

# Психолого-педагогическое сопровождение и лингвосоциокультурная адаптация обучающихся из зон политической нестабильности (на материале подготовительных факультетов для студентов из стран Mashriq)

<https://doi.org/10.31483/r-167887>

УДК 378.14:316.7:159.9



Васильева Э. Р.

Уфимский государственный нефтяной технический университет   
г. Уфа, Российская Федерация. <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmnv@gmail.com

**Резюме.** Актуальность исследования обусловлена ростом в российских вузах числа иностранных студентов из регионов с нестабильной политической обстановкой и недостаточной разработанностью целостного подхода, интегрирующего языковые, социальные, культурные и психологические аспекты адаптации. Цель работы – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка модели психолого-педагогического сопровождения, направленной на лингвосоциокультурную адаптацию слушателей подготовительных факультетов из стран Mashriq. В статье лингвосоциокультурная адаптация рассматривается как неразрывность языкового, социального и культурного компонентов в международной образовательной среде. Материалами послужили данные теоретического анализа литературы по педагогической психологии, межкультурной коммуникации и андрагогике, а также эмпирические результаты, полученные на выборке 120 слушателей из Египта, Ливии и Сирии (2022–2025 гг.). Методы включали анкетирование (шкала социокультурной адаптации, опросник Спилбергера, авторский опросник учебной мотивации), глубинное интервью, включенное наблюдение и педагогический эксперимент. В ходе констатирующего этапа выявлены ведущие факторы дезадаптации: языковой барьер, культурный шок, последствия психотравмирующего опыта и слабая школьная подготовка. Разработанная программа сопровождения объединила языковые тренинги, индивидуальное психологическое консультирование, тьюторское наставничество и цикл межкультурных мероприятий. Контрольный срез после реализации программы продемонстрировал статистически достоверный рост показателей социокультурной адаптации на 35%, повышение академической успеваемости – на 28% и значительное снижение уровня тревожности. Сделаны выводы о том, что лингвосоциокультурная адаптация требует синхронной педагогической и психологической поддержки; предложенная модель доказала свою эффективность и может быть рекомендована для масштабирования при работе с другими категориями обучающихся, прибывших из зон нестабильности.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, социокультурная адаптация, подготовительный факультет, языковая адаптация, адаптация иностранных студентов, страны Mashriq, студенты из зон политической нестабильности.

**Для цитирования:** Васильева Э. Р. Психолого-педагогическое сопровождение и лингвосоциокультурная адаптация обучающихся из зон политической нестабильности (на материале подготовительных факультетов для студентов из стран Mashriq) // Развитие образования. 2026. Т. 9, № 3. С. 20–29. DOI 10.31483/r-167887. EDN VJVIAY.

## Research Article

## Psychological and Pedagogical Support and Linguosociocultural Adaptation of Students from Zones of Political Instability (Based on Preparatory Faculties for Students from Mashriq Countries)

Elmira R. Vasilyeva

 Ufa State Petroleum Technological University  
Ufa, Russian Federation. <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmnv@gmail.com

**Abstract.** The relevance of this study is driven by the growing number of international students from politically unstable regions in Russian universities and the insufficient development of a comprehensive approach integrating linguistic, social, cultural, and psychological aspects of adaptation. The aim of this work is to provide a theoretical substantiation and empirical verification of a psychological and pedagogical support model aimed at the linguosociocultural adaptation of preparatory faculty students from Mashriq countries. The article examines linguosociocultural adaptation as the inseparability of linguistic, social, and cultural components within the international educational environment. The materials comprise data from theoretical analysis of literature in educational psychology, intercultural communication, and andragogy, as well as empirical findings obtained from a sample of 120 preparatory students from Egypt, Libya, and Syria (2022–2025). Methods included questionnaires (Sociocultural Adaptation Scale, Spielberger State-Trait Anxiety Inventory, and the authors' Academic Motivation Questionnaire), in-depth interviews, participant observation, and a pedagogical experiment. The ascertaining phase identified the leading factors of maladaptation: language barrier, culture shock, consequences of psychologically traumatic experience, and insufficient secondary school preparation. The developed support program integrated language training, individual psychological counseling, tutoring, and a series of intercultural events. The post-implementation assessment demonstrated a statistically significant increase in sociocultural adaptation indicators by 35%, an improvement in academic performance by 28%, and a significant reduction in anxiety levels. It is concluded that linguosociocultural adaptation requires simultaneous pedagogical and psychological support; the proposed model has proven its effectiveness and can be recommended for scaling to other categories of students from unstable regions.

**Keywords:** preparatory faculty, sociocultural adaptation, psychological and pedagogical support, international students' adaptation, language adaptation, students from zones of political instability, Mashriq countries.

**For citation:** Vasilyeva E. R. (2026). Psychological and Pedagogical Support and Linguosociocultural Adaptation of Students from Zones of Political Instability (Based on Preparatory Faculties for Students from Mashriq Countries). *Development of education*, 9(3), 20–29. EDN: VJVIAY. <https://doi.org/10.31483/r-167887>

# Политика шайләхә сирәп мар зонәсенчи вѣренекенсене кўрекен психологипе педагогика пуләшавѣ тата лингвосоциокультура адаптацияй (Машрик сѣршывѣсенчи студентсем валли йѣркеленѣ хатѣрлену факультетѣсен материалѣ тәрәх)

Васильева Э. Р.

Епху патшаләх нефть техника университетѣ ROR

Епху хули, Раçсей Федерацияй.

