Применительно же к отношению младших школьников с нарушением зрения к партнерам по коммуникативному взаимодействию ситуация оказывается принципиально иной (табл. 3).

Таблица 2. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия)

Table 2. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to self as an agent of communication: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к себе как субъекту коммуникативного взаимодействия) / Attitude to self as an agent of communicative interaction as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	56,3/2,15	61,1/2,12	61,9/2,85
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	31,2/1,68	27,8/1,65	28,6/1,76
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5/0,67	11,1/0,59	9,5/0,87



Таблица 3. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к партнеру по коммуникативному взаимодействию)

Table 3. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to communication partner: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к партнеру по коммуникативному взаимодействию) / Attitude to communication partner as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	37,5/2,11	40,4/2,29	71,4/2,78
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,3/1,12	48,4/1,83	28,6/1,89
в специальной школе, % / a special needs school, %	6,2/0,49	11,2/0,53	0/0

Если у основной массы участников эксперимента, получающих образование в специальной школе (71,4 %), в соответствующем контексте зафиксирован высокий уровень развития коммуникативной культуры, характеризующийся положительной ориентированностью отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию, то в группе обучающихся инклюзивно преобладают, пусть и не столь выражено, те, у кого вследствие индифферентной ориентированности данного отношения отмечается средний уровень развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте (56,3 %). В группе респондентов, обучающихся в отдельном классе общеобразовательной школы, младшие школьники с высоким и средним уровнем развития коммуникативной компетентности в таком аспекте составляют 40,4 и 48,4 % соответственно. Причем среди респондентов, получающих образование на началах дифференциации, отсутствуют младшие школьники с нарушением зрения, у которых бы применительно к оценочно-ролевому аспекту имел место низкий уровень развития коммуникативной компетентности, сопряженный с отрицательной ориентированностью отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию, тогда как среди обучающихся в условиях инклюзии и частичной образовательной

интеграции такие обнаруживаются (6,2 и 11,2 % соответственно).

Асинхронность развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в оценочно-ролевом аспекте подтверждают – в разрезе их отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию – и результаты математико-статистического анализа, фиксирующие достоверные различия между обучающимися в специальной школе и теми, чье обучение проходит в формате частичной интеграции ($t = 2,396$, $P < 0,05$) или в инклюзивном формате ($t = 2,297$, $P < 0,05$). Обнаруживается и связь уровня развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте со степенью нарушения зрения у младших школьников: при нарастании глубины зрительной недостаточности выявляемый уровень достоверно снижается ($r = 0,864$, $P < 0,01$). При этом статистически значимые различия между респондентами, обучающимися в формате частичной интеграции и инклюзивно, отсутствуют.

Таким образом, в плане отношения младших школьников с нарушением зрения к партнеру по коммуникативному взаимодействию институционально-образовательный фактор оказывает существенное и специфическое влияние на развитие их коммуникативной компетентности



в оценочно-ролевом аспекте, определяя неблагоприятную динамику статуса младших школьников по мере усиления зрительной недостаточности.

Между тем с позиций отношения к собственному коммуникативному взаимодействию младшие школьники с нарушением зрения предстают как гомогенная группа: безотносительно к реализуемому образовательному формату; достоверных различий математико-статистический анализ здесь не выявляет. Среди респондентов доминируют учащиеся со средним уровнем развития коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте, характеризующимся индифферентной ориентированностью этого вида отношений (от 55,7 до 57,2 %). Высокий уровень развития, маркируемый положительным отношением к коммуникативному взаимодействию, обнаруживается в 28,6–33,2 % случаях, а низкий, связанный с отрицательным отношением, – в 11,1–14,2 %. При этом связь характера отношения младших школьников с нарушением зрения к коммуникативному взаимодействию с фактором глубины зрительной недостаточности не фиксируется (табл. 4).

Следовательно, в связи с коммуникативным взаимодействием институционально-образовательные условия не выступают для младших школьников с тяжелой, средней и легкой степенью слабовидения

и с функциональными расстройствами зрения в качестве фактора, детерминирующего развитие их коммуникативной компетентности в ее оценочно-ролевом аспекте.

Третья исследовательская серия предполагала осмысление влияния институциональных условий обучения на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в позиционно-функциональном аспекте. В качестве искомого индикатора выступал выбор респондентами одной из трех позиций – уверенной (компетентностной), зависимой («позиция снизу») или агрессивной («позиция сверху») – в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия.

В целом по выборке оказались представленными все три позиции. Однако, если среди респондентов, находящихся в условиях дифференцированного обучения, преобладающей является уверенная позиция, зафиксированная в 76,2 % случаях, то в группах детей, обучающихся в формате частичной интеграции или в инклюзивном формате, данная позиция обнаруживается только у 38,9 и 37,5 % респондентов соответственно. Агрессивная позиция обнаружилась у 16,7 % респондентов, обучающихся в отдельных классах общеобразовательной школы, у 12,5 % – в инклюзивном формате.

Т а б л и ц а 4. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к коммуникативному взаимодействию)

Table 4. Aspect 2 (attitude / role relationships) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Attitude to communication: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: оценочно-ролевой аспект (отношение к коммуникативному взаимодействию / Attitude to communication as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,2/2,51	33,2/2,58	28,6/2,42
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,3/1,77	55,7/1,69	57,2/1,87
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5/0,44	11,1/0,62	14,2/0,56



Для респондентов, обучающихся в специальной школе, подобная позиция не характерна вообще. Зависимая позиция выступает в качестве основной применительно к младшим школьникам со зрительной недостаточностью, которые обучаются инклюзивно (50 %), хотя имеет место и у тех, чье обучение осуществляется либо в условиях частичной образовательной интеграции (44,4 %), либо образовательной дифференциации (23,8 %) (табл. 5).

Таким образом, в позиционно-функциональном аспекте коммуникативная компетентность у младших школьников с нарушением зрения обнаруживает асинхронность развития, существенный характер которой подтверждается результатами математико-статистического анализа, выявившего соответствующие достоверные различия между респондентами, обучающимися в специальной школе, с одной стороны, и респондентами, обучающимися в отдельном классе общеобразовательной школы ($t = 2,843$, $P < 0,01$) или инклюзивно ($t = 2,775$, $P < 0,01$), – с другой. При этом между последними значимых различий не наблюдается, также отсутствует и связь выбора младшими школьниками позиции в ситуации коммуникативного взаимодействия с фактором глубины их зрительной недостаточности.

Следовательно, применительно к позиционно-функциональному аспекту коммуникативной компетентности институционально-образовательный фактор ока-

зывает дифференцирующее влияние на ее развитие у младших школьников со зрительной недостаточностью, которое проявляется в том, что независимо от состояния зрительных функций в качестве опережающей группы выступают обучающиеся, получающие начальное образование в условиях дифференциации. Условия обучения в формате частичной интеграции и образовательной инклюзии оказываются менее благоприятными в соответствующем отношении, словно бы предрасполагая младших школьников с нарушением зрения к выбору преимущественно зависимой позиции в процессе коммуникативного взаимодействия.

Четвертая исследовательская серия предполагала осмысление влияния институциональных условий на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения в лично-деятельностном аспекте и была направлена на выявление уровня сформированности коммуникативных умений в ситуациях реального коммуникативного взаимодействия. В качестве оценочного критерия выступал реальный уровень развития умений (слушать и слышать партнера; понятно и доступно высказывать свои мысли; объяснять свою позицию; договариваться; находить общее решение; аргументировать свое предложение; убеждать; уступать), необходимых для продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Таблица 5. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: позиционно-функциональный аспект

Table 5. Aspect 3 (position / function) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Позиция в ситуациях коммуникативного взаимодействия / Position / function as part of communicative competence		
	Уверенная / Confident	Зависимая / Dependent	Агрессивная / Aggressive
инклюзивно, % / inclusion, %	37,5	38,9	76,2
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	50,0	44,4	23,8
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,7	0,0



Поскольку в рамках подобного взаимодействия младший школьник с нарушением зрения может вступать в контакт с другими учащимися со зрительной недостаточностью и с нормально видящим учащимся, то реализованная исследовательская серия предполагала две соответствующие линии анализа.

Что касается коммуникативного взаимодействия, субъектами которого выступают обучающиеся с нарушениями зрения, то применительно ко всем институциональным условиям обучения основная масса респондентов (50,0–56,2 %) характеризуется средним уровнем развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте. Высокий уровень развития обнаруживается также во всех группах респондентов – у 31,3–33,4 % младших школьников, а низкий – у 12,5–16,6 % (табл. 6).

Математико-статистический анализ не зафиксировал достоверных различий в средних значениях показателей, характеризующих уровень развития коммуникативной компетентности у младших школьников с нарушением зрения, обучающихся в разных институциональных условиях. Поскольку отсутствует связь искомого уровня с глубиной нарушения зрительных функций, то (применительно к ситуации коммуникативного взаимодействия

между самими младшими школьниками со зрительной недостаточностью) институционально-образовательный фактор не оказывает решающего влияния на уровень развития их коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте безотносительно к глубине нарушения зрительных функций.

Что же касается ситуации коммуникативного взаимодействия между младшими школьниками с разным зрительным статусом, то лишь 4,8 % респондентов, обучающихся в специальной школе, обнаружили, в условиях проведения внешкольных мероприятий с совместным участием учащихся начальных классов с нарушенным и нормальным зрением, высокий уровень развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте, тогда как по 47,6 % респондентов продемонстрировали средний и низкий уровни (табл. 7).

Среди респондентов, обучающихся в отдельном классе общеобразовательной школы, высокий уровень развития коммуникативной компетентности в налично-деятельностном аспекте был выявлен в аналогичной ситуации у 33,3 % респондентов, средний – у 61,1, низкий – у 5,6 %, а среди респондентов, обучающихся инклюзивно, – у 31,3, 62,4 и 6,3 % соответственно.

Т а б л и ц а 6. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с обучающимися с нарушенным зрением)

Table 6. Aspect 4 (involvement / activity) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Communication with a visually-impaired student: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: налично-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с обучающимися с нарушенным зрением) / Communication with a visually- impaired student as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,3	33,4	33,3
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	56,2	50,0	52,4
в специальной школе, % / a special needs school, %	12,5	16,6	14,3



Таблица 7. Результаты изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: наочно-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с нормально видящими обучающимися)

Table 7. Aspect 4 (involvement / activity) of communicative competence of junior high school students with visual impairments: Communication with a normally-sighted student: Results of the study

Категория респондентов, обучающихся / Learner category by type of institutional and educational setting	Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью: наочно-деятельностный аспект (ситуация коммуникативного взаимодействия с нормально видящими обучающимися) / Communication with a normally-sighted student as part of communicative competence: Development level		
	Высокий / High	Средний / Average	Низкий / Low
инклюзивно, % / inclusion, %	31,3	33,3	4,8
в отдельном классе общеобразовательной школы, % / a class in a general education school, %	62,4	61,1	47,6
в специальной школе, % / a special needs school, %	6,3	5,6	47,6

При этом результаты математико-статистического анализа фиксируют значимые различия в уровне развития коммуникативной компетентности в ее наочно-деятельностном аспекте между младшими школьниками со зрительной недостаточностью, обучающимися в условиях образовательной дифференциации, и их сверстниками с нарушением зрения, находящимися в условиях образовательной инклюзии ($t = 2,980, P < 0,01$) и частичной интеграции ($t = 2,850, P < 0,01$).

