

Вариативность условий и форм учебного взаимодействия как фактор академической успешности

С.Г. Косарецкий

кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

В статье представлен обзор актуального состояния исследований связи вариативности составов школ (классов) по социальным, академическим, этническим характеристикам, особым образовательным потребностям учащихся с образовательными результатами, а также подходов к организации развивающего учебного взаимодействия сверстников в гетерогенных классах. Раскрываются возможности и ограничения существующих исследований для образовательной политики и педагогической практики. Обосновывается потенциал культурно-исторической психологии в целом и социально-генетической психологии учебных взаимодействий — в частности, для дальнейших исследований вопроса.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, разнообразие, гетерогенность состава школ (классов), учебное взаимодействие, совместное обучение, академические достижения, зона ближайшего развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Косарецкий С.Г. Вариативность условий и форм учебного взаимодействия как фактор академической успешности // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 4. С. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200401>

Diversity of Conditions and Forms of Learning Interaction as a Factor of Academic Performance

Sergey G. Kosaretsky

Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

In light of the increasing diversity within schools and classrooms, the issue of risks and opportunities for the success of every child is becoming increasingly significant. This article offers an overview of the current research on the relationship between the diversity of school and classroom compositions and the academic achievement of students. It also explores approaches to organizing cooperative learning and peer tutoring in heterogeneous classes. The possibilities and limitations of existing research in educational policy and pedagogical practice are examined. The potential of cultural-historical psychology, particularly the socio-genetic psychology of educational interactions, is substantiated for further research.

Keywords: cultural-historical psychology, diversity, heterogeneous schools (classes), learning interaction, cooperation, academic achievements, zone of proximal development.

Funding. The article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Kosaretsky S.G. Diversity of Conditions and Forms of Learning Interaction as a Factor of Academic Performance. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 4, pp. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200401>

Введение

Российские школы становятся все более разнообразны по составу учащихся. Различия касаются родного языка, национальности, академических достижений, состояния здоровья, социально-экономического положения семей. В этой связи актуальными являются вопросы о том, как эти изменения влияют на возможности развития способностей и получение качественного образования учащихся, представляющих разные группы, и как выстроить управление и обучение в системе общего образования для успешности каждого ребенка.

Связь разнообразия составов школ и классов с образовательными достижениями учащихся активно изучается в современной науке [12; 14; 26; 38; 39; 40]. Растет число исследований эффектов организации учебного взаимодействия в гетерогенных сообществах сверстников, направленных на укрепление отношений и улучшение академических результатов [13; 27; 29; 46].

В российской науке мы находим пока ограниченный интерес к данным темам [2; 3; 5], при том, что именно в традиции культурно-исторической психологии исходным являются внимание к различиям в развитии интеллекта и речи детей, обусловленных социальными обстоятельствами их жизни [1; 6], представление о зоне ближайшего развития ребенка (ЗБР) как о расстоянии между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и «...уровнем возможного развития ребенка, определяемого с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и *в сотрудничестве с более умными его сотоварищами*» [1, с. 42], фундаментальные идеи о механизмах развивающих учебных взаимодействий [7]. Между тем вариативный состав школ (классов) по способностям, социальному и культурному опыту, а также различия в формах учебного взаимодействия и руководства со стороны учителя формируют уникальную комбинацию ЗБР, что востребует адекватные методы диагностики и проектирования развивающихся учебных общностей.

В данной статье мы предлагаем обзор актуального состояния исследований связи разнообразия составов школ (классов) с образовательными результатами учащихся, подходов к организации сотрудничества и учебного взаимодействия со сверстниками, представляющими разные группы.

Академический состав школы (класса)

Школы и классы могут различаться по академическим характеристикам состава (способности или успеваемость) обучающихся. Большинство ис-

следований влияния дисперсии достижений (стандартного отклонения достижений в классе) на индивидуальные достижения учащихся выявляют преимущественно положительные эффекты [5; 18; 42], однако есть исследования, обнаружившие негативный эффект [23] или его отсутствие [30; 40].

Исследования влияния уровня достижений в классе или школе на индивидуальные достижения свидетельствуют о том, что учащиеся добиваются лучших результатов в сообществах с высокой средней успеваемостью [30]. Это влияние наиболее выражено для учащихся с высокой успеваемостью [5]. Результаты для учащихся с низкой успеваемостью получают неоднозначные оценки [42].