 <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmvn@gmail.com

**Аннотаци.** Тѣпчев актуалләхѣ Раçсейри асла шкулсенче политика лару-тәрәвѣ сирәп мар регионсенчи ют сѣршив студентѣсен шучѣ ўснипе тата адаптацин чѣлхе, общество, культура тата психологи енѣсене пѣрлештерекен пѣрлѣхлѣ меслете сителѣксѣр хатѣрленипе сыханнѣ. Ёс тѣллевѣ - Машрик сѣршывѣсенчи хатѣрлену факультетѣсенче вѣренекенсене лингвосоциокультура адаптацияй тума пуләшакан психологипе педагогика пуләшавѣн модельне теори тѣлѣшѣнчен никѣслесси тата эмпирикалла тѣрѣслесси. Статьяра лингвосоциокультура адаптацине тѣнчери вѣрену хутләхѣнчи чѣлхе, общество тата культура компонентѣсен уйрәлми пѣрлѣхѣ тесе шутласѣ. Педагогика психологийѣн, тѣрлѣ культуран хутшәнәвне сәнлакан тата андрагогика литературин теори тишкерѣвѣн даннайѣсем, саван пекех суйласа илнѣ Египетран, Ливирен тата Сирирен килнѣ (2022–2025 сс.) 120 вѣренекенрен илнѣ эмпирика кәтартәвѣсем тѣпчев материалѣ пулчѣс. Меслетсем: анкетәлав (социокультура адаптацияй шкали, Спилбергер ыйтамѣ, автор ирттернѣ вѣрену мотивацияйѣн ыйтамѣ), тѣплѣ интервью, сәнав тата педагогика экспериментѣ. Паләрту, констатаци тапхәрѣ вәхәтѣнче дезадаптацин тѣп факторѣсене тупса паләртнә: чѣлхе чәрмәвѣ, культура шокѣ, психика тѣлѣшѣнчен травмәлакан опыт витемѣ тата шкул хатѣрленѣвѣ хавшак пулни. Хатѣрленѣ пуләшу программи чѣлхе тренингѣсене, уйрәм психологи консультацине, тьютор вѣрентѣвне тата культуран хутшәнәвѣ шайѣнчи мероприятисен ярәмне пѣрлештернѣ. Программәна пурнәса кертнѣ хысҗәнхи тѣрѣслев тапхәрѣ социокультура адаптацияй кәтартәвѣсем статистика тѣлѣшѣнчен тѣрѣссипе 35% ўснине, академи ситѣнѣвѣ 28% ўснине тата канәсәрләх шайѣ самай чакнине кәтартнә. Сәкан пек пѣтѣмлетүсем тунә: лингвосоциокультура адаптацияй валли педагогика тата психологи пуләшавѣ синхронлә пулмалла; сѣннѣ модель хайѣн тухәсләхне кәтартса панә, аңа шайләх сук зонәсенчен килнѣ вѣренекенсен ытти категорияйѣсемпе ёсленѣ чухне масштабма сѣнме пулатѣ.

**Тѣп сәмахсем:** психологипе педагогика пуләшавѣ, ют сѣршив студентѣсене адаптацияй, социокультура адаптацияй, чѣлхе адаптацияй, хатѣрлену факультетѣ, политика шайләхѣ сирәп мар зонәсем, Машрик сѣршывѣсенчи студентсем.

**Цитатәлама:** Васильева Э. Р. Политика шайләхѣ сирәп мар зонәсенчи вѣренекенсене кўрекен психологипе педагогика пуләшавѣ тата лингвосоциокультура адаптацияй (Машрик сѣршывѣсенчи студентсем валли йѣркеленѣ хатѣрлену факультетѣсен материалѣ тәрәх) // Вѣрену аталанәвѣ. 2026. Т. 9, № 3. С. 20-29. DOI 10.31483/r-167887. EDN VJVIAY.

## Введение

Настоящее исследование посвящено проблеме психолого-педагогического сопровождения лингвосоциокультурной адаптации иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов, прибывших из стран арабского Востока (Машрика), политическая обстановка в которых характеризуется как нестабильная. Актуальность темы обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами:

– во-первых, в последние годы наблюдается устойчивый рост числа студентов из Сирии, Ливии, Египта и сопредельных государств, выбирающих российское образование;

– во-вторых, данная категория обучающихся совмещает в себе типичные для иностранных студентов трудности (языковой барьер, смена климата, разрыв с семьей) и особые психологические последствия опыта проживания в зонах вооруженных конфликтов. Исследования показывают, что для выходцев из регионов политической нестабильности характерны повышенный уровень тревожности, симптомы посттравматического стресса и связанные с ними когнитивные трудности (снижение концентрации, памяти), что напрямую сказывается на эффективности обучения [Alotaibi, Alrashidi, Bahrawi, 2026];

– в-третьих, существующая система довузовской подготовки инофонов ориентирована преимущественно на лингводидактические задачи, в то время

как социокультурный и психологический компоненты адаптации оказываются разрозненными и не образуют целостной системы сопровождения [Береговая, Лопатина, Отургашева, 2020].

Степень разработанности проблемы в современной науке демонстрирует значительный дисбаланс. Теоретические основы социокультурной и кросс-культурной адаптации всесторонне проработаны в классических моделях аккультурации Дж. Берри и К. Уорд, которые, несмотря на фундаментальность, описывают линейные траектории вхождения в новую культуру без учета фактора психологической травмы. В области педагогической психологии прочно утвердилась концепция сопровождения субъектов образовательной среды, восходящая к идеям Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и развитая в работах И. А. Зимней, А. К. Марковой и современных авторов [Фролова, Рогач, 2026; Tikhonova, Raitskaya, 2025]. При этом в многочисленных прикладных исследованиях адаптации иностранных студентов (преимущественно из Китая, Индии, стран Африки) психолого-педагогическое сопровождение рассматривается либо как коррекция дезадаптации, либо как тьюторская поддержка в учебной деятельности [Ситковский, Дождиков, 2025].

Существенным пробелом остается анализ опыта студентов из арабских стран Восточного Средиземноморья.

Отдельные публикации по методике преподавания русского языка арабоязычным слушателям концентрируются на контрастивной лингвистике и преодолении фонетических и грамматических интерферентных ошибок, не затрагивая социопсихологический контекст [Arias-Hermoso, Garro Larrañaga, Imaz Agirren, 2025]. В свою очередь, психологические работы, посвященные переживанию травмы и посттравматическому росту у вынужденных мигрантов, редко выходят в плоскость образовательных технологий и конкретных педагогических действий. Таким образом, сложилась ситуация, при которой три ключевых оси адаптации – языковая, социальная (социокультурная) и психологическая – изучаются изолированно, а методический инструментарий для их синхронного сопровождения на этапе довузовской подготовки практически не описан. Именно этот разрыв между теоретическими моделями адаптации и реальными запросами образовательной практики стал отправной точкой нашего исследования.