Тем самым в данном аспекте институционально-образовательный фактор значим в плане развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью применительно к ситуации их коммуникативного взаимодействия с нормально видящими учащимися: если инклюзивный образовательный формат и формат частичной образовательной интеграции оказывают позитивное влияние, то формат образовательной дифференциации – негативное. Причем с учетом того, что статистически достоверные различия в соответствующем отношении между младшими школьниками с разной глубиной зрительной недостаточности не обнаруживаются, это характерно для всех их категорий: для учащихся с тяжелой, средней либо легкой степенью

слабовидения или учащихся с функциональными расстройствами зрения.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в институциональных условиях инклюзии, частичной образовательной интеграции и дифференциации свидетельствуют о его вариативности применительно к разным аспектам коммуникативной компетентности. Однако влияние этих условий на ее развитие в целом носит избирательный и притом амбивалентный характер.

Согласно полученным экспериментальным данным, независимым от институционально-образовательных условий, формирование коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения является в нормативно-содержательном и оценочно-ролевом аспектах. При этом применительно к первому обнаруживается преимущественно средний уровень развития коммуникативной компетентности, а ко второму – в разрезе отношения таких школьников к себе и к собственно коммуникативному взаимодействию – соответственно высокий и средний уровень ее развития.



С точки зрения отношения к партнеру по коммуникативному взаимодействию развитие коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в оценочно-ролевом аспекте испытывает влияние институционально-образовательного фактора, который определяет предпочтительность условий дифференцированного обучения в плане формирования положительной ориентированности этого отношения, отражающей высокий уровень развития коммуникативной компетентности. Именно такой уровень свойственен основной массе младших школьников со зрительной недостаточностью, обучающихся в специальной школе.

Для развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в позиционно-функциональном аспекте более благоприятными оказываются условия дифференцированного обучения, способствуя проявлению ими уверенной позиции в ситуации коммуникативного взаимодействия, что и детерминирует преимущественно высокий уровень развития коммуникативной компетентности в данном ее аспекте у обучающихся в специальной школе.

Что же касается налично-деятельностного аспекта, то именно условия образовательной интеграции (частичная интеграция и особенно инклюзия) позитивно влияют на развитие коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения применительно к их коммуникативному взаимодействию с нормально видящими сверстниками: если младшие школьники со зрительной недостаточностью, обучающиеся в общеобразовательной школе, инклюзивно или в отдельном классе, демонстрируют главным образом высокий и средний уровень развития коммуникативной компетентности, то их сверстники, обучающиеся в специальной школе, – практически только средний и низкий. Применительно к коммуникативному взаимодействию со сверстниками со зрительной недостаточностью коммуникативная компетентность младших школьников с нарушением зрения в налично-деятельностном

аспекте обнаруживает преимущественно средний уровень развития, от институционально-образовательных условий в динамическом плане не зависит.

На развитие коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью степень и характер нарушения зрения не оказывают глобального дифференцирующего влияния, затрагивая только ее оценочно-ролевой аспект: применительно к партнеру по коммуникативному взаимодействию статус младших школьников снижается с нарастанием глубины зрительной недостаточности.

Значимость реализованных целевых установок экспериментального исследования и полученных результатов определяется тем, что материалы сравнительного изучения уровня развития коммуникативной компетентности младших школьников с различной глубиной нарушения зрения, обучающихся в условиях инклюзии, частичной образовательной интеграции и дифференциации, создают исходную основу для продвижения в двух взаимодополняющих и актуальных в научно-практическом плане направлениях.

Во-первых, речь идет о проектировании и апробации вариативной модульной программы развития коммуникативной компетентности школьников со зрительной недостаточностью, находящихся на первой ступени образования. Учет полученных эмпирических данных в содержании вариативных модулей обеспечит возможность нивелирования негативного влияния тех или иных институциональных условий на уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушением зрения в различных ее аспектах, а это, в свою очередь, положительно скажется, в том числе и за счет совершенствования универсальных учебных действий, на общем уровне их развития и на эффективности овладения ими содержанием образования в целом.

Во-вторых, полученные экспериментальные данные служат отправной базой формирования и реализации научно обоснованной стратегии преемственной реабилитационно-педагогической работы со школьниками с нарушениями зрения,

нацеленной на развитие их коммуникативного потенциала путем повышения эффективности участия в совместной с другими детьми деятельности, гармонизации самооценки и самоотношения, нейтрализации конфликтных ситуаций в межличностной сфере, что способствовало бы оптимизации процесса не только их образовательной интеграции, но и социальной интеграции в целом.

Дальнейшее развитие исследования может быть связано с расширением его

сравнительного плана как за счет изучения в соответствующем аспекте слепых младших школьников, так и путем распространения на обучающихся с ОВЗ других нозологических групп.

Полученные выводы укрепляют научные основы реализации политики в области общего образования различных категорий детей в условиях его диверсификации и выстраивания институционального баланса между образовательной интеграцией и дифференциацией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голубев, В. В. Диверсификация системы образования как основа устойчивого развития / В. В. Голубев // Устойчивое развитие: наука и практика. – 2011. – Вып. 2. – С. 101–106. – URL: <http://www.yrazvitie.ru/wp-content/uploads/2011/12/7-Golybev.pdf> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
2. Ломакина, Т. Ю. Диверсификация как принцип развития непрерывного образования / Т. Ю. Ломакина // Образование через всю жизнь: проблемы образования. – 2003. – Т. 2. – С. 170–174. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-kak-printsip-razvitiya-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.01.2021).
3. Álvares, M. Fault Lines in Education: Dualization and Diversification of Pathways over 40 Years of Debate on Education Policy in Portugal / M. Álvares // Sociologia: problemas e práticas. – 2018. – Vol. 87. – Pp. 45–70. – URL: <https://journals.openedition.org/spp/4424> (дата обращения: 11.01.2021).
4. Haddix, M. Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change / M. Haddix. – DOI 10.1177/1086296X16683422 // Journal of Literacy Research. – 2017. – Vol. 49, issue 1. – Pp. 141–149. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1086296X16683422> (дата обращения: 11.01.2021).
5. Lubienski, C. School Diversification in Second-Best Education Markets: International Evidence and Conflicting Theories of Change / C. Lubienski. – DOI 10.1177/0895904805284049 // Educational Policy. – 2006. – Vol. 20, issue 2. – Pp. 323–344. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904805284049> (дата обращения: 11.01.2021).
6. Шеманов, А. Ю. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова. – DOI 10.17759/pse.2019240604 // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 38–46. – URL: https://psyjournals.ru/files/111583/pse_2019_n6_Shemanov_Samsonova.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез.англ.
7. Nilsen, S. Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education / S. Nilsen. – DOI 10.1080/13603116.2018.1503348 // International Journal of Inclusive Education. – 2020. – Vol. 24, issue 9. – Pp. 980–996. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1503348> (дата обращения: 11.01.2021).
8. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
9. Вахтель, Г. «Школа для всех!?» – аспекты актуального развития в Германии // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 31–38. – URL: <https://clck.ru/UVh7R> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
10. Немирова, Н. В. Исследование потребностей педагогических коллективов школ в условиях институционализации инклюзивного образования слепых и слабовидящих / Н. В. Немирова, В. З. Кантор. – DOI 10.15293/2658-6762.2003.02 // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 28–44. – URL: http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/08_kantor3-20z.pdf (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
11. Kantor, V. Z. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude in Pupils with Vision Deficiency / V. Z. Kantor, G. V. Nikulina, I. N. Nikulina // Journal of Pharmaceutical



Sciences and Research. – 2017. – Vol. 9, issue 10. – Pp. 1912–1917. – URL: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).

12. Martínez, S. S. Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle / S. S. Martínez, M. F. Asorey, Á. Parrilla. – DOI 10.15366/riejs2019.8.2.003 // Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social. – 2019. – Vol. 8, num. 2. – Pp. 49–64. – URL: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.2.003/11667> (дата обращения: 11.01.2021).

13. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).

14. Reichertz, Jo. Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? / Jo. Reichertz. – DOI 10.1007/978-3-531-91915-7. – Heidelberg : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 267 p. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-91915-7#about> (дата обращения: 12.01.2021).

15. LeMar, B. Kommunikative Kompetenz / B. LeMar. – DOI 10.1007/978-3-662-00489-0. – Springer, Berlin, Heidelberg, 1997. – 379 s. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-00489-0#about> (дата обращения: 12.01.2021).

16. Bergau, M. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule / M. Bergau, K. Liebers. – DOI 10.2443/skv-s-2015-57020150103 // Forschung Sprache. – 2015. – Jahrgang 3, heft 1. – S. 32–51.

17. Абдуллина, Л. Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л. Б. Абдуллина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 9–11. – Рез. англ.

18. Качимская, А. Ю. Коммуникативная компетентность старшеклассников в поликультурной образовательной среде / А. Ю. Качимская. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf> (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

19. Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen / Dr. C. Rohlf, Dr. M. Harring, Dr. C. Palentien (ed.). – DOI 10.1007/978-3-658-03441-2. – 2, überarbeitete und aktualisierte. Wiesbaden : Springer, 2014. – 421 s. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-03441-2#editorsandaffiliations> (дата обращения: 12.01.2021).

20. Айвазян, Е. Б. Пропущенный этап в раннем развитии слепого ребенка как источник трудностей становления его предметной деятельности / Е. Б. Айвазян // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 11–20. – URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84866&SECTION_ID=38 (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

21. Кудрина, Т. П. Феноменология коммуникативного поведения слепых детей первых лет жизни / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2019. – № 5. – С. 41–50. – URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84869&SECTION_ID=38 (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

22. James, D. M. Communication Skills in Blind Children: A Preliminary Investigation / D. M. James, V. Stojanovic. – DOI 10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x // Child: Care, Health and Development. – 2007. – Vol. 33, issue 1. – Pp. 4–10. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x> (дата обращения: 12.01.2021).

23. Simpson, M. Communicative Competence in a Group of Visually Impaired Children / M. Simpson, G. Shapiro. – DOI 10.4102/sajcd.v36i1.296. – Текст : электронный // South African Journal of Communication Disorders. – 1989. – Vol. 36, no. 1. – URL: <https://sajcd.org.za/index.php/sajcd/article/view/296> (дата обращения: 12.01.2021).

24. Севастьянова, Е. В. Трансдисциплинарный подход к изучению паралингвистических средств общения детей с нарушением зрения / Е. В. Севастьянова // Специальное образование. – 2011. – № 3 (23). – С. 68–75. – URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec23/spec23_8.pdf (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

25. Насырова, А. А. К вопросу о сущности и механизмах невербального общения на уроке иностранного языка в школе для слабослышащих / А. А. Насырова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2019. – № 4. – С. 93–101. – URL: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/bc6/11_Насырова_93-101.pdf (дата обращения: 12.01.2021). – Рез. англ.

26. Колясникова, Н. В. Развитие коммуникативной деятельности слепых и слабослышащих обучающихся с умственной отсталостью в VII–IX классах / Н. В. Колясникова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2019. – № 8-1. – С. 50–53.



27. Yildiz, M. A. Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents Through a Psycho-education Program / M. A. Yildiz, B. Duy // *Educational Sciences: Theory and Practice*. – 2013. – Vol. 13, no. 3. – Pp. 1470–1476. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017646.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).

28. Мжелская, Н. В. Модель развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Н. В. Мжелская. – Текст : непосредственный // *Мир науки, культуры, образования*. – 2015. – № 5 (54). – С. 189–192. – Рез. англ.

29. Санина, Е. И. Формирование у обучающихся коммуникативной компетентности в процессе педагогического общения / Е. И. Санина, С. В. Митрохина // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/2/276.pdf> (дата обращения: 26.01.2021). – Рез. англ.