Исследования группировки учащихся по способностям показывают небольшой общий эффект на достижения учащихся или его отсутствие [34; 45], преимущества для успешных учащихся в однородных по способностям классах [34], а для учащихся с низким уровнем достижений — в гетерогенных [5].

Для объяснения влияния гомогенности/гетерогенности состава на успеваемость предлагаются теории социального обучения (А. Бандура) и сравнения (Л. Фестингер). Следует отметить, что в исследованиях данного типа фактически не учитываются различия в организации учебного взаимодействия в классах.

В свою очередь исследования особенностей взаимодействия и совместного обучения сверстников с разным уровнем способностей, в том числе позволяющим учащимся с низким уровнем способностей развиваться, пока малочисленны. Характерно, что в наиболее свежем обзоре истории исследований коллаборативного и кооперативного обучения этот аспект не получил обстоятельного рассмотрения [50]. Вместе с тем можно выделить исследование, демонстрирующее, что в смешанных малых группах ученики с высокими способностями сформировали отношения «учитель—ученик», эффективные для поддержки учащихся с низкими уровнем способностей [49]. В другом исследовании неоднородность классов целенаправленно рассмотрена как возможность для академического прогресса и когнитивного развития для всех учащихся за счет переструктуриации учебной ситуации: ученики с низким уровнем результатов при выполнении задания, которое не могли выполнить самостоятельно, получили преимущества за счет взаимодействия с партнером с высоким уровнем [15].

Социально-экономическая композиция школы (класса)

Влияние социально-экономической композиции школы (класса) на образовательные результаты уча-

щихся — хорошо изученный вопрос. В школе с более благополучным в социально-экономическом плане составом (СЭС) учащиеся в среднем демонстрируют более высокие образовательные результаты, чем в школе, где обучались учащиеся из менее социально благополучной группы [41]. Эффект сохраняется после учета индивидуального СЭС и имеет большое значение для успеваемости учащихся, чем он [2].

Выявленные связи выступают основанием для продвижения политики справедливости и десегрегации через регулирование состава школ и классов (отказ от специализации и селекции, введение ваучеров и лотерей для малообеспеченных групп, открывающих доступ в частные школы и др). Вместе с тем идет поиск педагогических подходов, учитывающих различия в составе класса, например дифференцированного обучения [38]. Успешными примерами решения проблемы неравенства возможностей, возникающих в сегрегированных по социальному признаку школьных сообществах, через организацию социального взаимодействия являются эксперименты Р. Перре-Клермон [8].

Школы (классы) с учащимися из семей мигрантов

Исследования совместного обучения учащихся из семей мигрантов и местных жителей фокусируются на оценке эффектов на академические результаты обеих групп. Полученные выводы неоднозначны в различных национальных выборках. В некоторых не выявлено убедительных доказательств негативного или положительного эффекта, связанного с долей одноклассников-мигрантов в классах [31]. В других получены свидетельства небольшого [16] или заметного негативного эффекта на местных жителей [35; 36]; на детей мигрантов [44]; негативного влияния на обе группы [36], положительных эффектов [33].

Что касается этнического разнообразия в классах, то и здесь имеющиеся данные противоречивы: оно препятствует успеваемости учащихся из числа иммигрантов, но не оказывает существенного влияния на успеваемость учащихся из числа коренных народов [22]; оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся [26], в том числе меньшинств [17; 39]; оказывает как негативное, так и положительное влияние в зависимости от академического состава и поколения меньшинств [30].

В актуальной дискуссии доминирует позиция, в которой негативная связь представленности учащихся мигрантов в школах на достижения одноклассников в основном связана с тем, что мигранты группируются в одних и тех же школах, что и неблагополучные учащиеся из местного населения, и социально-экономические характеристики являются первичным фактором [12].

Переходя от эффектов состава к эффектам взаимодействия, мы находим исследования, показывающие, что межгрупповые контакты, способствуют улучшению отношений, межкультурному пониманию и повышению образовательных результатов детей из семей мигрантов и местных жителей [25; 29].

Исследования практик организации учебного взаимодействия в культурно-разнообразных классах раскрывают посредническую роль сверстников и учителей в освоении культурных инструментов учащимися из числа меньшинств [21], эффекты конструирования диалоговых форм взаимодействия сверстников, основанных на взаимопомощи в освоении языка, не ставящих детей из числа меньшинств в подчиненное положение [25].