Вместе с тем накоплен значительный теоретический и практический опыт психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в российских вузах. В работе А. Д. Бухалко обоснованы основные характеристики модели психолого-педагогического сопровождения, выделены организационный и фасилитативный уровни, а также условия эффективности сопровождения как особого вида педагогической деятельности [Бухалко, 2020]. Рядом авторов разработаны модели педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки, основанные на средовом подходе, которые включают медико-психологическую, социокультурную и дидактическую помощь<sup>1</sup>. В. С. Арутюнян предложена модель педагогического сопровождения процесса вхождения зарубежных студентов в российскую медицинскую культуру с выделением коллективных, групповых и индивидуальных форм работы [Арутюнян, 2025].

В практике российских университетов активно развиваются психологические службы, ориентированные на адаптацию иностранных студентов. Так, например, в Южном федеральном университете для студентов первого курса проводятся специальные адаптационные тренинги, направленные на знакомство и сплочение учебных групп, снижение тревоги в начале учебного процесса и развитие коммуникативных навыков. Для иностранных студентов организуются консультации с привлечением переводчика.

Опыт психологического сопровождения социокультурной адаптации иностранных обучающихся обобщен в ряде исследований, авторы которых приходят к выводу о целесообразности интеграции мероприятий по поддержке иностранных студентов в общую структуру психологической службы вуза<sup>2</sup>.

Представляет интерес и опыт Республики Беларусь, где накоплена практика социокультурной адаптации ино-

странных граждан на этапе первого года обучения, включающем акклиматизацию, изучение русского языка, построение социальных и межкультурных коммуникаций, знакомство со страной пребывания. В белорусских вузах разрабатываются спецкурсы по адаптации иностранных студентов к обучению, структурированные по модульному принципу, а посещение музеев и культурных событий рассматривается как неотъемлемая часть адаптационной и образовательной программы. Адаптационные модели на основе социокультурного подхода, предлагаемые белорусскими исследователями, показывают эффективные способы социализации иностранцев через обучение русскому языку и знакомство с культурой.

Таким образом, существующие исследования создают солидную теоретическую базу для организации психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов. Однако, как справедливо отмечается в литературе, наблюдается дефицит практических инструментов работы с данной категорией обучающихся. Кроме того, остается недостаточно изученной специфика студентов из зон политической нестабильности, совмещающих типичные адаптационные трудности с последствиями психотравмирующего опыта. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив целостную модель сопровождения, интегрирующую языковой, социально-культурный и психологический компоненты.

Научная новизна работы заключается в обосновании комплексного термина «лингвосоциокультурная адаптация», который обозначает единый, неразрывный процесс освоения языка, социальных норм и культурных кодов новой среды при обязательном учете психоэмоционального состояния обучающегося. В отличие от существующих подходов, где языковая социализация (language socialization) и психологическая аккультурация рассматриваются как параллельные процессы, предлагаемое понятие фиксирует их взаимообусловленность: успешность овладения русским языком как иностранным непосредственно связана с качеством социальной поддержки, культурной медиацией и психологической безопасностью в образовательной среде.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и эмпирически верифицировать целостную модель психолого-педагогического сопровождения лингвосоциокультурной адаптации слушателей подготовительных факультетов из стран Машрика.

Гипотеза исследования состоит в том, что синхронное педагогическое (интенсивные языковые тренинги с лингвокультурным компонентом, межкультурные мероприятия) и психологическое (снижение тревожности, индивидуальная помощь в проработке травматического опыта) воздействие обеспечивает статистически значимо более высокие показатели адаптации и академической успеваемости по сравнению с традиционной моделью обучения, делающей акцент только на языковой подготовке.

### Материал и методы исследования

Исследование выполнено в логике экспериментального плана с констатирующим и формирующим этапами. На констатирующем этапе проводились первичная психодиагностика и глубинные интервью со всеми

<sup>1</sup> Поморцева Н. В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в практике краткосрочного обучения русскому языку в условиях языковой среды / Н. В. Поморцева // Русский язык за рубежом. – 2010. – С. 35–40.

<sup>2</sup> Ключина А. М. Психолого-педагогические особенности процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе в России / А. М. Ключина, М. А. Торгашева // Современное педагогическое образование. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-protsesta-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-v-rossii>

участниками. Затем, на основании результатов входного тестирования и стратифицированной рандомизации (по уровню исходной тревожности, полу и стране происхождения), испытуемые были разделены на экспериментальную ( $n = 60$ ) и контрольную ( $n = 60$ ) группы. Формирующий этап представлял собой педагогический эксперимент, в ходе которого экспериментальная группа в течение одного учебного года осваивала разработанную программу психолого-педагогического сопровождения, а контрольная группа обучалась по стандартной программе подготовительного факультета. Повторная диагностика проводилась в конце учебного года по тем же методикам, что и входная.

Выборку составили 120 слушателей подготовительного факультета, прибывших из стран Магриба: Египта ( $n = 52$ ), Ливии ( $n = 37$ ) и Сирии ( $n = 31$ ). Сбор данных осуществлялся в течение трех учебных лет (2022–2023, 2023–2024, 2024–2025), чтобы нивелировать влияние разовых политических событий.

Критерии включения: гражданство одной из трех указанных стран; обучение в первый год на подготовительном факультете; документально подтвержденный опыт проживания в регионе с активными боевыми действиями или политической нестабильностью (не менее шести месяцев); возраст от 17 до 25 лет; подписанное информированное согласие на участие в исследовании.

Критерии исключения: диагностированные психические расстройства психотического спектра, тяжелые соматические заболевания, отказ от участия на любом этапе.

Демографические характеристики экспериментальной группы: 60 человек, из них 42 мужчины и 18 женщин; средний возраст –  $M = 19,4$  года ( $SD = 1,8$ ). Образовательный ценз – полное среднее образование (12 лет обучения); 70% респондентов оценивают материальное положение родительской семьи как «среднее», 25% – как «ниже среднего». Родной язык – арабский (различные диалекты); уровень владения русским языком на входе – нулевой или элементарный (A1 по шкале CEFR). У 58% опрошенных имелся опыт прямого столкновения с вооруженным насилием (свидетельство обстрелов, гибели близких, вынужденного перемещения). Контрольная группа по базовым социально-демографическим параметрам и средним баллам входной диагностики статистически значимо не отличалась ( $p > 0,05$ ). Процедура набора включала информирование учебных групп о цели исследования, добровольное анкетирование для выявления критериев включения и подписание двуязычного информированного согласия.