Поступила 13.01.2021; одобрена после рецензирования 15.03.2021; принята к публикации 22.03.2021.

Об авторах:

Кантор Виталий Зорахович, проректор по инклюзивному образованию, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** [57197712404](https://orcid.org/0000-0002-9700-7887), **Researcher ID:** [Y-6834-2018](https://orcid.org/0000-0002-9700-7887), v.kantor@mail.ru

Никулина Галина Владимировна, заведующий кафедрой тифлопедагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, **Scopus ID:** [57197722833](https://orcid.org/0000-0001-8601-8655), **Researcher ID:** [Y-7108-2018](https://orcid.org/0000-0001-8601-8655), gnikulina40@gmail.com

Никулина Ирина Николаевна, доцент кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2608-1390>, **Scopus ID:** [8891053700](https://orcid.org/0000-0003-2608-1390), irinanik-85@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

В. З. Кантор – концептуальный анализ; итоговая обработка и оформление материалов исследования.

Г. В. Никулина – замысел и формирование теоретических основ исследования; определение экспериментальных площадок и первоначальное обобщение эмпирических материалов.

И. Н. Никулина – формирование диагностико-методической базы исследования; сбор и первичная обработка экспериментальных данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Golubev V.V. Diversification of an Educational System as Basis of a Sustainable Development. *Ustoychivoye razvitiye: nauka i praktika* = Sustainable Development: Science and Practice. 2011; (2):101-106. Available at: <http://www.yrazvitiye.ru/wp-content/uploads/2011/12/7-Golybev.pdf> (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Lomakina T.Yu. [Diversification as a Principle for the Development of Lifelong Education]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn* = Lifelong Learning: Educational Challenges. 2003; 2:170-174. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diversifikatsiya-kak-printsip-razvitiya-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer> (accessed 11.01.2021). (In Russ.)
3. Álvares M. Fault Lines in Education: Dualization and Diversification of Pathways over 40 Years of Debate on Education Policy in Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas* = Sociology: Problems and Practices. 2018; 87:45-70. Available at: <https://journals.openedition.org/spp/4424> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
4. Haddix M. Diversifying Teaching and Teacher Education: Beyond Rhetoric and Toward Real Change. *Journal of Literacy Research*. 2017; 49(1):141-149. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X16683422>
5. Lubienski C. School Diversification in Second-Best Education Markets: International Evidence and Conflicting Theories of Change. *Educational Policy*. 2006; 20(2):323-344. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904805284049>



6. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2019; 24(6):38-46. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>
7. Nilsen S. Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; 24(9):980-996. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
8. Malofeev N.N. From Equal Rights to Equal Opportunities, from Special Schools to Inclusion. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Herzena* = Izvestiya: Herzen University. 2018; (190):8-15. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (accessed 11.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Wachtel G. "School for All!?" – Aspects of Current Development in Germany. *Vestnik psichophiziologii* = Psychophysiology News. 2018; (2):31-38. Available at: <https://clck.ru/UVh7R> (accessed 11.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Nemirova N.V., Kantor V.Z. Research on the Needs of School Teaching Staff Within the Framework of Institutionalization of Inclusive Education for the Blind and Visually Impaired. *Science for Education Today*. 2020; 10(3):28-44. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.02>
11. Kantor V.Z., Nikulina G.V., Nikulina I.N. The Impact of the Institutional Learning Environments on the Development of Self-Attitude in Pupils with Vision Deficiency. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017; 9(10):1912-1917. Available at: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101753.pdf> (accessed 11.01.2021). (In Eng.)
12. Martínez S.S., Asorey M.F., Parrilla Á. Participatory Research with Young People with Visual Disabilities: When the Exclusion and Inclusion Stories Take to the Streets. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* = *International Journal of Education for Social Justice*. 2019; 8(2):49-64. (In Spa., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
13. Hutorskoy A.V., Hutorskaya L.N. [Competence as a Didactic Concept: Content, Structure and Design Models]. *Bulletin of the Institute of Human Education*. 2012; (2). Available at: <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Russ.)
14. Reichertz Jo. Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 2010. 267 p. (In Germ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91915-7>
15. LeMar B. Kommunikative Kompetenz. Springer, Berlin, Heidelberg; 1997. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-00489-0>
16. Bergau M., Liebers K. Pragmatic and Communicative Competencies in Children during the Transition from Kindergarten to Primary School. *Forschung Sprache* = Research Language. 2015; 3(1):32-51. (In Germ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150103>
17. Abdullina L.B., Gizatullina K.H. Development of Communication Skills in Primary Schoolers as Psycho-Pedagogical Problem. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2018; (4):9-11. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Kachinskaya A.Yu. Communicative Competence of High School Students in a Multicultural Educational Environment. *Mir nauki: internet-zhurnal* = World of Science. Pedagogy and Psychology. 2018; 6(1). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN118.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Dr. C. Rohlf, Dr. M. Harring, Dr. C. Palentien (ed.). Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2nd revised and updated ed. Wiesbaden: Springer; 2014. 421 p. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>
20. Ayvazyan E.B. Missed Stage in Early Development of Blind Child as a Source of Difficulties in the Subject Activity Formation. *Defektologia* = Defectology. 2019; (5):11-20. Available at: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84866&SECTION_ID=38 (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kudrina T.P. Phenomenology of Communicative Behavior of First Years of Life Blind Children. *Defektologia* = Defectology. 2019; (5):41-50. Available at: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=84869&SECTION_ID=38 (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
22. James D.M., Stojanovik V. Communication Skills in Blind Children: A Preliminary Investigation. *Child: Care, Health and Development*. 2007; 33(1):4-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x>
23. Simpson M., Shapiro G. Communicative Competence in a Group of Visually Impaired Children. *South African Journal of Communication Disorders*. 1989; 36(1):a296. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4102/sajcd.v36i1.296>

24. Sevastianova E.V. Transdisciplinary Approach to the Study of Paralinguistic Means of Communication of Children with Visual Disorders. *Spetsialnoye obrazovaniye* = Special Education. 2011; (3):68-75. Available at: http://journals.uspu.ru/i/inst/spec/spec23/spec23_8.pdf (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

25. Nasyrova A.A. On the Essence and Mechanisms of Non-Verbal Communications in a Language Class at a School for the Visually Impaired. *Vestnik Baltiyskogo federalnogo universiteta imeni I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya* = Vestnik IKBFU. Philology, Pedagogy, and Psychology. 2019; (4):93-101. Available at: https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/bc6/11_Насырова_93-101.pdf (accessed 12.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

26. Koliasnikova N.V. [Development of Communicative Activity of Blind and Visually Impaired Schoolchildren with Mental Retardation in Grades VII-IX]. *Voprosy pedagogiki* = Pedagogical Issues. 2019; (8-1):50-53. (In Russ.)

27. Yildiz M.A., Duy B. Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-Education Program. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013; 13(3):1470-1476. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017646.pdf> (accessed 12.01.2021). (In Eng.)

28. Mzhelskaya N.V. The Model of the Communicative Competence of Children with Visual Impairments. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2015; (5):189-192. (In Russ., abstract in Eng.)

29. Sanina E.I., Mitrokhina S.V. Formation in the Student Communication Competence in the Pedagogical Communication. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2013; (2). Available at: <https://www.science-education.ru/pdf/2013/2/276.pdf> (accessed 26.01.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 13.01.2021; approved after reviewing 15.03.2021; accepted for publication 22.03.2021.

About the authors:

Vitaly Z. Kantor, Vice-Rector for Inclusive Education, Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Full Professor, **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID**: 57197712404, **Researcher ID**: Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Galina V. Nikulina, Head of Chair of Tiflopedagogics, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Professor, **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0001-8601-8655>, **Scopus ID**: 57197722833, **Researcher ID**: Y-7108-2018, gnikulina40@gmail.com

Irina N. Nikulina, Associate Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Embankment, Saint Petersburg 191186, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0003-2608-1390>, **Scopus ID**: 8891053700, irinanik-85@mail.ru

Contribution of the authors:

V. Z. Kantor – provided conceptual analysis; final processing of data and research results presentation.

G. V. Nikulina – developed a conceptual and theoretical framework of the study; chose testing sites and provided preliminary consolidation of empirical data.

I. N. Nikulina – developed a methodological framework of the study; collected and provided preliminary processing of experimental data.

All authors have read and approved the final manuscript.



Оригинальная статья

Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи

О. Е. Грибова¹, А. А. Алмазова^{2*}

¹ ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,

г. Москва, Российская Федерация

² ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Российская Федерация,

* aa.almazova@mpgu.su

Введение. Уровень сформированности текстовой компетенции в аспекте понимания фактуальной информации текста в основной школе обеспечивает успешность освоения предметного содержания обучения. Актуальность исследования стратегий работы с деформированным текстом учащихся – подростков с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что ее результаты способствуют определению механизмов недостаточного уровня понимания текстовой информации. Цель статьи – представить результаты исследования динамики реализации ведущих стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте у школьников с общим недоразвитием речи, обучающихся в V–X классах.

Материалы и методы. В качестве основного метода исследования на уровне констатирующего эксперимента использовался модифицированный метод клоуз-теста. Результаты выполнения клоуз-теста, в качестве которых служили ученические работы по заполнению лакун в тексте, подвергались количественно-качественному анализу. На аналитическом этапе исследования применялись методы выделения признаков и факторов, корреляционный анализ. Математическая обработка осуществлялась с использованием однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Результаты исследования. На основе качественно-количественного анализа работ учащихся выявлены три основные группы стратегий линейного развертывания и вероятностного прогнозирования: установление семантических связей на уровне лексического компонента, на уровне ассоциаций, отсутствие стратегий. Анализ субститутов в отношении их соответствия грамматическим требованиям позволил выявить следующую типологию проявлений аграмматизма: неверное использование частей речи, ошибки оформления грамматической связи в рамках словосочетания, несоответствие грамматической формы субститута требованиям к грамматическому оформлению предложения. С помощью корреляционного анализа обнаружены связи между различными видами стратегий заполнения лакун подростками с общим недоразвитием речи, а также их взаимосвязь с уровнями понимания фактуального содержания текста.

Обсуждение и заключение. Выявленные характеристики функционирования механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования текста могут быть использованы в целях диагностической, коррекционной и образовательной работы со школьниками. Полученные результаты вносят вклад в развитие онтолингвистики, дизонтолингвистики, специальной педагогики, логопедии и школьной методики развития речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, подросток, клоуз-тест, стратегии заполнения лакун, механизмы понимания текста, линейное развертывание, вероятностное прогнозирование

Благодарности: авторы выражают благодарность руководителям школ для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Москвы и г. Владимира Т. Королевой и И. Великановой и педагогам этих школ за помощь в сборе материалов, а также приносят дань уважения светлой памяти Г. В. Чиркиной за глубокий анализ и ценные замечания в процессе работы над исследованием.

© Грибова О. Е., Алмазова А. А., 2021



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Грибова, О. Е. Стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте учащимися с тяжелыми нарушениями речи / О. Е. Грибова, А. А. Алмазова. – DOI 10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 2. – С. 340–358.

Original article

Close Gap Test Strategies for Students with Severe Speech Impairment

O. E. Gribova^a, A. A. Almazova^{b}*

^a *Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation*

^b *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, *aa.almazova@mpgu.su*

Introduction. The level of formedness of text competence at secondary school in the aspect of understanding the text's factual information ensures the successful grasping of the learning content. The purpose of the research was to identify the specifics of the functioning of linear deployment mechanisms and probabilistic forecasting among learners of 5–10th grade (form) with specific language impairment.