Инклюзивные школьные сообщества

Отдельные исследования демонстрируют преимущественно положительные эффекты на когнитивное и психоэмоциональное развитие, академические результаты, социализацию, образовательную траекторию и трудоустройство у детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которые учились в общеобразовательных классах, по сравнению с обучением в классах специального образования [19; 23; 32]. Результаты метаанализов показывают, как наличие, так и отсутствие выраженных эффектов [20; 37]. Различия в эффектах совместного обучения связываются с параметрами инклюзивного образования [24], социально-экономической композицией классов, в которые включены учащиеся с ООП [43].

Сегодня можно считать общепризнанным представлением о том, что инклюзия учащихся с ООП требует большего, чем просто помещение детей с ООП в обычные классы вместе с их сверстниками без особых потребностей, прежде всего организацию социального взаимодействия между детьми.

Для исследования отношений детей с ООП и без них в инклюзивных классах чаще всего используется понятие «social participation», а изучение взаимодействия ведется с применением категорий «cooperative learning» или «cooperative oriented learning», «peer tutoring», «peer-mediated interventions».

В фокусе внимания находятся эффекты принятия или непринятия учащимися друг друга [10; 11; 28], развития социальных навыков и улучшения социального взаимодействия у детей с ООП [13; 47]. Взаимное обучение (в том числе когда учащийся с ООП выступал в роли наставника) оказывает положительное влияние на социальное развитие и академические результаты учащихся с ООП, но не во всех случаях [46]. Меньше внимания уделяется изучению особенностей организации совместной работы в инклюзивных группах (позиции участников, функции взаимодействия и др.), роли учителя в ее координации и соответствующим эффектам. Показано, что взаимодействие учащихся в группах осуществлялось в большинстве случаев в свободной форме, при которой задачи или функции взаимодействия не распределяются исследователем между учащимися [4].

В свою очередь экспериментальное исследование развития высших психических функций детей с ООП в условиях специально организованных учебных взаимодействий со взрослым и сверстниками без ООП с использованием знаково-символических средств обще-

ния, проведенное А.В. Конокотиным, продемонстрировало разнообразные развивающие эффекты: изменение способов взаимодействия, отношений, мышления [3].

Заключение

Мы провели анализ актуального поля исследований связи разнообразия составов школ (классов) с образовательными достижениями, подходов к организации социального и учебного взаимодействия сверстников из различных групп.

В первом случае мы обнаружили существенный массив исследований, результаты которых неоднозначны, но в целом позволяют выделить риски и преимущества для успеваемости учащихся при той или иной конфигурации состава школ (классов) и предложить на этой основе решения, прежде всего для образовательной политики.

Вопросы педагогических аспектов организации взаимодействия в разнообразных учебных сообществах остаются недостаточно изученными. Используются ограниченные в методологическом плане экспериментальные решения, ориентированные в

большей степени на укрепление взаимоотношений в сообществе, чем на развитие способностей и достижение академического прогресса учащихся.

Для российского образования сегодня критически важно стимулировать отечественные исследования для обоснования методов управления и обучения, отвечающих разнообразию школьного сообщества и особенностям отдельных групп учащихся для достижения успеха каждого [9].

Значительным потенциалом и методологическими преимуществами в этом отношении обладает культурно-историческая психология, и, прежде всего, социально-генетическая психология учебных взаимодействий, предлагающая теоретические положения и экспериментальную практику изменения способов учебного сотрудничества детей между собой и со взрослым с использованием знаково-символических средств, расширяющих ЗБР и трансформирующих процессы мышления, понимания, коммуникации [3; 7].

Исследования в этом направлении будут полезны для выработки самобытной российской образовательной модели, отвечающей на вызовы, обусловленные неоднозначной оценкой зарубежных подходов к мультикультурному и инклюзивному образованию.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 135 с.
2. *Керша, Ю.Д.* Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании // *Вопросы образования*. 2020, № 4. С. 85–112. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-85-112
3. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408
4. *Конокотин А.В.* Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // *Современная зарубежная психология*. 2018. Том 7. № 1. С. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105
5. *Кузьмина Ю., Иванова А.* Влияние академического состава класса на успеваемость в начальной школе у учащихся с разным уровнем начальных академических способностей // *Обучение и индивидуальные различия*. 2018. № 64. С. 43–53. DOI:10.1016/j.lindif.2018.04.004
6. *Лурия А.Р.* Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. Л.: Государственное издательство РСФСР. 1930. 192 с.
7. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. *Рубцов В.В.* Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А.Н. Перре-Клермон // *Психологическая наука и образование*. 1996. Том 1. № 2. С. 20–26.
9. Руководство («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с синдромом