В рамках исследования использовался комплекс количественных и качественных методов.

Количественные инструменты:

1. *Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина*. Русскоязычная адаптация Ю. Л. Ханина, 40 пунктов. Применялась для измерения ситуативной (реактивной) и устойчивой личностной тревожности. Альфа Кронбаха для данной выборки составила 0,89.

2. *Шкала социокультурной адаптации* (Sociocultural Adaptation Scale, SCAS) в модификации для учебной миграции. Опросник содержит 29 пунктов, сгруппи-

рованных в пять субшкал: академическая адаптация, социальное взаимодействие, бытовая адаптация, культурная эмпатия, языковая компетентность. Ответы даются по 5-балльной шкале Ликерта.

3. *Авторский опросник «Барьеры учебной деятельности»*, разработанный для данного исследования и прошедший пилотную психометрическую проверку ( $n = 35$ ,  $\alpha$  Кронбаха = 0,84). Состоит из 18 утверждений, образующих три шкалы: «Языковые трудности» (восприятие лекций, учебного текста), «Слабая базовая подготовка» (пробелы в школьных знаниях по профильным предметам), «Снижение учебной мотивации» (нежелание посещать занятия, ощущение бессмысленности учебы).

Качественные методы:

1. *Полуструктурированное глубинное интервью* продолжительностью 40–60 минут. Гайд включал блоки: «Первые впечатления о России: что удивило, испугало?», «Отношения в учебной группе», «Воспоминания о прошлом, которые мешают учиться». Интервью проводилось на арабском языке при участии переводчика или билингвального тьютора, записывалось на диктофон и затем транскрибировалось. Метод направлен на выявление субъективных переживаний культурного шока и следов психотравмирующего опыта.

2. *Включенное наблюдение за учебной деятельностью* на занятиях по русскому языку, математике и физике. Протокол наблюдения фиксировал частоту поведенческих индикаторов: отказ от ответа, избегание зрительного контакта, эпизоды замиранья (диссоциативные реакции), агрессивные вспышки, спонтанные рассказы о войне. Наблюдение проводили два подготовленных ассистента, коэффициент согласованности оценок  $k = 0,82$ .

Экспериментальное воздействие представляло собой годовую программу, реализуемую параллельно с основным учебным планом, и включало три взаимосвязанных модуля.

*Модуль 1. Лингвокогнитивный (8 академических часов в неделю)*. Интенсивные тренинги русского языка как иностранного с применением технологий «язык через культуру»: работа с газетными текстами о российских реалиях, просмотр и обсуждение короткометражных фильмов, ролевые игры «В поликлинике», «В деканате». Особый акцент делался на коммуникативных ситуациях, потенциально вызывающих тревогу: ответ у доски, участие в семинаре.

*Модуль 2. Психологический (2 часа в неделю для группы, один час индивидуального консультирования по запросу)*. Групповые занятия направлены на снижение тревожности и формирование навыков эмоциональной саморегуляции: дыхательные техники, метод прогрессивной мышечной релаксации, элементы когнитивно-поведенческой терапии для работы с навязчивыми воспоминаниями. Индивидуальное консультирование проводилось психологом, владеющим арабским языком (либо с привлечением переводчика), и было ориентировано на переработку травматического опыта в безопасной обстановке, без принуждения к детальному рассказу. Студентам с выраженными симптомами посттравматического стрессового расстройства рекомендовалось обращение к психиатру вне рамок исследования.

*Модуль 3. Социально-педагогический (тьюторство и внеучебные мероприятия).* Для каждого слушателя экспериментальной группы назначался тьютор из числа русскоязычных студентов старших курсов, владеющих арабским или английским языками. Тьютор встречался с подопечным не реже одного раза в неделю, помогал в выполнении домашних заданий, сопровождал в городских поездках. Проводился цикл культурно-интеграционных мероприятий (праздник Навруз, вечер национальной кухни, экскурсии в музеи, знакомство с традициями народов России), что создавало дополнительные возможности для неформальной языковой практики и установления дружеских связей.

Контрольная группа получала стандартное обучение: 20–24 часа русского языка в неделю по учебнику «Дорога в Россию» и дисциплины по профилю без обязательной психологической поддержки и тьюторского сопровождения.

Статистический анализ проводился в программе SPSS 26.0. Для сравнения средних значений в экспериментальной и контрольной группах использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок, для оценки сдвига внутри группы – t-критерий для парных выборок. Связь между показателями тревожности и успешности адаптации изучалась с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Размер эффекта оценивался через d Коэна. Качественные данные (транскрипты интервью) обрабатывались методом тематического контент-анализа с выделением центральных тем: язык как барьер, ощущение чуждости, травматические триггеры в учебе. Триангуляция данных обеспечена сочетанием количественных и качественных методов.

### Результаты исследования и их обсуждение

Констатирующий этап: профиль студента из зоны политической нестабильности. Анализ данных первичной диагностики всей выборки ( $N = 120$ ) выявил устойчивый профиль, характерный для слушателей из стран Машрика. По опроснику Спилберга-Ханина средний показатель реактивной тревожности составил  $M = 49,2$  ( $SD = 9,1$ ), личностной тревожности –  $M = 47,6$  ( $SD = 8,7$ ). Оба значения находятся в зоне «высокой тревожности» (нормативный диапазон – до 45). При этом у 72% респондентов ( $n = 86$ ) баллы реактивной тревожности превышали 44, что указывает на хроническое эмоциональное напряжение, сопряженное с учебной деятельностью. Средний балл по шкале социокультурной адаптации (SCAS) на старте обучения был низким:  $M = 2,84$  ( $SD = 0,76$ ) из 5, причем наиболее проблемными субшкалами оказались «Языковая компетентность» ( $M = 2,13$ ;  $SD = 0,82$ ) и «Академическая адаптация» ( $M = 2,45$ ;  $SD = 0,79$ ). Авторский опросник «Барьеры учебной деятельности» зафиксировал максимальные значения по шкале «Языковые трудности» ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,7$ ), что подтверждает доминирующую роль лингвистического фактора в снижении учебной успешности.