Materials and Methods. The modified close gap test method was used as the main research method at the level of the ascertaining experiment. The results of the close gap tests, filled by learners, were exposed to quantitative and qualitative analysis. The research was conducted by applying theoretical (interpretive) and empirical (ascertaining experiment based on author's method) methods. The analytical stage involved the use of the method of correlation analysis, the mathematical processing was carried out with the help of one-way analysis of variance (ANOVA).

Results. Analysis of experimental data helped determine the close gap test strategies in adolescent students with specific language impairment. The qualitative and quantitative analysis of students' work was applied to determine three main groups of strategies for linear deployment and probabilistic forecasting: strategies for establishing semantic links at the level of the lexical component, a strategy for establishing links at the level of associations, and no strategy. Furthermore, the analysis of substitutes with regard to their compliance with grammatical requirements revealed the following typology of manifestations of agrammatism: the use of an inadequate part of speech, deficiencies of grammatical presentation in phrases, non-compliance of the grammatical form of the substitute with the requirements for the grammatical design of the sentence. Correlation analysis was applied to establish links between different types of close gap test strategies used by adolescents with specific language impairment, as well as their relationship with the levels of understanding the factual content of the text.

Discussion and Conclusion. The results obtained contribute to the development of developmental psycholinguistics, special pedagogy, speech therapy and school methods of speech development.

Keywords: severe speech and language disorders, specific language impairment, adolescents, close test, gap filling strategies, text understanding mechanisms, linear deployment, probabilistic forecasting

Acknowledgments: The authors would like to thank the principals of special-needs schools for children with severe speech and language disorders in Moscow and Vladimir Tatyana Koroleva and Irina Velikanova and the teachers of these schools for their help in collecting materials. The authors should like to pay tribute to the memory of late Galina Vasilievna Chirkina for in-depth analysis and valuable comments during the research.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Gribova O.E., Almazova A.A. Close Gap Test Strategies for Students with Severe Speech Impairment. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):340-358. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.340-358>

Введение

Одной из базовых компетенций, формируемых в процессе школьного обучения, является текстовая компетенция,

подразумевающая не только чтение, написание текстов обучающимися, но и их анализ. В настоящее время в исследованиях отмечается низкий уровень



сформированности умения работы с текстом на всех ступенях школьного обучения. Как свидетельствуют результаты международного тестирования PISA-2013, 2015, российские школьники не занимают лидирующих позиций при работе с информацией текста, хотя в целом и отмечается положительная тенденция. Например, в 2000 г. наша страна занимала одно из последних мест, сейчас она находится посередине списка. Отдельного внимания заслуживает факт снижения показателей результативности текстовой деятельности у старшеклассников по сравнению с младшими школьниками (PISA-2019)¹.

Проблема низкого уровня понимания текстов приобретает специфику в ситуации инклюзивного обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), недостаточность понимания текста у которых детерминируется характером и особенностями нарушения развития. Наиболее многочисленной группой обучающихся с ОВЗ являются дети с нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи различного генеза. Выявление природы несформированности текстовой компетентности у детей со специфическими речевыми расстройствами позволит разработать соответствующие специальные коррекционные и обучающие методики, а также сделать выводы о трудностях, которые могут испытывать при работе с текстом ученики с нормативным речевым развитием, и определить возможности их преодоления.

Однако в литературе практически отсутствуют исследования, посвященные выявлению причин несформированности текстовой компетентности у учащихся. Традиционные методики проверки понимания текста (пересказ, ответы на вопросы и др.) не могут ответить на вопрос, почему ребенок недостаточно полно

понимает фактологию текста. Клоуз-тесты, по нашему мнению, могли бы стать надежным инструментом диагностики, направленным на исследование механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования, лежащих в основе понимания текстов как в процессе аудирования, так и при чтении.

Цель исследования – выделение специфических стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте и факторов, влияющих на их развитие, у подростков с общим недоразвитием речи на уровне основного образования.

Обзор литературы

Среди механизмов, обеспечивающих текстовую компетенцию в аспекте понимания информации текста, выделяются механизмы компрессии, линейного развертывания, вероятностного прогнозирования и ряд других.

В научной литературе линейное развертывание рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих порождение речевого высказывания. Данный механизм обеспечивает преобразование глубинной синтаксической структуры в поверхностную за счет сукцессивной развертки элементов высказывания с учетом их лексической и грамматической сочетаемости (Т. В. Ахутина, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев)².

Аналогичный механизм, по мнению некоторых авторов, реализуется в процессе восприятия и понимания высказываний различной протяженности. В этом случае он обеспечивает установление смысловых и формальных грамматических связей с опорой на фоновые или энциклопедические знания языковой личности (И. А. Зимняя³, Г. А. Золотова⁴, И. М. Фейгенберг [1], Дж. Холлер, К. Х. Кендрик, М. Касиллас [2]).

¹ Исследование PISA: российские школьники стали грамотнее [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hse.ru/news/avant/109239812.html> (дата обращения: 12.05.2019).

² Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексик, семантики и грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.; Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 542 с.; Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 444 с.

³ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.

⁴ Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 368 с.



Успешность реализации механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования основывается на приемах антиципации и реципации (Е. С. Богданова [3], Т. А. ванн Дейк⁵, В. З. Демьянков [4], К. Кейн и соавторы [5]). Прием антиципации позволяет прогнозировать развитие событий с опорой на уже прочитанное/услышанное, т. е. на левый контекст сообразно фабуле текста и энциклопедическим знаниям. Прием реципации предполагает периодические возвраты к отдельным фрагментам текста и к тексту в целом под влиянием новых данных и ассоциаций для уточнения прогноза или для коррекции проекции текста с опорой на правый контекст.

В научно-методической литературе существует мнение, что функционирование данных механизмов запускается на интуитивном уровне в процессе школьного обучения и требует целенаправленной педагогической работы по их развитию [6–9]. Как правило, предлагаемые упражнения носят характер тренажа с опорой на «чувство языка», что ограничивает сферу их применения учениками с высоким уровнем речевого развития.

Однако особенности функционирования данных механизмов у лиц с нормативным речевым развитием практически не изучались. В полном объеме данный

вопрос исследовался в рамках логопедии, в частности, при изучении текстовой деятельности детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В англоязычной специальной литературе для обозначения сходных проявлений речевой недостаточности используется несколько терминов, среди которых наиболее употребительными являются *speech and language disorders*⁶ или *specific language impairment*⁷ [10–12].

В такую категорию включены дети с первичными нарушениями всех сторон речи при сохранном интеллекте и физическом слухе. В тех случаях, когда ОНР оказывается устойчивым к коррекционному воздействию, его проявление к подростковому возрасту выражается в некоторой обедненности словарного запаса, несовершенствах грамматического оформления, недостаточном уровне понимания и продуцирования текстов как в устной, так и в письменной формах. Данный контингент учащихся способен освоить программу основной школы при наличии специальных условий, к которым относятся, в том числе методики обучения⁸.

Анализ имеющихся литературных данных позволяет выделить несколько подходов к изучению причин, препятствующих формированию текстовой компетенции у детей с ОНР, в частности успешному пониманию ими информации текста.

⁵ ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. 1988. С. 153–211. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения: 20.11.2020).

⁶ Smith T. E. C. Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings / T. E. C. Smith [et al.]. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada Inc., 2001. 480 p. URL: <http://www.pearsoncanada.ca/media/highered-showcase/multi-product-showcase/smith-preface.pdf> (дата обращения: 20.11.2020); Woolfolk A. E. Educational Psychology. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada, 2002. 631 p.

⁷ Leonard L. Children with Specific Language Impairment. 2nd ed. Cambridge: MIT Press, 2014. 480 p.; Leonard L. Specific Language Impairment. 2017. URL: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-64>.

⁸ Алмазова А. А., Сосинская И. Н. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование. М.: МПГУ, 2016. 76 с.; Грибова О. Е. Особенности содержания коррекционных курсов ФГОС НОО для детей с ОВЗ по варианту 5.2 (дети с тяжелыми нарушениями речи) // Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе ФГОС. Сборник научных трудов по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, посвященной 110-летию педагогического образования в Иркутской области; под ред. Е. Л. Инденбаум. Иркутск, 2019. С. 20–24; Левина Р. Е. К построению педагогической классификации аномалии речевого развития // Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. Ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. С. 37–38; Туманова Т. В., Хорошко Ю. В., Тимушкова С. А. Персонифицированные средства в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия. М., 2018. С. 59–65.



В российской логопедии преобладающими подходами являются психолого-педагогический и психолингвистический, в рамках которых авторами выделяются следующие причины: несформированность лексико-грамматической стороны речи; недостатки операций анализа предикативных связей и установления их иерархии; нарушение серийно-последовательного способа обработки информации (А. А. Алмазова [13], О. Е. Грибова [14], Г. В. Бабина⁹); неполноценность когнитивных процессов, обуславливающих неустойчивость выбора стратегий смысловой переработки материала, нарушения механизмов прогнозирования текста, несформированность процесса внутреннего программирования речи и выраженной незрелости тема-рематических средств смысловой связи; затруднения в удержании замысла и исключения побочных ассоциаций (А. А. Алмазова [13], О. Е. Грибова [14], Ю. А. Шулекина, А. А. Кузнецова¹⁰).

В зарубежных публикациях, посвященных недостаткам текстовой деятельности детей со специфической языковой недостаточностью, преобладает психологический подход, в рамках которого в качестве причин недостаточности называются дефицитность объемов и скорости рецептивных процессов, трудности затормаживания побочных ассоциаций, недостаток энциклопедических знаний, низкий объем вербальной памяти, дефицитное когнитивное развитие ребенка, подразумевающее комплекс причин как неврологического, наследственного, так и социального характера (К. Ф. Норбери, Д. В. М. Бишоп [15], Дж. У. Монтгомери, Р. Б. Гиллам, Дж. Л. Ивэнс [16], А. А. Лаутербах, Й. Парк, Л. Дж. Ломбардино [17], А. Л. Пох, Э. С. Лембке [18]).

Сближение позиции российских и иностранных ученых отмечается в отношении квалификации причин нарушения

понимания печатных текстов зарубежными исследователями, среди которых выделяется недостаточность лексико-грамматического развития [19–21].

Кроме того, на уровень понимания текстов влияет наличие и степень развернутости наглядности, иллюстрирующей содержание текста, и протяженность текста.

Таким образом, результаты исследований позволяют констатировать наличие у детей с ОНР (SLI) устойчивых проблем формирования механизмов текстовой компетенции и, в частности, механизмов линейного развертывания и вербального прогнозирования. Однако в литературе отсутствуют данные, свидетельствующие о возрастной динамике формирования рассматриваемых механизмов.

В нашей статье впервые описаны стратегии заполнения лакун в клоуз-тесте подростками с общим недоразвитием речи, выявлены взаимосвязи между различными видами стратегий и охарактеризована динамика их становления в подростковом возрасте, доказано, что клоуз-тест может быть использован в качестве диагностического инструментария для оценки уровня сформированности понимания фактуальной информации текста.

Материалы и методы

Методологическую основу проведенного исследования составил ряд концепций и теоретических постулатов лингвистики, психолингвистики и онтолингвистики. Ориентируясь на взгляды И. Р. Гальперина, А. А. Залевской, У. Кинча, мы рассматривали текст как иерархически организованную единицу семиотической системы. Целостный образ информационного содержания текста в сознании реципиента обеспечивают механизмы его понимания (В. З. Демьянков, А. И. Новиков, А. ван Дейк и др.). Принципиально важной для нашего исследования явилось представление

⁹ Бабина Г. В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности учащихся с нарушениями чтения // Чтение в цифровую эпоху. Сборник материалов VIII междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. 2018. С. 16–19.