References

1. *Vygotskii L.S.* Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya. Moscow–Leningrad: Uchpedgiz, 1935. 135 p. (In Russ.).
2. *Kersha, Yu. D.* Sotsial'no-ekonomicheskaya kompozitsiya shkoly kak faktor vosproizvodstva neravenstva v obrazovanii. *Education Studies = Voprosy obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 85–112. DOI:10.17323/1814-9545-2020-4-85-112 (In Russ.).
3. *Konokotin A.V.* Vkluyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместное решение uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol 15, no. 4, pp. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
4. *Konokotin A.V.* Obzor psikhologicheskikh issledovaniy po probleme organizatsii sotsial'nykh vzaimodeistvii uchashchikhsya v inkluzivnykh klassakh [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 45–52. DOI:10.17759/jmfp.2018070105 (In Russ.).
5. *Kuz'mina, Yu., Ivanova, A.* Vliyaniye akademicheskogo sostava klassa na uspevaemost' v nachal'noi shkole u uchashchikhsya s raznym urovnem nachal'nykh akademicheskikh sposobnostei. *Obuchenie i individual'nye razlichiya = Learning and individual differences*, 2018, no. 64, pp. 43–53. DOI:10.1016/j.lindif.2018.04.004 (In Russ.).
6. *Luriya A.R.* Rech' i intellekt derevenskogo, gorodskogo i besprizornogo rebenka: Eksperimental'noe issledovanie. Leningrad: State publ. RSFSR, 1930, 192 p. (In Russ.).
7. *Rubtsov V.V.* Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod. Moscow: MGPPU, 2008, 416 p. (In Russ.).
8. *Rubtsov V.V.* Sotsial'no-psikhologicheskaya kontseptsiya intellektual'nogo razvitiya rebenka A.N. Perre-Klermon. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie =*

- дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан: метод. пособие: руководство для педагогов, психологов и родителей / С.В. Алехина, Е.Э. Артемова, Е.В. Бочкина [и др.]. М.: МГППУ, 2022. 208 с.
10. Хуснутдинова М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 1. С. 62–75. DOI:10.17759/psyedu.2016080106
11. Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108
12. Agirdag O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture // *European Sociological Review*. 2011. Vol. 28(3). P. 366–378. DOI:10.1093/esr/jcq07010.1093/esr/jcq070
13. Aldabas R. Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review // *Early Child Development and Care*. 2019. Vol. 190(10). P. 1586–1603. DOI:10.1080/03004430.2019.1580275
14. Belfi B., Goos M., Pinxten M., Verhaeghe J.P., Gielen S., De Fraine B., Van Damme J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*. Vol. 40(5), P. 820–846. DOI:10.1002/berj.3115
15. Ben-Ari R., Kedem-Friedrich P. Restructuring heterogeneous classes for cognitive development: Social interactive perspective // *Instructional Science*. 2000. Vol. 28(2). P. 153–167. DOI:10.1023/A:1003806300757
16. Bossavie L. The effect of immigration on natives' school achievement: does length of stay in the host country matter? [Электронный ресурс] // Policy Research working paper, no. WPS 8492. Washington, D.C.: World Bank Group. 2018. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/702871529934288951/The-effect-of-immigration-on-natives-school-achievement-does-length-of-stay-in-the-host-country-matter> (дата обращения: 10.08.2024).
17. Braster S., Dronkers J. The positive effects of ethnic diversity in classrooms on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole // *Education and Society*. 2015. Vol. 33(2). P. 25–49. DOI:10.7459/es/33.2.03
18. Chiu M.M., Chow B.W.Y., Joh S.W. Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries // *Journal of Educational Psychology*. 2017. Vol. 109(7). P. 915–934. DOI:10.1037/edu0000188
19. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes // Center on Education and Lifelong Learning. Indiana University, 2019.
20. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs // *Campbell Systematic Reviews*. 2022. Vol. 18(4). DOI:10.1002/cl2.1291
21. De Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction // *European Journal of Psychology of Education*. 2005. Vol. 20. P. 3–11. DOI:10.1007/BF03173207
22. Dronkers J., Van der Velden R. Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data // *Integration and inequality in educational institutions* / Edited by M. Windzio. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2013. P. 71–98.
- Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 20–26. (In Russ.).
9. Rukovodstvo (“korobochnoe reshenie”) po sozdaniyu v shkole družhelyubnoj sredy dlya detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu (SDVG), disleksiej/disgrafiej i detej iz semej inostrannyh grazhdan. Metodicheskoe posobie: rukovodstvo dlya pedagogov, psihologov i roditelej / S.V. Alekhina, E.E. Artemova, E.V. Bochkina [i dr.]. Moskva: MGPPU, 2022. 208 p. (In Russ.).
10. Khusnutdinova M.R. Osobennosti sotsial'nogo vzaimodeistviya uchashchikhsya v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniya = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 8, no.1, pp. 62–75. DOI:10.17759/psyedu.2016080106 (In Russ.).
11. Yudina T.A., Alekhina S.V. Klyuchevaya kategoriya analiza otnoshenii v inklyuzivnykh klassakh [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 71–77. DOI:10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.).
12. Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*. 2011. Vol. 28 (3), pp. 366–378. DOI:10.1093/esr/jcq07010.1093/esr/jcq070
13. Aldabas, R. Effectiveness of peer-mediated interventions (PMIs) on children with autism spectrum disorder (ASD): a systematic review. *Early Child Development and Care*, 2019. Vol. 190(10), pp. 1586–1603. DOI:10.1080/03004430.2019.1580275
14. Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J.P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*. Vol. 40(5), pp. 820–846. DOI:10.1002/berj.3115
15. Ben-Ari, R., Kedem-Friedrich, P. Restructuring heterogeneous classes for cognitive development: *Social interactive perspective*. *Instructional Science*, 2000. Vol. 28(2), pp. 153–167. DOI:10.1023/A:1003806300757
16. Bossavie, L. The effect of immigration on natives' school achievement: does length of stay in the host country matter? *Policy Research working paper*, no. WPS 8492. Washington, D.C.: World Bank Group. 2018. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/702871529934288951/The-effect-of-immigration-on-natives-school-achievement-does-length-of-stay-in-the-host-country-matter> (Accessed: 10.08.2024).
17. Braster, S., Dronkers, J. The positive effects of ethnic diversity in classrooms on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole. *Education and Society*, 2015. Vol. 33(2), pp. 25–49. DOI:10.7459/es/33.2.03
18. Chiu M.M., Chow B.W.Y., Joh S.W. Streaming, tracking and reading achievement: A multilevel analysis of students in 40 countries. *Journal of Educational Psychology*, 2017. Vol. 109(7), pp. 915–934. DOI:10.1037/edu0000188
19. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes // Center on Education and Lifelong Learning. Indiana University. 2019.
20. Dalgaard N. T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 2022. Vol. 18(4). DOI:10.1002/cl2.1291
21. De Abreu G., Elbers E. The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 2005. Vol. 20, pp. 3–11. DOI:10.1007/BF03173207