Глубинные интервью и наблюдения позволили выявить дополнительный слой проблем. У 58% испытуемых ( $n = 70$ ) документально или анамнестически зафиксирован опыт прямого столкновения с воору-

женным насилием. У этой подгруппы обнаружена значимая положительная корреляция между наличием травматического опыта и выраженностью языковых трудностей по опроснику «Барьеры учебной деятельности» ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ), а также отрицательная корреляция с баллом по субшкале «Академическая адаптация» ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,01$ ). Контент-анализ интервью выявил центральную тему «язык как барьер безопасности»: студенты описывали невозможность понимания инструкций как ретравматизирующий фактор, вызывающий чувство беспомощности. Культурная замкнутость проявилась в избегании контактов вне учебной группы: 80% опрошенных заявили, что не имеют знакомых среди местного населения, а 65% воспринимали российскую образовательную среду как «чужую» или «угрожающую». Таким образом, констатирующий этап доказал, что традиционных языковых занятий недостаточно и требуется вмешательство, разрывающее порочный круг «тревога – языковой барьер – изоляция – снижение успеваемости».

Экспериментальное воздействие, сочетавшее лингво-когнитивный, психологический и социально-педагогический модули, привело к существенным сдвигам в экспериментальной группе (ЭГ,  $n = 60$ ) при сохранении стабильности либо минимальной позитивной динамике в контрольной группе (КГ,  $n = 60$ ).

**Динамика количественных показателей.** По шкале SCAS средний балл в ЭГ вырос с 2,88 ( $SD = 0,81$ ) до 3,89 ( $SD = 0,62$ ), тогда как в КГ – с 2,80 ( $SD = 0,74$ ) до 3,02 ( $SD = 0,73$ ). Сравнение прироста с помощью независимого t-критерия показало высокую значимость:  $t(118) = 6,72$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,25$  (95%-й доверительный интервал для разности приростов: 0,59–1,01). Выраженный в процентах от исходного уровня рост в ЭГ составил около 35%, что согласуется с запланированным целевым ориентиром. Особо заметный прогресс произошел по субшкале «Языковая компетентность»: в ЭГ среднее повысилось с 2,15 до 3,72 ( $t(59) = 11,4$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,48$ ), а в КГ – с 2,10 до 2,45 ( $t(59) = 2,3$ ,  $p = 0,025$ ,  $d = 0,30$ ).

**Академическая успеваемость** оценивалась по среднему баллу зачетов и экзаменов (по 5-балльной системе). В ЭГ средний балл увеличился с 2,91 ( $SD = 0,63$ ) до 3,72 ( $SD = 0,54$ ), то есть на 28% от исходного; в КГ – с 2,85 ( $SD = 0,61$ ) до 3,01 ( $SD = 0,63$ ). Различия в приросте между группами:  $t(118) = 5,68$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,04$ . Количество пропусков занятий в ЭГ сократилось с 34,5% ( $SD = 12,8\%$ ) до 15,2% ( $SD = 9,6\%$ ), в КГ – с 33,9% ( $SD = 13,1\%$ ) до 30,4% ( $SD = 12,5\%$ ). Анализ выявил статистически значимое различие в сокращении пропусков:  $t(118) = 4,91$ ,  $p < 0,001$ .

**Уровень реактивной тревожности** в ЭГ снизился с  $M = 48,5$  ( $SD = 8,2$ ) до  $M = 35,2$  ( $SD = 7,1$ ),  $t(59) = 10,83$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,40$ ; в КГ – с 47,9 ( $SD = 9,0$ ) до 43,1 ( $SD = 8,5$ ),  $t(59) = 3,41$ ,  $p = 0,001$ ,  $d = 0,44$ . Сравнение величины снижения показало преимущество ЭГ ( $t(118) = 5,93$ ,  $p < 0,001$ ). Аналогичная картина наблюдалась по личностной тревожности: в ЭГ снижение с 47,1 ( $SD = 8,4$ ) до 38,6 ( $SD = 7,5$ ), в КГ – с 46,8 ( $SD = 8,9$ ) до 43,9 ( $SD = 8,2$ ); межгрупповое различие в сдвигах значимо ( $p < 0,001$ ).



*Рис 1. Структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения лингвосоциокультурной адаптации слушателей подготовительных факультетов из стран Маширика*

*Fig. 1. Structural and functional model of psychological and pedagogical support for linguosociocultural adaptation of preparatory faculty students from Mashriq countries*

Таблица 1. Динамика показателей в экспериментальной и контрольной группах  
Table 1. Dynamics of indicators in the experimental and control groups

| Показатель                                                  | Группа    | До эксперимента (M ± SD) | После эксперимента (M ± SD) | Абсолютный прирост (Δ) | Относительный прирост, % |
|-------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------------|
| Академическая успеваемость (средний балл, 5-балльная шкала) | ЭГ (n=60) | 2,91 ± 0,63              | 3,72 ± 0,54                 | +0,81                  | +27,8                    |
|                                                             | КГ (n=60) | 2,85 ± 0,61              | 3,01 ± 0,63                 | +0,16                  | +5,6                     |
| Пропуски занятий (% от общего числа учебных часов)          | ЭГ (n=60) | 34,5 ± 12,8              | 15,2 ± 9,6                  | -19,3                  | -56,0                    |
|                                                             | КГ (n=60) | 33,9 ± 13,1              | 30,4 ± 12,5                 | -3,5                   | -10,3                    |
| Реактивная тревожность (опросник Спилбергера-Ханина, баллы) | ЭГ (n=60) | 48,5 ± 8,2               | 35,2 ± 7,1                  | -13,3                  | -27,4                    |
|                                                             | КГ (n=60) | 47,9 ± 9,0               | 43,1 ± 8,5                  | -4,8                   | -10,0                    |
| Личностная тревожность (опросник Спилбергера-Ханина, баллы) | ЭГ (n=60) | 47,1 ± 8,4               | 38,6 ± 7,5                  | -8,5                   | -18,0                    |
|                                                             | КГ (n=60) | 46,8 ± 8,9               | 43,9 ± 8,2                  | -2,9                   | -6,2                     |

### Качественные результаты и субъективная оценка.

Контент-анализ финальных полуструктурированных интервью выявил радикальную трансформацию восприятия образовательной среды. В ЭГ доминировали категории «ощущение безопасности» (85% респондентов), «понимание и поддержка» (78%), «интерес к русской культуре» (72%). Приведем характерные цитаты: «Раньше я боялся выходить к доске, думал, все смеются над моим языком. Теперь я знаю, что преподаватель и ребята мне помогают» (Мухаммед, 20 лет, Сирия); «Тьютор Аня стала как сестра, я могу спросить обо всем, даже если это глупость» (Фатима, 18 лет, Египет). В то же время в КГ преобладали темы «языковой изоляции» (68%), «неуверенности» (60%) и «отсутствия контактов с русскими» (75%).