¹⁰ Шулекина Ю. А., Кузнецова А. А. Особенности восприятия информации в учебнике учащимися начальных классов общеобразовательной школы // Концепт культура: диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс: сборник статей VI междунар. науч. конф. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2016. С. 584–589.



Н. И. Жинкиным, К. Ф. Седовым процесса формирования текстовой компетенции как длительного скачкообразного, индивидуально вариативного. Кроме того, мы отталкивались от концепции Л. С. Выготского, В. В. Лебединского, характеризующих универсальность закономерностей развития психических функций вне зависимости от типа развития ребенка, а также учитывали основные положения психолого-педагогического подхода к изучению нарушений речевой деятельности (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

В российской и зарубежной логопедии широко дискутируется проблема отбора валидных методов диагностики текстовой компетенции у детей с ОНР, однако предлагаемые методы и приемы предназначены в основном для исследования процессов понимания и продуцирования текстов дошкольниками и младшими школьниками. Проблемы изучения специфики формирования стратегий и механизмов текстовой компетенции у подростков с речевой патологией остаются вне сферы обсуждения в научной и научно-методической литературе. Одним из приемов, направленных на изучение механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования, обеспечивающих полноту понимания фактологии текста у подростков, является клоуз-тест.

Особенностью клоуз-теста является то, что он представлен в виде связного текста определенной протяженности. Успешность его выполнения зависит от способности испытуемого устанавливать взаимосвязи между фактами или действиями и состояниями персонажей, представленными в первичном тексте. Это, в свою очередь, определяется тем, в какой степени у него развиты механизмы вероятностного прогнозирования, процессы антиципации и реципации. Однако не существует однозначного мнения, насколько успешность заполнения клоуз-теста коррелирует с уровнем понимания информации [22–25].

Процедура исследования динамики формирования стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте и особенностей

становления механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования у учащихся с ОНР представляла собой самостоятельное выполнение письменных работ учащимися на отдельных листах с печатным материалом на уроках развития речи. Ученикам предлагалось вставить слова вместо точек в модифицированном варианте клоуз-теста. Повествовательный текст имел небольшой объем, доступный для анализа детям с ОНР. Модификация данного теста учитывала специфику проявления общего недоразвития речи, а именно, пропущенные слова являлись полными частями речи: именами существительными, глаголами, именами прилагательными. Это было сделано с целью уменьшить трудности при выборе подстановочного слова с учетом проблем в использовании служебных частей речи данными учащимися, обусловленными лексико-грамматическим недоразвитием. Второй особенностью предлагаемого клоуз-теста было отсутствие соблюдения частотности лакун, как это принято в классическом варианте (каждое седьмое или шестое и т. д.). Слова были пропущены с таким расчетом, чтобы учащиеся могли их подобрать для подстановки с учетом ограничивающей вариативность выбора информации как предшествующей пропущенному слову, так и расположенной после него в непосредственной близости или на некотором отдалении. Кроме того, они могли опираться на грамматические маркеры ближайшего окружения и свои энциклопедические знания по теме текста.

Учащимся предъявлялась инструкция, требующая прочитать текст, самостоятельно подобрать и вставить пропущенные слова, соответствующие содержанию (искомые слова представлены в скобках, испытуемым они не предъявлялись).

Ярким примером смелой военной..... (операции) является налет брянских партизан на железнодорожный..... (мост) через реку Десну в марте 1943 года. Этот мост имел для противника чрезвычайно..... (важное) значение. Поэтому гитлеровцы тщательно..... (охраняли) его.



Операция началась в час (ночи). Луны не было. Действия партизан оказались полной (неожиданностью) для немцев. Группа разгромила (фашистов) и захватила мост. Минеры заложили под рельсы (взрывчатку), и партизаны организованно отошли.

В качестве правильно выполненных подстановок рассматривались варианты, семантически и грамматически соответствовавшие содержанию текста.

Всего в эксперименте участвовали 169 школьников с тяжелыми нарушениями речи (логопедическое заключение – «общее недоразвитие речи»), обучающихся в 5–10 классах (Москва, Владимир). Данное исследование не противоречит этическим нормам и не угрожает безопасности личностей детей (не раскрывает конфиденциальную информацию).

Анализ вторичных текстов был проведен в двух аспектах: семантическом и грамматическом. В первом случае нас интересовало:

- на каких основаниях идет отбор лексики в составе синтаксических конструкций; влияет ли объем предшествующего текста на адекватность отбора лексики;

- насколько учитывается раскрываемая в тексте общая содержательно-фактуальная информация и есть ли

соотношение между уровнем ее понимания и успешностью заполнения лакун;

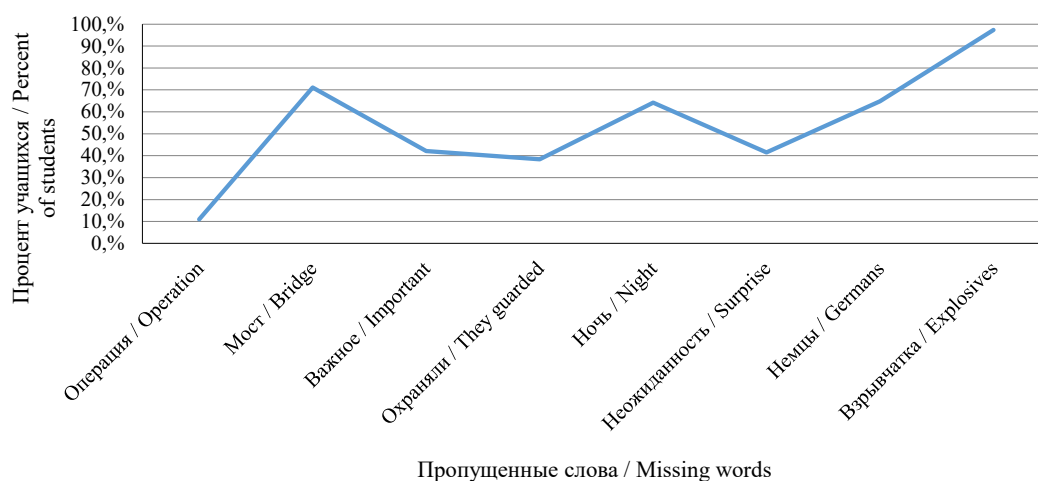
- можно ли говорить о сохранении патологических механизмов линейного развертывания текста в подростковом возрасте.

В рамках второго аспекта решались следующие проблемы: насколько грамматическая форма слова определяется грамматическими требованиями контактного левого контекста (впереди стоящим словом); насколько грамматическая форма соответствует требованиям контекста в целом.

Результаты исследования

Количественный анализ субститутов, использованных в данном клоуз-тесте, позволяет проверить гипотезу о влиянии места пропущенного слова в тексте. Очевидным было предположение, что содержание текста является опорой для построения его проекции. Следовательно, чем дальше находится пропущенное слово в тексте, тем более успешно должен происходить поиск субститута.

Количественный анализ опроверг наше предположение (рис. 1). Продвижение по тексту не оказывает прямого влияния на качество выполнения задания. Положительные результаты мы наблюдаем при наличии ближайшего жесткого контекста, который накладывает ограничения на использование лексики.



Р и с. 1. Успешность выполнения клоуз-теста (лексический аспект)

F i g. 1. Success of the close gap test (lexical aspect)



В результате анализа семантических стратегий заполнения лакун в клоуз-тесте нами были выявлены три группы стратегий: установление семантических связей на уровне лексического компонента, на уровне ассоциаций, отсутствие стратегии.

Каждая группа стратегий неоднородна.

Среди первой группы стратегий выявлен ряд разновидностей.

СК (связь контекстная) – данная стратегия выстраивается на основе анализа семантики текста в целом, демонстрирует успешность перехода с уровня глубинной грамматики на поверхностный уровень, выявляет возможности успешного линейного развертывания текста.

ЛК (лексические замены в контексте) – демонстрирует потенциальные возможности реализации механизма линейного развертывания. В целом ученик ориентируется на семантику текста, однако проблемы с актуализацией лексики не позволяют ему достаточно точно подобрать субститут.

СЦик (связь циклическая) – стратегия основывается на более широких возможностях учета окружающего контекста; ребенок пытается объединить слова, непосредственно примыкающие к пропущенному слову.

СЦеп (связь цепная) – стратегия специфического развертывания текста, не основывающаяся на анализе семантики контекста в целом; ребенок ориентируется непосредственно на предыдущее слово. В рамках данной стратегии весьма сильны тенденции использования стереотипных высказываний.

Количественный анализ всего массива работ в первой группе стратегий выявил преобладание использования контекстной связи при выборе субституты. Второй по частоте использования является стратегия СЦеп, что свидетельствует о значимости синтагматических связей в структуре вербального прогнозирования текста. Анализ установил отсутствие прямой зависимости адекватности подбора субститута от места пропущенного слова в тексте, что позволяет проследить тенденцию: на выбор подстановочного слова в большей мере влияет его непосредственное

окружение, т. е. ближайший контекст, а не содержание текста в целом.

Вторая группа стратегий также имеет разновидности.

АК (ассоциации контекстные) возникают у ребенка по отношению к той информации, которая представлена в тексте. Актуализируются его энциклопедические знания на данную тему, при этом ассоциации не всегда соответствуют содержанию текста.

АРепр (ассоциации репродуктивного характера) представляют собой воспроизведение слов, имеющих в предыдущем либо последующем текстах.

АИЗб (ассоциации, обуславливающие избыточность семантики) – ребенок, реализующий данную стратегию, не использует имеющиеся в тексте лексемы, он подбирает синонимы или родственные слова, тем самым усиливая роль и значение субъективно выделенного слова в теле текста.

При выборе субститута данный вид стратегий использовался достаточно часто. При этом активизация ассоциаций во многом зависела от ближайшего контекста и наличия энциклопедических знаний о предмете повествования. Количественный анализ свидетельствует, что в начале текста наиболее употребительными оказывались стратегии контекстных и избыточных ассоциаций, т. е. в первую очередь ученики ориентировались на лексическую составляющую текста, достраивая его в соответствии со своими субъективно значимыми представлениями. Во второй половине текста лексика начинает играть доминирующую роль. Увеличивается количество репродуктивных ассоциаций.

Таким образом, выявляется вторая тенденция – выделение субъективно значимой лексики в качестве опорных единиц, которые либо вызывают к жизни посторонние ассоциации, либо детерминируют воспроизведение данной лексики в различных вариантах.

Третья группа стратегий обозначена нами как НЕТ и представляет собой отказ от выполнения задания. Подобных случаев отмечается относительно немного, но они встречаются на протяжении всего текста, что является еще одним подтверждением



того, что ученики с ОНР ориентируются на ближайший контекст, а не на информацию текста в целом. Кроме семантических требований в области лексики при подстановке слов в клоуз-тексте учащимся было необходимо учитывать грамматические требования и ограничения.

Анализ субститутов с точки зрения их адекватности грамматическим требованиям позволил выявить следующую типологию проявлений аграмматизма:

ГЧР – использование неадекватной части речи.

ГСл – недостатки оформления грамматической связи в рамках словосочетания.

ГПр – грамматическая форма не соответствует грамматическому оформлению предложения, что, с нашей точки зрения, обусловлено приоритетным использованием ребенком цепных связей.

Статистический анализ выявил, что аграмматичных подстановок было выполнено относительно немного (максимальный показатель – 18,3 % работ).