23. Duflo E., Dupas P., Kremer M. Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya // *American Economic Review*. 2011. Vol. 101(5). P. 1739–1774. DOI:10.1257/aer.101.5.1739.
24. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion // Department of Education: Aarhus University. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
25. Elbers E., De Haan M. Dialogic learning in the multi-ethnic classroom: Cultural resources and modes of collaboration // *Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching* / J. Van der Linden & P. Renshaw (eds.). Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. P. 17–43.
26. Fekjær S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case // *European Sociological Review*. 2007. Vol. 23(3). P. 309–323. DOI:https://doi.org/10.1093/esr/jcm003
27. Ferguson-Patrick K. Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10(11). DOI:10.3390/educsci10110312
28. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue // *International Journal of Inclusive Education*. 2008. Vol. 12(4). P. 423–439. DOI:10.1080/13603110601121453
29. Haan M., Elbers E. Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity // *Comparative education review*. 2005. Vol. 49(3). P. 365–388. DOI:10.1111/j.1468-0297.2009.02271.x
30. Hanushek E.A., Kain J.F., Markman J.M., Rivkin S.G. Does peer ability affect student achievement? // *Journal of Applied Econometrics*. 2003. Vol. 18. P. 527–544. DOI:10.1002/jae.741
31. Hardoy I., Mastekaasa A., Schone P. Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence // *European Societies*. 2017. Vol. 20(2). P. 301–321. DOI:10.1080/14616696.2017.1402120
32. Hehir T. et al. A Summary of the Evidence on Inclusive Education // *Abt Associates*. 2016. 36 p.
33. Hermansen A.S., Birkelund G.E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes // *Social Forces*. 2015. Vol. 94(2). P. 615–646. DOI:10.1093/sf/sov073
34. Hoffer T.B. Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics // *Educational evaluation and policy analysis*. 1992. Vol. 14(3). P. 205–227. DOI:10.3102/0162373701400320
35. Hu F. Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? // *Journal of Comparative Economics*. 2018. Vol. 46(2). P. 582–597. DOI:10.1016/j.jce.2017.11.001
36. Jensen P., Rasmussen A.W. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills // *Economics of Education Review*. 2011. Vol. 30(6). P. 1503–1515. DOI:10.1016/j.econedurev.2011.08.002
37. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91(3). P. 432–478. DOI:10.3102/0034654321998072
38. Lavrijsen J., Dockx J., Struyf E., Verschueren K. Class composition, student achievement, and the role of the learning environment // *Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 114(3). P. 498–512. DOI://10.1037/edu0000709
39. Maestri V. Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? // *Education Economics*. 2017.
22. Dronkers J., Van der Velden R. Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data. in: *Integration and inequality in educational institutions*, edited by M. Windzio. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2013, pp. 71–98.
23. Duflo E., Dupas P., Kremer M. Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 2011. Vol. 101(5), pp. 1739–1774. DOI:10.1257/aer.101.5.1739
24. Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. Evidence on inclusion. *Department of Education: Aarhus University*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
25. Elbers E., De Haan M. Dialogic learning in the multi-ethnic classroom: Cultural resources and modes of collaboration. In J. Van der Linden & P. Renshaw (eds.), *Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction, and Teaching*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004, pp. 17–43.
26. Fekjær S.N., Birkelund G.E. Does the ethnic composition of upper secondary schools influence educational achievement and attainment? A multilevel analysis of the Norwegian case. *European Sociological Review*, 2007. Vol. 23(3), pp. 309–323. DOI:https://doi.org/10.1093/esr/jcm003
27. Ferguson-Patrick K. Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences*, 2020. Vol. 10(11), pp. 312. DOI:10.3390/educsci10110312
28. Fitch, E.F., Hulgin, K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 2008. Vol. 12(4), pp. 423–439. DOI:10.1080/13603110601121453
29. Haan M., Elbers E. Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity. *Comparative education review*, 2005. Vol. 49(3), pp. 365–388. DOI:10.1111/j.1468-0297.2009.02271.x
30. Hanushek E.A., Kain J.F., Markman J.M., Rivkin S.G. Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 2003. Vol. 18, pp. 527–544. DOI:10.1002/jae.741
31. Hardoy, I., Mastekaasa, A., Schone, P. Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence. *European Societies*, 2017. Vol. 20(2), pp. 301–321. DOI:10.1080/14616696.2017.1402120
32. Hehir T. et al. A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*, 2016. 36 p.
33. Hermansen A. S., Birkelund G. E. The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 2015. Vol. 94(2), pp. 615–646. DOI:10.1093/sf/sov073
34. Hoffer T. B. Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 1992. Vol. 14(3), pp. 205–227. DOI:10.3102/0162373701400320.
35. Hu F. Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 2018. Vol. 46(2), pp. 582–597. DOI:10.1016/j.jce.2017.11.001.
36. Jensen P., Rasmussen A. W. The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 2011. Vol. 30(6), pp. 1503–1515. DOI:10.1016/j.econedurev.2011.08.002
37. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2021. Vol. 91(3), pp. 432–478. DOI:10.3102/0034654321998072
38. Lavrijsen J., Dockx J., Struyf E., Verschueren K. Class composition, student achievement, and the role of the learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 114(3), pp. 498–512. DOI://10.1037/edu0000709
39. Maestri V. Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? // *Education Economics*. 2017.

Vol. 25(3). P. 290–303. DOI:10.1080/09645292.2016.1238879

40. *Opdenakker M.C., Damme J.V.* Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement // *British educational research journal*. 2001. Vol. 27(4). P. 407–432. DOI:10.1080/01411920120071434

41. *Perry L.B.* What Do We Know about the Causes and Effects of School Socio-Economic Composition? A Review of the Literature // *Sport Education and Society*. 2012. Vol. 30. № 1. P. 19–35.