Наблюдение зафиксировало существенные поведенческие изменения в ЭГ: частота избегающих реакций на занятиях сократилась с 4,2 до 1,8 эпизодов за академический час (в КГ – с 4,0 до 3,6). Важно, что снизилось число диссоциативных «замираний», типичных для студентов с травматическим опытом, – с 1,5 до 0,4 за час в ЭГ (в КГ – с 1,4 до 1,2). Таким образом, субъективное чувство безопасности получило объективное подтверждение в поведенческих индикаторах.

### Механизмы лингвосоциокультурной адаптации.

Анализ подтверждает, что термин «лингвосоциокультурная адаптация» имеет реальное процессуальное наполнение. Достижению результатов способствовала синхронизация трех потоков:

- языковых тренингов, погруженных в культурный контекст, которые снижали страхи говорения, превращая язык из барьера в инструмент;
- психологической помощи, обеспечивавшей проработку тревоги и травматических триггеров, восстанавливавшей когнитивный ресурс, необходимый для усвоения сложного грамматического материала;
- тьюторства и межкультурных мероприятий, разрушавших изоляцию и создававших «поле безопасности», в котором практика языка становилась естественной.

Корреляционный анализ данных ЭГ на финальном срезе подтверждает взаимоусиление компонентов: рост языковой компетентности (по SCAS) положительно свя-

зан со снижением реактивной тревожности ( $r = -0,54$ ;  $p < 0,001$ ) и с показателем «культурная эмпатия» ( $r = 0,61$ ;  $p < 0,001$ ), что доказывает: языковой, социальный и психологический прогресс неотделимы друг от друга.

Полученные результаты позволяют вписать предложенную модель в более широкий теоретический контекст. Классическая U-кривая адаптации предполагает, что за фазой «медового месяца» следует кризис, а затем – восстановление; однако у студентов из зон политической нестабильности исходный уровень дистресса настолько высок, что кризис может стать хроническим без целенаправленного вмешательства. Наши данные согласуются с выводами И. Н. Поповой и А. И. Сатдыкова [Попова, Сатдыков, 2024] о том, что у данной категории обучающихся посттравматический стресс блокирует когнитивные функции, а стандартные языковые курсы не могут преодолеть этот барьер. В отличие от моделей, предлагающих психологическую и педагогическую поддержку как параллельные сервисы, мы показали, что именно их слияние в единый лингвосоциокультурный процесс дает синергетический эффект: величина эффекта ( $d$  от 1,04 до 1,48) значительно превосходит средние показатели, сообщаемые в мета-анализах программ адаптации.

Сопоставление с теорией стресса аккультурации Берри подтверждает, что стратегия интеграции, реализуемая через совместное овладение языком и культурными смыслами при социальной поддержке, ведет к значительному снижению стресса аккультурации [Цаликова, Пахотина, Сабаева, Рачева, 2026]. Наш дополнительный вклад заключается в выделении лингвистической оси как несущей конструкции интеграции. Также результаты коррелируют с понятием социальной ситуации развития: тьютор и психолог, выступая в роли «значимых других», создавали зону ближайшего развития [Черненко, 2026], в которой студент мог освоить и язык, и новые социальные нормы, не опасаясь осуждения.

Ограничения исследования необходимо признать:

- выборка ограничена тремя странами Машрика, поэтому экстраполяция на другие регионы (например, страны Магриба или Восточной Европы) требует отдельной проверки;

– объем экспериментальной группы (60 человек) достаточен для обнаружения крупных эффектов, однако многофакторный анализ в подгруппах (например, по типу травматического опыта) не проводился из-за малого числа наблюдений;

– отсутствовал отсроченный контроль (катамнез), что не позволяет пока судить о долгосрочной устойчивости изменений;

– нельзя исключать эффекта Хоторна: участники ЭГ могли улучшить показатели отчасти благодаря самому факту повышенного внимания; однако стойкость поведенческих изменений и качественные сдвиги в чувстве безопасности позволяют отнести основную долю эффекта на счет содержательного воздействия.

Таким образом, комплексная модель психолого-педагогического сопровождения лингвосоциокультурной адаптации доказала свою эффективность и превосходство над традиционным обучением, а термин «лингвосоциокультурная адаптация» получил эмпирическое обоснование. Перспективами дальнейших исследований являются лонгитюдный мониторинг, включение в выборку студентов из других нестабильных регионов и разработка протоколов для служб международного образования российских вузов.

**Перспективы исследования.** Разработанная модель может быть интегрирована в деятельность подготовительных факультетов и международных служб российских вузов по следующим направлениям.

**Во-первых, на уровне организационной структуры** модель предполагает создание или доработку механизмов межведомственной координации между учебным отделом подготовительного факультета, психологической службой вуза и отделом по работе с иностранными обучающимися. Вузам, где психологическая служба уже функционирует, рекомендуется включить в ее компетенцию специализированные программы для иностранных студентов, включая адаптационные тренинги для первокурсников и консультирование с привлечением переводчиков. Вузам, где такая служба отсутствует или недостаточно ориентирована на работу с инофонами, предлагается ввести при подготовительном факультете должность психолога (на постоянной или проектной основе) либо заключить договор о сотрудничестве с региональными психологическими центрами.

**Во-вторых, на уровне кадрового обеспечения** для реализации модели необходима подготовка тьюторов из числа старшекурсников, владеющих арабским (или английским) языком. Рекомендуется разработать краткий обучающий курс для тьюторов, включающий основы межкультурной коммуникации, информацию о посттравматических реакциях и алгоритмы действий в кризисных ситуациях. Опыт показывает, что тьюторское сопровождение является эффективным инструментом социокультурной адаптации иностранных студентов. Преподаватели РКИ также могут быть включены в систему сопровождения через повышение квалификации по программе «Лингвокультурный подход в преподавании русского языка как иностранного».