В ходе выполнения данного задания учащиеся продемонстрировали наличие нескольких стратегий развертывания текста в условиях «зашумления»: осуществление семантического анализа контекста, выстраивание взаимосвязей на основе словосочетания и денотатных ассоциаций. При этом наиболее устойчивой проблемой оказался не аграмматизм, поскольку у учеников формируются фразовые стереотипы, а адекватное словоупотребление, требующее интуитивного владения сочетаемостью слов в соответствии с традициями русского языка. Стереотипия (лексическая и грамматическая) ограничивает речевое развитие учащихся и является основой формирования ложных аналогий.

С целью определения сочетаний выделенных ранее стратегий был произведен корреляционный анализ, который позволил уточнить механизмы их реализации (табл. 1).

Стратегия (СК) имеет устойчивые отрицательные корреляции (с достоверностью не менее 95 %) с остальными стратегиями, поскольку предполагает нормативное функционирование процесса линейного развертывания текста.

Все виды ассоциативных стратегий имеют устойчивые корреляционные связи с ГЧР, соответственно, подбор неадекватной морфологической категории обусловлен реализацией ассоциативных стратегий любого вида, имеющих более сильное воздействие на сознание ребенка, чем информация и языковой материал, содержащийся в тексте. Однако, если АРепр и АИЗб детерминированы лексическим компонентом и взаимосвязаны, то АК стоит несколько особняком от них и имеет устойчивую корреляцию со СЦеп, которая предполагает установление последовательных связей между парами слов, находящихся в контактных конструкциях. Данная стратегия не позволяет ребенку понять содержание текста в полном объеме, но достаточна для построения прогноза об общем содержании текста.

Аграмматизм также имеет различную природу. Выше уже упоминалось о характере корреляций ГЧР, обусловленных прежде всего срабатыванием ассоциативных стратегий. ГСл имеет несколько иную структуру корреляций: обнаруживается устойчивая взаимосвязь с двумя стратегиями установления семантических связей и с ассоциативной стратегией АИЗб.

Сильная корреляционная связь ГСл с ЛК позволяет предположить, что у детей при отборе лексики отмечается диссоциация между лексическим и грамматическим компонентами. При этом лексический компонент оказывается более значимым при актуализации субститута. Однако недостаточность семантических связей в структуре индивидуального лексикона (что обуславливает отбор неточной по семантике лексики) препятствует учету грамматических маркеров, накладывающих грамматические обязательства на актуализированное слово.

Менее очевидна взаимосвязь ГСл и СЦеп. С нашей точки зрения, ГСл является проявлением несформированности грамматического строя языка и сочетается со СЦеп как непродуктивной стратегией, отражающей низкий уровень сформированности в целом речезыковой компетентности подростка.

Т а б л и ц а 1. Результаты корреляционного анализа стратегий выполнения клоуз-теста (n = 169)
 T a b l e 1. Results of correlation analysis of close gap test strategies (n = 169)

Группа и вид стратегий / Groups and types of strategies	Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies				Стратегии установления ассоциативных связей / Semantic relationship strategies				Нет / No	Вид аграмматизма / Types of agrammatism		
	СК	ЛК	СЦик	СЦеп	АК	АРепр	АИзб	ГЧр		ГСл	ГПр	
Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies	СК	1,00	-0,19	-0,60	-0,39	-0,42	-0,34	-0,30	-0,29	-0,24	-0,16	
	ЛК		1,00	0,06	-0,10	-0,06	0,06	-0,06	0,05	0,21	0,03	
	СЦик			1,00	-0,02	0,02	0,15	0,04	0,07	-0,11	-0,10	
	СЦеп				1,00	0,17	0,18	-0,01	-0,18	0,12	0,16	0,24
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies	АК				1,00	0,03	0,04	-0,01	0,22	0,13	0,11	
	АРепр					1,00	0,22	0,00	0,37	-0,01	0,08	
	АИзб						1,00	-0,02	0,19	0,15	0,02	
Нет / No								1,00	0,02	0,02	-0,04	
Виды аграмматизма / Types of agrammatism	ГЧр								1,00	0,12	0,03	
	ГСл									1,00	0,10	
	ГПр										1,00	

Критические значения / Critical values:

0,16 – корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ / correlations at the significance level $p < 0,05$.

0,21 – корреляции на уровне значимости $p < 0,01$ / correlations at the significance level $p < 0,01$.

0,27 – корреляции на уровне значимости $p < 0,001$ / correlations at the significance level $p < 0,001$.

Примечание / Note. Здесь и далее в таблицах / Hereinafter in tables.

СК – связь контекстная / contextual communication, ЛК – лексические замены в контексте / lexical replacements, СЦик – связь циклическая / cyclic connection, СЦеп – связь цепная / chain connection, АК – ассоциации контекстных / contextual associations, АРепр – ассоциации репродуктивного характера / associations of a reproductive nature, АИзб – ассоциации, обуславливающие избыточность семантики / associations that make semantics redundant, ГЧр – использование неадекватной части речи / use of inappropriate parts of speech, ГСл – недостатки оформления грамматической связи в рамках словосочетания / the shortcomings of the grammatical connection in the framework of the phrase, ГПр – грамматическая форма не соответствует грамматическому оформлению предложения / the grammatical form does not correspond to the grammatical formulation of the sentence.



Третий вид аграмматизма ГПр также имеет устойчивую положительную корреляционную связь со СЦеп. В этом случае можно предположить, что ведущей недостаточностью выступает именно стратегия установления семантических связей, поскольку вероятностное прогнозирование на уровне словосочетания не может обеспечить учет более широкого круга семантических и синтаксических связей в предложении.

По итогам корреляционного анализа можно сделать вывод о разнообразии взаимодействий стратегий в структуре процесса контаминации у подростков с ОНР.

Рассмотрим динамику формирования механизма линейного развертывания по двум переменным в зависимости от класса обучения и степени сформированности уровня текстовой компетенции. Для статистической обработки данных использовалась номинальная шкала, в основу которой легло наличие или отсутствие данного проявления в каждом конкретном случае. Было выделено четыре группы стратегий в соответствии с результатами качественного анализа: «стратегии установления семантических связей», «стратегии установления ассоциативных связей», «виды аграмматизма», «нет (отказ)». Результаты каждого ученика суммировались сначала по отдельным подвидам внутри стратегий, а затем подсчитывался общий балл по каждой группе.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA свидетельствуют, что фактор года обучения значимо влияет на большинство показателей (табл. 2).

Статистический попарный анализ по U-критерию Манна – Уитни позволил выявить значимые различия в зависимости от года обучения по отдельным показателям на уровне значимости $p < 0,05$. Оказалось, что наиболее радикальные изменения в количественном отношении происходят на границе 5–6 и 9–10-х классов.

При переходе от 5 к 6 классу в работах учеников значимо увеличивается количество адекватных подстановок прежде всего за счет уменьшения АИЗб, т. е. использования слов, являющихся родственными или синонимами уже имеющихся в тексте

словом. Также уменьшается общее количество проявлений аграмматизма за счет ГСл, что свидетельствует о совершенствовании грамматического строя языка у детей.

На последующих двух годах обучения (7–8-е классы) изменения касаются только количества отказов – их постепенно становится меньше, что свидетельствует в пользу положительной динамики становления процессов линейного развертывания: поставленная перед подростками в ходе выполнения клоуз-теста задача уже не кажется им неразрешимой. Они подбирают субституты, хотя и не всегда адекватные содержанию текста, соответственно, механизм вербального прогнозирования функционирует достаточно активно.

В 9 классе, по сравнению с 8-м, меняется соотношение стратегий установления связей между словами: уменьшается количество субституты, использованных на основе СЦеп, и увеличивается СЦик. Это свидетельствует о формировании умения устанавливать семантические связи в образованиях больших, чем непосредственно граничащая пара слов.

В 10-м классе отмечается положительная динамика за счет затормаживания нежелательных ассоциаций и уменьшения количества проявлений аграмматизма в целом. Среди ассоциаций уменьшается количество АК (контекстных) и АИЗб.

Таким образом, положительная динамика в основном определяется за счет затормаживания ассоциаций, что детерминируется, в том числе возможностями установления семантических связей между словами в предложении, а также за счет уменьшения проявлений аграмматизма. При этом по мере обучения среднее количество правильно подобранных субституты увеличивается, хотя и не достигает абсолютных величин (рис. 2).

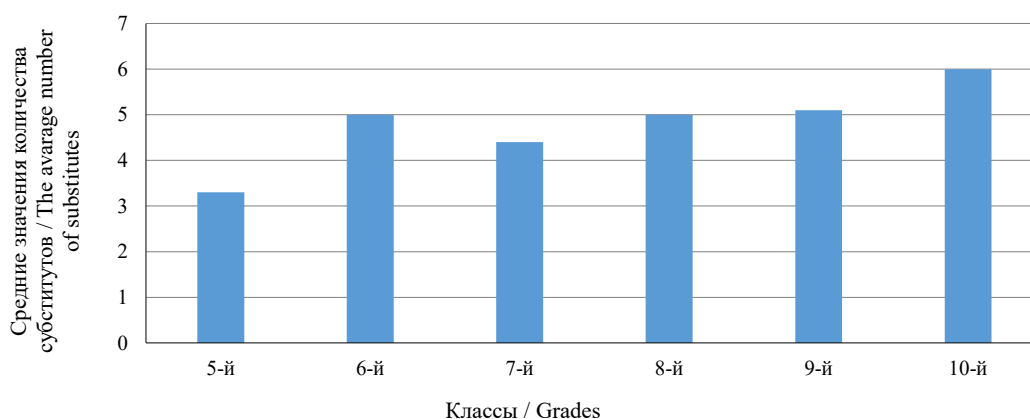
Рассмотрим, существует ли предпочтение тех или иных стратегий учащимися в соответствии с уровнем сформированности текстовой компетенции. Ранее при анализе вторичных текстов у этих учащихся нами было выделено 4 уровня понимания фактуально-содержательной информации текста: выше среднего, средний, ниже среднего и низкий [14].



Т а б л и ц а 2. Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (результаты выполнения клаузуз-теста; фактор – год обучения)
 T a b l e 2. One-way ANOVA analysis of variance (results of a close gap test; factor: year of study)

Группа стратегий / Strategy groups	Вид стратегий / Types of strategies	SS		df		MS		F		Уровень значимости / Significance level		Примечание / Note
		Effect	Error	Effect	Error	Effect	Error	Error	p			
Стратегии установления семантических связей / Semantic relationship strategies	СК	107,419	5	21,4839	550,0080	160	3,43755	6,24976	0,00002530		***	
	ЛК	1,04101	5	0,20820	76,4530	160	0,47783	0,43572	0,82312819			
	СЦик	0,91332	5	0,18266	15,9120	160	0,09945	1,83674	0,10855387			
	СЦеп	20,91760	5	4,18352	220,5580	160	1,37849	3,03486	0,01205809		*	
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies	АК	2,00358	5	0,40072	72,1410	160	0,45088	0,88874	0,49012190			
	АРепр	1,41221	5	0,28244	34,7806	160	0,21738	1,29931	0,26682161			
	АИзо	3,49753	5	0,69951	36,3398	160	0,22712	3,07984	0,01107374		*	
	Всего	12,74970	5	2,54995	157,7800	160	0,98613	2,58582	0,02799645		*	
Отказ / Refusal		16,49070	5	3,29815	154,3100	160	0,96444	3,41975	0,00580020		**	
	ГЧР	2,90365	5	0,58073	37,5361	160	0,23460	2,47540	0,03434792		*	
Аграмматизм / Agrammatism	ГСл	7,14802	5	1,42960	88,4002	160	0,55250	2,58751	0,02790840		*	
	ГПр	2,76412	5	0,55282	36,6094	160	0,22881	2,41610	0,03831406		*	
	Всего	30,24540	5	6,04907	166,9900	160	1,04368	5,79588	0,00006021		***	

Примечание / Note. * – различия на уровне значимости $p < 0,05$ / differences at the significance level $p < 0,05$, ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$ / differences at the significance level of $p < 0,01$, *** – различия на уровне значимости $p < 0,001$ / differences at the significance level of $p < 0,001$. SS – сумма квадратов отклонения значений параметра от среднего (от англ. Sum of Squares), df – степени свободы / degrees of freedom, MS – «средний квадрат» (от англ. Mean Square) / «mean square», F – F-критерий, критерий Фишера / F-criterion, Fisher criterion.