42. *Rjosk C.* Dispersion of Student Achievement and Classroom Composition. In: Nilsen T., Stancel-Piątak A., Gustafsson J.E. (eds) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* // Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. 2022. P. 1–33. DOI:10.1007/978-3-030-38298-8_47-1

43. *Scharenberg K., Rollett W., Bos W.* Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? // *School Effectiveness and School Improvement*. 2019. Vol. 30(3). P. 309–327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423

44. *Schneeweis N.* Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students // *Labour Economics*. 2015. Vol. 35. P. 63–76. DOI:10.1016/j.labeco.2015.03.004

45. *Slavin R.E.* Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan // *Review of Educational Research*. 1990. Vol. 60(3). P. 505–507. DOI:10.3102/00346543060003

46. *Touliou A., Strogilos V., Avramidis E.* Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project // *Educational Action Research*. 2023. Vol. 31. №. 2. P. 213–229. DOI:10.1080/09650792.2021.1911821

47. *Travers H.E., Carter E.W.* A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities // *Remedial and Special Education*. 2022. Vol. 43(1). P. 40–57. DOI:10.1177/0741932521989414

48. *Virdia S.* Ethnic Peer Pressure or School Inequalities? Ethnic Concentration and Performance in Upper-Secondary Schools // *Italian Journal of Sociology of Education*. 2018. Vol. 10(2). P. 155–180. DOI:10.14658/PUPJ-IJSE-2018-2-10

49. *Webb N.M.* Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups // *Journal for Research in Mathematics Education*. 1991. Vol. 22(5). P. 366–389. DOI:10.5951/jresmetheduc.22.5.0366

50. *Yang X.* A historical review of collaborative learning and cooperative learning // *TechTrends*. 2023. Vol. 67(4). P. 718–728. DOI:10.1007/s11528-022-00823-9

environment. *Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 114(3), pp. 498–512. DOI:10.1037/edu0000709

39. *Maestri V.* Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement? *Education Economics*, 2017. Vol. 25(3), pp. 290–303. DOI:10.1080/09645292.2016.1238879

40. *Opdenakker M.C., Damme J.V.* Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British educational research journal*, 2001. Vol. 27(4), pp. 407–432. DOI:10.1080/01411920120071434

41. *Perry L.B.* (2012) What Do We Know about the Causes and Effects of School Socio-Economic Composition? A Review of the Literature. *Sport Education and Society*. Vol. 30, no. 1, pp. 19–35.

42. *Rjosk C.* Dispersion of Student Achievement and Classroom Composition. In: Nilsen T., Stancel-Piątak A., Gustafsson J.E. (eds), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2022, pp. 1–33. DOI:10.1007/978-3-030-38298-8_47-1

43. *Scharenberg K., Rollett W., Bos W.* Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 2019. Vol. 30(3), pp. 309–327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423

44. *Schneeweis N.* Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 2015. Vol. 35, pp. 63–76. DOI:10.1016/j.labeco.2015.03.004

45. *Slavin R.E.* Ability grouping in secondary schools: A response to Hallinan. *Review of Educational Research*. 1990. Vol. 60(3), pp. 505–507. DOI:10.3102/00346543060003

46. *Touliou A., Strogilos V., Avramidis E.* Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*. 2023. Vol. 31, no. 2, pp. 213–229. DOI:10.1080/09650792.2021.1911821

47. *Travers H. E., Carter E. W.* A systematic review of how peer-mediated interventions impact students without disabilities. *Remedial and Special Education*, 2022. Vol. 43(1), pp. 40–57. DOI:10.1177/0741932521989414

48. *Virdia S.* Ethnic Peer Pressure or School Inequalities? Ethnic Concentration and Performance in Upper-Secondary Schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2018. Vol. 10(2), pp. 155–180. DOI:10.14658/PUPJ-IJSE-2018-2-10

49. *Webb N.M.* Task-related verbal interaction and mathematics learning in small. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1991. Vol. 22(5), pp. 366–389. DOI:10.5951/jresmetheduc.22.5.0366

50. *Yang X.* A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*. 2023. Vol. 67(4), pp. 718–728. DOI:10.1007/s11528-022-00823-9

Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: ivanov@yandex.ru

Получена 13.09.2024

Принята в печать 10.12.2024

Received 13.09.2024

Accepted 10.12.2024