**В-третьих, на уровне содержания образовательной деятельности** предлагается дополнить учебный план подготовительного факультета следующими элементами: факультативным курсом по межкультурной коммуникации (знакомство с российскими культурными кодами, нормами поведения, традициями), регулярными культурно-интеграционными мероприятиями (экскурсии, праздники, вечера национальных культур) и включением в занятия по РКИ коммуникативных ситуаций, моделирующих реальные жизненные сценарии (посещение поликлиники, общение в деканате, бытовые диалоги). В белорусских вузах посещение музеев и культурных событий рассматривается как неотъемлемая часть адаптационной программы – этот опыт может быть масштабирован в российских университетах.

**В-четвертых, на уровне диагностики и мониторинга** модель предполагает проведение входной диагностики (опросник Спилбергера-Ханина, шкала социокультурной адаптации, авторский опросник «Барьеры учебной деятельности») для выявления студентов группы риска и последующего мониторинга динамики (промежуточные и итоговые срезы). Рекомендуется включить эти диагностические процедуры в регламент работы подготовительного факультета как обязательный элемент психолого-педагогического сопровождения. Разработанный авторский опросник может быть адаптирован для других языковых групп (переведен на соответствующий язык с сохранением смысловой эквивалентности).

**В-пятых, на уровне масштабирования на другие категории обучающихся** предложенная модель с соответствующей адаптацией может быть применена для работы со студентами из других регионов политической нестабильности (страны Магриба, Восточной Европы, Центральной Азии), а также для других категорий вынужденных мигрантов, поступающих в российские вузы. Ключевым условием адаптации модели является учет языковой специфики (перевод диагностического инструментария, привлечение переводчиков) и культурных особенностей конкретного региона (корректировка содержания межкультурных мероприятий).

Таким образом, модель не требует значительных дополнительных финансовых вложений и может быть внедрена в рамках существующей инфраструктуры вуза при условии межведомственной координации и целенаправленной подготовки кадров. Ее воспроизводимость и практическая применимость подтверждены эмпирическими результатами, полученными в ходе педагогического эксперимента.

## Выводы

1. Проведенное исследование полностью подтвердило исходную гипотезу о том, что синхронное психолого-педагогическое сопровождение, объединяющее интенсивные языковые тренинги с лингвокультурным компонентом, психологическую помощь (снижение тревожности, работу с травматическим опытом) и тьюторское наставничество, обеспечивает статистически значимо более высокие показатели лингвосоциокультурной адаптации слушателей из стран Машрика по сравнению с традиционной моделью довузовской подготовки, ориентированной преимущественно на языковую составляющую.

2. Эмпирически доказано, что предложенная модель способствует росту социокультурной адаптации (по SCAS) на 35% (с 2,88 до 3,89 балла,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,25$ ), повышению академической успеваемости на 28% (с 2,91 до 3,72 балла,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,04$ ), снижению реактивной тревожности на 27,4% (с 48,5 до 35,2 балла,  $p < 0,001$ ,  $d = 1,40$ ) и сокращению пропусков занятий на 56% (с 34,5% до 15,2%,  $p < 0,001$ ). В контрольной группе, обучавшейся по стандартной программе, значимой динамики по указанным показателям не зафиксировано.

3. Введенный в научный оборот термин «лингвосоциокультурная адаптация» получил эмпирическое обоснование: корреляционный анализ подтвердил взаимообусловленность языкового, социального и психологического измерений адаптационного процесса ( $r = -0,54$  между ростом языковой компетентности и снижением тревожности,  $r = 0,61$  между языковой компетентностью и культурной эмпатией). Это доказывает, что языковой прогресс, социальная интеграция и психологическая стабилизация являются не параллельными, а взаимосвязанными процессами, требующими целостного сопровождения.

4. Теоретическая значимость работы состоит в обосновании и верификации целостной модели психолого-педагогического сопровождения, интегрирующей дидактические и психокоррекционные меры, а также в выявлении механизмов, посредством которых переработка травматического опыта и формирование чувства безопасности восстанавливают когнитивный ресурс, необходимый для овладения русским языком как ино-

странным. Модель дополняет классические теории аккультурации (Дж. Берри, К. Уорд) положением о лингвистической оси как несущей конструкции интеграции для студентов с психотравмирующим опытом.

5. Практическая значимость результатов заключается в создании воспроизводимой программы сопровождения, которая может быть интегрирована в деятельность подготовительных факультетов и международных служб российских вузов. Модель не требует значительных дополнительных финансовых вложений и предполагает внедрение в рамках существующей инфраструктуры при условии межведомственной координации (учебный отдел – психологическая служба – отдел по работе с иностранными обучающимися) и целенаправленной подготовки тьюторов из числа старшекурсников. Предложенный диагностический инструментарий (включая авторский опросник «Барьеры учебной деятельности») рекомендуется к использованию для выявления студентов группы риска на этапе входной диагностики.

Таким образом, поставленная цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и эмпирическая верификация целостной модели психолого-педагогического сопровождения лингвосоциокультурной адаптации слушателей подготовительных факультетов из стран Машрика – достигнута в полном объеме. Модель доказала свою эффективность именно для уязвимой категории обучающихся, прибывших из зон политической нестабильности, способствуя их академической реабилитации и психологическому благополучию.