Р и с. 2. Динамика использования стратегий установления семантических связей

F i g. 2. Dynamics of using strategies for establishing semantic relations (contextual relations)

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ ANOVA выявил что показатели «Стратегии установления семантических связей», «Стратегии установления ассоциативных связей», «Аграмматизм» значимо различаются по фактору «Уровень сформированности текстовой компетенции» (табл. 3).

Таким образом, результаты выполнения клоуз-тестов могут служить диагностическими показателями при оценке понимания текста.

Обсуждение и заключение

Результаты экспериментального исследования выявили специфическую динамику формирования стратегий заполнения лакун в клоуз-тексте подростками с ОНР. Становление механизмов линейного развертывания и вероятностного прогнозирования у данной категории школьников осуществляется эволюционным путем, а не скачкообразно, в отличие от их нормотипично развивающихся сверстников. В процессе коррекционного обучения у учащихся с ОНР от класса к классу постепенно совершенствуются способности выявлять смысловые и грамматические взаимосвязи между левым и правым контекстами. Причем, если в начале обучения в основной школе преимущественно устанавливались связи в контактных конструкциях, к концу обучения школьники были способны устанавливать связи

и в дистантных позициях. Таким образом, совершенствующиеся механизмы линейного развертывания и вербального прогнозирования обеспечивают затормаживание ассоциаций различных видов, что, в свою очередь, позволяет подросткам извлекать из первичного текста больший объем содержательно-фактуальной информации.

Анализ работ продемонстрировал, что в процессе продвижения по тексту наблюдается повышение качества выполнения задания. При выборе субститутов в начале текста учащиеся демонстрируют значительные затруднения в актуализации адекватных субститутов. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, у данного контингента обучающихся недостаточно сформированы механизмы упреждающего и завершающего контроля, обеспечивающие возможности мониторинга соответствия подстановок общему содержанию текста и самокоррекцию. Во-вторых, у учащихся отмечаются достаточно сильно выраженные стратегии актуализации лексики на основе фразовой стереотипии, что также препятствует выбору адекватных субститутов. Продолжая работать с текстом, подростки с ОНР начинают использовать предшествующую информацию текста для построения адекватных гипотез о дальнейшем его содержании. Таким образом, чем больший объем информации получают обучающиеся, тем точнее отбираются субституты.

Т а б л и ц а 3. Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (результаты выполнения клауэ-теста; фактор – уровень сформированности текстовой компетенции)
 Table 3. ANOVA one-way analysis of variance (results of a close gap test; factor: level of formation of textual competence)

Группа стратегий / Strategy groups	Вид стратегий / Types of strategies	SS		df		MS		F	Уровень значимости / Significance level		Примечание / Nonts
		Effect	Error	Effect	Error	Effect	Error		p		
Стратегии установления семантических связей / Semantic Relationship strategies	СК	90,55753	505,23580	3	146	30,185840	3,460519	8,722923	0,00002322	***	
	ЛК	3,083934	70,08385	3	145	1,027978	0,483337	2,126836	0,09938366		
	СЦик	0,544304	15,29570	3	146	0,181435	0,104765	1,731825	0,16304016		
	СЦеп	11,124900	220,31510	3	146	3,708299	1,509008	2,457442	0,06530264		
Стратегии установления ассоциативных связей / Associating strategies	АК	7,042977	63,65036	3	146	2,347659	0,435961	5,385017	0,00152337	**	
	АРепр	1,315311	29,27802	3	146	0,438437	0,200534	2,186344	0,09214813		
	АИзб	1,929352	35,94398	3	146	0,643117	0,246192	2,612263	0,05359514		
	Всего	26,219810	141,62020	3	146	8,739936	0,970001	9,010231	0,00001633	***	
Отказ / Refusal		1,843966	160,39600	3	146	0,614655	1,098603	0,559488	0,64259927		
Аграмматизм / Agrammatism	ГЧр	2,156120	30,61721	3	146	0,718707	0,209707	3,427196	0,01882764	*	
	ГСл	21,859080	70,83425	3	146	7,286361	0,485166	15,018280	0,00000001	***	
	ГПр	0,907722	34,96561	3	146	0,302574	0,23949	1,263407	0,28921008		
Всего		40,197020	143,86300	3	146	13,399010	0,985363	13,598040	0,00000007	***	

Примечание / Note. * – различия между кластерами на уровне значимости $p < 0,05$ / differences between clusters at the significance level of $p < 0,05$, ** – различия между кластерами на уровне значимости $p < 0,01$ / differences between clusters at the significance level of $p < 0,01$, *** – различия между кластерами на уровне значимости $p < 0,001$ / differences between clusters at significance level $p < 0,001$.



Тем не менее фразовая стереотипия играет определенную положительную роль в развитии речи подростков с ОНР, в частности ее грамматической стороны. Формирование фразовых стереотипов приводит к росту числа грамматически верных субститутов, более того, отмечается изменение характера проявления аграмматизма. Выявляется прямая корреляция между уровнем сформированности текстовой компетенции и успешностью выбора субститутов. Чем выше уровень, тем меньше проявлений аграмматизма при выборе субститутов. В частности, подростки более успешно справляются с выбором нужной части речи, делают меньше ошибок на уровне словосочетания. С другой стороны, фразовая стереотипия играет отрицательную роль, поскольку вплоть до 10 класса отмечаются проявления аграмматизма на уровне предложения, что детерминировано представлениями учащихся о словосочетании как единице синтаксической связи.

Анализ результатов выполнения клоуз-тестов выявил, что основным недостатком, препятствующим полноценной реализации механизмов линейного раз-

вертывания и вероятностного прогнозирования, являются проблемы установления семантических связей в тексте с учетом ближайшего контекстного окружения и совокупной фактуальной информации, что отрицательно влияет на формирование текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи.

Обсуждение проблематики и материалов представленного исследования в широком профессиональном сообществе подтверждает значимость и прогнозируемую эффективность внедрения полученных результатов в образовательный процесс и определяет в качестве перспективы изучение процесса формирования текстовой компетенции и ее компонентов у школьников с нормативным и нарушенным речезыковым развитием.

Материалы статьи будут полезны специалистам в области онтолингвистики, дизонтолингвистики, дефектологам, учителям-логопедам, учителям русского языка и литературы основной школы, работающим в системе инклюзивного образования. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ и методик развития речи обучающихся с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Фейгенберг, И. М. Память и вероятностное прогнозирование / И. М. Фейгенберг // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 37–46. – Текст : непосредственный.
2. Holler, J. Turn-taking in Human Communicative Interaction / J. Holler, K. H. Kendrick, M. Casillas. – DOI 10.3389/fpsyg.2015.01919 // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01919/full> (дата обращения: 20.11.2020).
3. Богданова, Е. С. Прием выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста / Е. С. Богданова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2017. – Т. 12, № 6. – С. 134–140. – URL: <http://uchzap.com/wp-content/uploads/251120011143-Bogdanova.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
4. Демьянков, В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58–67. – URL: http://www.infolex.ru/Vja6_83.html (дата обращения: 12.05.2019).
5. Theories of Reading Development / ed. by K. Cain, D. L. Compton, R. K. Parrila. – DOI 10.1075/swll.15. – Amsterdam John Benjamins Publishing Company series: Studies in written language and literacy, 2017. – 534 p. – URL: <https://benjamins.com/catalog/swll.15> (дата обращения: 12.05.2019).
6. Будаева, Л. Н. Тексты с пропусками как метод проверки понимания звучащей речи / Л. Н. Будаева, А. В. Григорьева, Л. В. Шмакова // Филологический аспект. – 2019. – № 3 (47). – С. 75–78. – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/teksty-s-propuskami-kak-metod-proverki-ponimaniya-zvuchashhej-rechi.html> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.



7. Бруева, Е. Ф. Некоторые психологические аспекты восприятия текста. Антиципация и ее роль в скорочтении / Е. Ф. Бруева // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 2 (95). – С. 8–10. – URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2\(95\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2(95)-main.pdf) (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
8. Нигматуллина, М. М. Подходы к изучению понятия антиципация и прогнозирование / М. М. Нигматуллина. – DOI [10.24411/2500-1000-2020-11367](https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11367) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 11-1 (50). – С. 174–177. – URL: <http://intjournal.ru/wp-content/uploads/2020/12/Mezhdunarodnyj-ZHurnal-11-1.pdf> (дата обращения: 11.01.2021). – Рез. англ.
9. Ткачева, Е. А. Этап антиципации в работе с учебным текстом на уроках иностранного языка в старших классах / Е. А. Ткачева, В. В. Дольнева // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Сер. 4: Филологические науки. Медиакommunikации. – 2018. – № 1 (13). – С. 76–80. – Текст : непосредственный.
10. Bishop, D. V. M. Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children / D. V. M. Bishop. – DOI [10.4324/9780203381472](https://doi.org/10.4324/9780203381472). – 1st ed. – London, 2013. – 368 p. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203381472/uncommon-understanding-classic-edition-dorothy-bishop> (дата обращения: 20.11.2020).
11. Bishop, D. V. M. Specific Language Impairment as a Language Learning Disability / D. V. M. Bishop. – DOI [10.1177/0265659009105889](https://doi.org/10.1177/0265659009105889) // Child Language Teaching and Therapy. – 2009. – Vol. 25, no. 2. – Pp. 163–165. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659009105889> (дата обращения: 20.11.2020).
12. Spanoudis, G. Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? / G. Spanoudis, T. Papadopoulos, S. Spyrou. – DOI [10.1177/0022219418775111](https://doi.org/10.1177/0022219418775111) // Journal of Learning Disabilities. – 2019. – Vol. 52, issue 1. – Pp. 3–14. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219418775111> (дата обращения: 20.11.2020).
13. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83. – URL: https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36_qKBuvA6/view (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
14. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи (аспект понимания фактуальной информации текста): этапы и закономерности / О. Е. Грибова // Специальное образование. – 2016. – № 2 (44). – С. 15–25. – URL: <http://clar.uspu.ru/bitstream/uspu/2952/1/speo-2016-02-02.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.
15. Norbury, C. F. Inferential Processing and Story Recall in Children with Communication Problems: A Comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism / C. F. Norbury, D. V. M. Bishop. – DOI [10.1080/13682820210136269](https://doi.org/10.1080/13682820210136269) // International Journal of Language and Communication Disorders. – 2002. – Vol. 37, issue 3. – Pp. 227–251. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/13682820210136269> (дата обращения: 20.11.2020).
16. Montgomery, J. W. Syntactic Versus Memory Accounts of the Sentence Comprehension Deficits of Specific Language Impairment: Looking Back, Looking Ahead / J. W. Montgomery, R. B. Gillam, J. L. Evans. – DOI [10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325) // Journal of Speech, Language and Hearing Research. – 2016. – Vol. 59, issue 6. – Pp. 1491–1504. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5399765> (дата обращения: 20.11.2020).
17. Lauterbach, A. A. The Roles of Cognitive and Language Abilities in Predicting Decoding and Reading Comprehension: Comparisons of Dyslexia and Specific Language Impairment / A. A. Lauterbach, Y. Park, L. J. Lombardino. – DOI [10.1007/s11881-016-0139-x](https://doi.org/10.1007/s11881-016-0139-x) // Annals of Dyslexia. – 2017. – Vol. 67, issue 3. – Pp. 201–218. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11881-016-0139-x> (дата обращения: 20.11.2020).
18. Poch, A. L. Promoting Content Knowledge of Secondary Students with Learning Disabilities through Comprehension Strategies / A. L. Poch, E. S. Lembke. – DOI [10.1177/1053451218765238](https://doi.org/10.1177/1053451218765238) // Intervention in School and Clinic. – 2018. – Vol. 54, issue 2. – Pp. 75–82. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1053451218765238> (дата обращения: 20.11.2020).
19. The Impact of Vocabulary, Grammar and Decoding on Reading Comprehension among Children with SLI: A Longitudinal Study / C. J. Colomaa, Z. De Barbierid, C. Quezadaa [et al.]. – DOI [10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002](https://doi.org/10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002). – Текст : электронный // Journal of Communication Disorders. – 2020. – Vol. 86. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0021992420300708?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2020).
20. Oliveira, C. M. The Relationship between Developmental Language Disorder and Dyslexia in European Portuguese School-Aged Children / C. M. Oliveira, A. P. Vale, J. M. Thomson. – DOI [10.1080/13803395.2020.1870101](https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101) //



Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. – 2021. – Vol. 43, issue 1. – Pp. 46–65. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803395.2020.1870101> (дата обращения: 20.11.2020).

21. Snowling, M. J. Language Difficulties Are a Shared Risk Factor for Both Reading Disorder and Mathematics Disorder / M. J. Snowling, K. Moll, Ch. Hulme. – DOI [10.1016/j.jecp.2020.105009](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105009). – Текст : электронный // Journal of Experimental Child Psychology. – 2021. – Vol. 202. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030463X?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2020).

22. Мякшева, О. В. Уровни понимания текста (на примере восстановленных текстов) / О. В. Мякшева // Мир русского слова. – 2016. – № 2. – С. 37–42. – URL: <http://mirs.ropryal.ru/full-text/2016-2.pdf> (дата обращения: 20.11.2020). – Рез. англ.

23. Is the Cloze Test a Reliable and Valid Measure for Reading Comprehension? / M. Muijselaar, E. G. Steenbeek-Planting, E. de Bree, P. F. De Jong // Pedagogische Studien. – 2017. – Vol. 94, issue 5. – Pp. 418–435. – URL: https://www.researchgate.net/publication/324313797_Is_the_cloze_test_a_reliable_and_valid_measure_for_reading_comprehension (дата обращения: 20.11.2020).

24. Kleijn, S. Cloze Testing for Comprehension Assessment: The HyTeC-cloze / S. Kleijn, H. Pander Maat, T. Sanders. – DOI [10.1177/0265532219840382](https://doi.org/10.1177/0265532219840382) // Sage Journal. – 2019. – Vol. 36, issue 4. – Pp. 553–572. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532219840382> (дата обращения: 20.11.2020).

25. Pyria Baghaei, Hamdollah Ravand. Method Bias in Cloze Tests as Reading Comprehension Measures / Pyria Baghaei, Hamdollah Ravand. – DOI [10.1177/2158244019832706](https://doi.org/10.1177/2158244019832706). – Текст : электронный // Sage Journals. – 2019. – Vol. 9, issue 1. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244019832706> (дата обращения: 20.11.2020).

Поступила 15.12.2020; одобрена после рецензирования 02.02.2021; принята к публикации 16.02.2021.

Об авторах:

Грибова Ольга Евгеньевна, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>, gribova@ikp.email

Алмазова Анна Алексеевна, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119571, Российская Федерация, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 88), доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, **Scopus ID:** [57201726878](https://orcid.org/0000-0002-7042-6037), aa.almazova@mpgu.su

Заявленный вклад авторов:

О. Е. Грибова – разработка методики и анализ результатов исследования; подготовка первоначального варианта текста статьи.

А. А. Алмазова – проведение критического анализа материалов; подготовка окончательной редакции текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Feigenberg I.M. [Memory and Probabilistic Forecasting]. *Voprosy psikhologii* = Psychological Issues. 1973; (1):37-46. (In Russ.)
2. Holler J., Kobin H.K., Casillas M. Turn-Taking in Human Communicative Interaction. *Frontiers Psychology*. 2015; 6. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01919>
3. Bogdanova E.S. Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya* = Scholarly Notes of Transbaikal State University. Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017; 12(6):134-140. Available at: <http://uchzap.com/wp-content/uploads/251120011143-Bogdanova.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Demyankov V.Z. [Understanding as Interpreting Activity]. *Voprosy yazykoznaniiya* = Issues of Linguistics. 1983; (6):58-67. Available at: http://www.infolex.ru/Vja6_83.html (accessed 12.05.2019). (In Russ.)



5. Cain K., Compton D.L., Parrila R.K. Theories of Reading Development: Amsterdam John Benjamins Publishing Company Series: Studies in Written Language and Literacy; 2017. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1075/swll.15>
6. Budaeva L.N., Grigorieva A.V., Shmakova L.V. Texts with Omissions as a Method of Testing the Understanding of Spoken Speech. *Philologicheskii aspekt* = Philological Aspect. 2019; (3):75-78. Available at: <https://scipress.ru/philology/articles/teksty-s-propuskami-kak-metod-proverki-ponimaniya-zvuchashhej-rechi.html> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Brueva E.F. Some Psychological Aspects of Text Perception. Anticipation and Its Role in Speed Reading. *Globalnyi nauchnyi potentsial* = Global Scientific Potential. 2019; (2):8-10. Available at: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2\(95\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/95/g-n-p-2(95)-main.pdf) (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Nigmatullina M.M. Approaches to Studying the Concept of Anticipation and Forecasting. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2020; (11-1):174-177. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11367>
9. Tkacheva E.A., Dolneva V.V. [The Stage of Anticipation in Working with Educational Text in Foreign Language Lessons in High School]. *Vestnik Luganskogo natsionalnogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko. Seriya 4. Filologicheskiye nauki. Mediakommunikatsii* = Lugansk National University Bulletin. 2018; (1):76-80. (In Russ.)
10. Bishop D.V.M. Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children. 1st ed. London; 2013. 368 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203381472>
11. Bishop D.V.M. Specific Language Impairment as a Language Learning Disability. *Child Language Teaching and Therapy*. 2009; 25(2):163-165. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659009105889>
12. Spanoudis G., Papadopoulos T., Spyrou S. Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? *Journal of Learning Disabilities*. 2019; 52(1):3-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219418775111>
13. Almazova A.A. Opportunities for Implementing Anthropocentric Approach to the Language Mastering in Modern Speech Therapy. *Nauka i shkola* = Science and Schools. 2019; (1):78-83. Available at: https://drive.google.com/file/d/1Ps1S5pfvZIGhBsBqqq9b7r36_qKBuvA6/view (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Gribova O.E. Formation of Text Comprehension Competence in Students with General Speech Underdevelopment (Understanding Factual Information): Stages and Peculiarities. *Spetsialnoye obrazovaniye* = Special Education. 2016; (2):15-25. Available at: <http://clar.uspu.ru/bitstream/uspu/2952/1/speo-2016-02-02.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Norbury C.F., Bishop D.V.M. Inferential Processing and Story Recall in Children with Communication Problems: A Comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2002; 37(3):227-251. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13682820210136269>
16. Montgomery J.W., Gillam R.B., Evans J.L. Syntactic Versus Memory Accounts of the Sentence Comprehension Deficits of Specific Language Impairment: Looking Back, Looking Ahead. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2016; 59(6):1491-1504. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325
17. Lauterbach A.A., Park Y., Lombardino L.J. The Roles of Cognitive and Language Abilities in Predicting Decoding and Reading Comprehension: Comparisons of Dyslexia and Specific Language Impairment. *Annals of Dyslexia*. 2017; 67(3):201-218. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0139-x>
18. Poch A.L., Lembke E.S. Promoting Content Knowledge of Secondary Students with Learning Disabilities through Comprehension Strategies. *Intervention in School and Clinic*. 2018; 54(2):75-82. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451218765238>
19. Colomaa C.J., De Barbierid Z., Quezada C., Bravob C., Chafb G., Arayaa C. The Impact of Vocabulary, Grammar and Decoding on Reading Comprehension among Children with SLI: A Longitudinal Study. *Journal of Communication Disorders*. 2020; 86:106002. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/J.JCOMDIS.2020.106002>
20. Oliveira C.M., Vale A.P., Thomson J.M. The Relationship between Developmental Language Disorder and Dyslexia in European Portuguese School-Aged Children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2021; 43(1):46-65. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101>



21. Snowling M.J., Moll K., Hulme Ch. Language Difficulties Are a Shared Risk Factor for Both Reading Disorder and Mathematics Disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2021; 202:105009. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105009>
22. Myaksheva O.V. The Levels of Text Comprehension (on the Base of “Restored” Texts). *The World of Russian Word*. 2016; (2):37-42. Available at: <http://mirs.ropryal.ru/full-text/2016-2.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Muijselaar M., Steenbeek-Planting E.G., de Bree E., De Jong P.F. Is the Cloze Test a Reliable and Valid Measure for Reading Comprehension? *Pedagogische Studien*. 2017; 94(5):418-435. Available at: https://www.researchgate.net/publication/324313797_Is_the_cloze_test_a_reliable_and_valid_measure_for_reading_comprehension (accessed 20.11.2020). (In Eng.)
24. Kleijn S., Pander Maat H., Sanders T. Cloze Testing for Comprehension Assessment: The HyTeC-cloze. *Sage Journal*. 2019; 36(4):553-572. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532219840382>
25. Baghaei P., Ravand H. Method Bias in Cloze Tests as Reading Comprehension Measures. *Sage Journals*. 2019; 9(1). (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244019832706>

Submitted 15.12.2020; approved after reviewing 02.02.2021; accepted for publication 16.02.2021.

About the authors:

Olga E. Gribova, Chief Researcher, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education (8 bd. 1 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), Ph.D. (Ped.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>, gribova@ikp.email

Anna A. Almazova, Director of the Institute of Childhood, Head of the Speech Therapy Chair, Moscow Pedagogical State University (88 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119571, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, **Scopus ID:** 57201726878, aa.almazova@mpgu.su

Contribution of the authors:

O. E. Gribova – development of methodology and analysis of research findings; writing the draft.

A. A. Almazova – conducting critical analysis of materials; preparation of the final wording of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.100–2018). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and CrossCheck systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.
2. **The title of the article** should briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;.
- 4) Discussion and Conclusion.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgments.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.



5) *Discussion and Conclusion.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition, the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. **List of references.** The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.100–2018. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. **Information about authors.** Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); detailed information about the authors: scientific degree, title, position, ORCID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. **Contribution of authors.** At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and English.*

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal *Integration of Education* uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *Е. П. Гординой.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 08.06.2021. Дата выхода в свет 30.06.2021.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,75.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 662. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 24

(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing E. P. Gordina.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina.

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 08.06.2021. Date of publishing 30.06.2021.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15.75.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 662. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevikskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation.
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation
(Publishing House of National Research Mordovia State University)