### Список литературы

- Арутюнян В. С. Модель педагогического сопровождения процесса вхождения в российскую медицинскую культуру зарубежных студентов, обучающихся в российских медицинских вузах // Школа будущего. 2025. № 2. С. 238-251. DOI [10.55090/19964552\\_2025\\_2\\_238\\_251](https://doi.org/10.55090/19964552_2025_2_238_251). EDN NMFBRJ
- Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. Том 29. № 1. С. 156-165. DOI [10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165). EDN LMZDXJ
- Бухалко А. Д. Основные характеристики модели психолого-педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Том 14. № 4. С. 118-127. DOI [10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15](https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15). EDN EIEURE
- Попова И. Н., Сатдыков А. И. Факторы формирования STEM-компетенций в условиях профессионального образования: аналитический обзор зарубежных исследований // Образование и наука. 2024. Том 26. № 9. С. 42-73. DOI [10.17853/1994-5639-2024-9-42-73](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-9-42-73). EDN CHNNQX
- Ситковский А. М., Дожиков А. В. Внутророссийская образовательная миграция молодежи: привлекательность регионов для получения высшего образования // Образование и наука. 2025. Том 27. № 6. С. 149-179. DOI [10.17853/1994-5639-2025-6-149-179](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-149-179). EDN TSLSLP
- Фролова Е. В., Рогач О. В. Образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной идентичности студентов // Образование и наука. 2026. Том 28. № 5. С. 68-86. DOI [10.17853/1994-5639-2026-5-68-86](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-5-68-86). EDN EABAUG
- Цаликова И. К., Пахотина С. В., Сабаетова Н. И., Рачева В. С. Социально-экономические условия, влияющие на мотивацию изучения иностранных языков, как исследовательская проблема // Образование и наука. 2026. Том 28. № 2. С. 85-112. DOI [10.17853/1994-5639-2026-2-85-112](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-2-85-112). EDN KDGMYO
- Черненко С. В. Традиция как культурный капитал и фактор формирования культурной идентичности молодежи // Образование и наука. 2026. Том 28. № 4. С. 123-141. DOI [10.17853/1994-5639-2026-4-123-141](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-4-123-141). EDN LXYXHF
- Alotaibi B. M., Alrashidi S. A., Bahrawi A. A. The effect of mindfulness-based interventions on enhancing attention control efficiency among twice-exceptional students in Saudi Arabia // Education and science journal. 2026. Vol. 28. No. 1. P. 108-139. DOI [10.17853/1994-5639-2026-4497](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-4497). EDN TWHACV
- Arias-Hermoso R., Garro Larrañaga E., Imaz Agirren A. Assessing academic and disciplinary literacies: Rubric validation to measure argumentation, comparison and source-based writing skills // Journal of language and education. 2025. Vol. 11. No. 3 (43). P. 60-75. DOI [10.17323/jle.2025.27560](https://doi.org/10.17323/jle.2025.27560). EDN VJWYFB
- Tikhonova E., Raitskaya L. Prevailing themes and future research agendas in higher education: A systematic scoping review of reviews (2024–2025) // Journal of language and education. 2025. Vol. 11. No. 3 (43). P. 5-59. DOI [10.17323/jle.2025.28633](https://doi.org/10.17323/jle.2025.28633). EDN HCFMHI

## References

- Arutyunyan, V. S. (2025). Model of pedagogical support for the process of foreign students' integration into Russian medical culture at Russian medical universities. *School of the future*, 2, 238-251. EDN: NMFBRV. [https://doi.org/10.55090/19964552\\_2025\\_2\\_238\\_251](https://doi.org/10.55090/19964552_2025_2_238_251)
- Beregovaya, O. A., Lopatina, S. S., Oturgasheva, N. V. (2020). Tutor support as a tool of social-cultural adaptation of international students in Russian universities. *Higher education in Russia*, 29(1), 156-165. EDN: LMZDXJ. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165>
- Buchalko, A. D. (2020). The main characteristics of a model of psychological and pedagogical assistance for foreign students' adaptation to the Russian higher education institutions. *The science of person: Humanitarian researches*, 14(4), 118-127. EDN: EIEURE. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.15>
- Popova, I. N., Satdykov, A. I. (2024). Factors influencing the development of stem competencies in vocational training: An analytical review of international studies. *Education and science journal*, 26(9), 42-73. EDN: CHNNQX. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-9-42-73>
- Sitkovskiy, A. M., Dozhnikov, A. V. (2025). Intra-Russian educational migration of youth: The attractiveness of regions for pursuing higher education. *Education and science journal*, 27(6), 149-179. EDN: TSLSLP. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-6-149-179>
- Frolova, E. V., Rogach, O. V. (2026). The university educational environment as a factor in the formation of a student's professional identity. *Education and science journal*, 28(5), 68-86. EDN: EABAUG. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-5-68-86>
- Tsalikova, I. K., Pakhotina, S. V., Sabaeva, N. I., Racheva, V. S. (2026). Socio-economic conditions as a determinant of motivation to learn foreign languages: A research problem. *Education and science journal*, 28(2), 85-112. EDN: KDGMYO. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-2-85-112>
- Chernenkaya, S. V. (2026). Tradition as cultural capital and its role in the formation of youth cultural identities. *Education and science journal*, 28(4), 123-141. EDN: LXYXHF. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-4-123-141>
- Alotaibi, B. M., Alrashidi, S. A., Bahrawi, A. A. (2026). The effect of mindfulness-based interventions on enhancing attention control efficiency among twice-exceptional students in Saudi Arabia. *Education and science journal*, 28(1), 108-139. EDN: TWHACV. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-4497>
- Arias-Hermoso, R., Garro Larrañaga, E., Imaz Agirren, A. (2025). Assessing academic and disciplinary literacies: Rubric validation to measure argumentation, comparison and source-based writing skills. *Journal of language and education*, 11(3(43)), 60-75. EDN: VJWYFB. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.27560>
- Tikhonova, E., Raitskaya, L. (2025). Prevailing themes and future research agendas in higher education: A systematic scoping review of reviews (2024–2025). *Journal of language and education*, 11(3(43)), 5-59. EDN: HCFMHI. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.28633>

## Информация об авторе

**Васильева Эльмира Раисовна**, начальник отдела,  
Уфимский государственный нефтяной технический университет,  
г. Уфа, Российская Федерация.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmvn@gmail.com

**Поступила в редакцию** 08.06.2026

**Принята к публикации** 22.08.2026

**Опубликована** 09.09.2026

## Information about the author

**Elmira R. Vasilyeva**, head of department,  
Ufa State Petroleum Technological University,  
Ufa, Russian Federation.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmvn@gmail.com

**Received** 8 June 2026

**Accepted** 22 August 2026

**Published** 9 September 2026

## Авторё синчен пёлтерни

**Васильева Эльмира Раисовна**, пай пусләхә,  
Ёлхұ патшаләх нефть техника университетчә,  
Ёлхұ хули, Раҗсәй Федерацияһ.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8836-2258>, e-mail: rstmvn@gmail.com

**Редакция җитнә** 08.06.2026

**Пичетлеме йышәннә** 22.08.2026

**Пичетленсе тухнә** 09.09.2026