

УДК 373.1(045)

Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей

Резеда Р. Хайрутдинова¹, Чулпан Р. Громова²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Казанский филиал, Казань, Россия
E-mail: rezeda_raf@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: gromovajob@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5134-4159>

DOI: 10.26907/esd.19.4.18

EDN: YECDDY

Дата поступления: 30 июля 2024; Дата принятия в печать: 25 ноября 2024

Аннотация

В условиях отсутствия адаптационных программ ключевая роль во включении детей мигрантов в образовательную среду отводится школьному учителю. Установки и образовательные стратегии педагога являются важными компетенциями для работы с несовершеннолетними иностранными учащимися в школе. Данная проблема недостаточно освещена в российском контексте и требует специального научного анализа. В статье представлены результаты качественного исследования, цель которого состоит в том, чтобы выявить и охарактеризовать установки и практики учителей в работе с детьми мигрантов, а также оценить наличие взаимосвязи между ними. Эмпирические данные собраны методом полуструктурированного интервью и категоризированы с использованием дедуктивного и индуктивного контент-анализа. Респондентами стали учителя школ Республики Татарстан, имеющие опыт работы с иностранными учащимися. В результате эксперимента выделены три вида образовательных практик: языковая и академическая поддержка, создание доброжелательной среды в классе. В высказываниях учителей были зафиксированы установки к учащимся-мигрантам. В большинстве случаев позитивные установки ведут к высоким ожиданиям в отношении учебных достижений приезжих учеников. Кроме того, выявилась концептуальная ориентация установок учителей, которая преимущественно отражает плюралистический подход к этнокультурному многообразию в классе. Мы пришли к заключению, что позитивное отношение, высокие академические ожидания и направленность установок на плюрализм благоприятно влияют на практики работы учителей с детьми мигрантов, что содействует их успешной адаптации в школе. Результаты исследования будут использованы в сетевой программе повышения квалификации для педвузов и вузов, реализующих программы педагогического образования, в связи с введением учебных модулей по адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей.

Ключевые слова: дети мигрантов, школьные учителя, этнокультурное многообразие, практики, установки, академические ожидания, плюрализм, равенство.

Migrant Students in Russian Schools: Teachers' Attitudes and Practices

Rezeda Khairutdinova¹, Chulpan Gromova²

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia;

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch,
Kazan, Russia

E-mail: rezeda_raf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: gromovajob@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5134-4159>

DOI: 10.26907/esd.19.4.18

EDN: YECDDY

Submitted: 30 July 2024; Accepted: 25 November 2024

Abstract

In the absence of state adaptive programmes, the key role in the inclusion of migrant children in the educational environment is assigned to the school teacher. The attitudes and educational strategies of the teacher are important competences for working with foreign students at school. This problem is little covered in the Russian context and requires special scientific analysis. The paper presents data from a qualitative study designed to identify and characterise teachers' attitudes and practices in their work with migrant children, as well as to determine whether there is a relationship between the variables. The empirical data were gathered through semi-structured interviews and categorized using deductive and inductive content analysis. The study participants were school teachers from the Republic of Tatarstan who had experience in working with foreign students. The findings revealed three types of educational practices, i.e. language support, academic support, and creating a friendly environment in the classroom. Analysing teachers' attitudes toward migrant schoolchildren in the interview responses, the authors have found that teachers' positive attitudes mostly lead to high expectations for the academic achievement of migrant students. The study also revealed the conceptual orientation of teachers' attitudes that predominantly reflected a pluralistic approach to the ethnocultural diversity in the classroom. The paper concludes that positive attitudes, high academic expectations, and pluralistic ideas favourably influence teacher practices, which contributes to the academic success of migrant children in school. The research findings will be used in the joint professional development programme for teacher education institutions and universities, following the introduction of modules on the adaptation of foreign minors and children from the families with migration history.

Keywords: migrant students, school teachers, ethnocultural diversity, practices, attitudes, pluralism, equality.

Введение

Актуальность проблемы

За последние два десятилетия в России наблюдается большой приток трудовых мигрантов. Набирает обороты семейная миграция, ставя перед государством проблему адаптации и обучения детей иностранных граждан в российских школах. Республика Татарстан, как один из экономически развитых субъектов Российской Федерации, является привлекательным регионом для мигрантов. Ориентировочное количество зарегистрированных иностранных граждан в РТ составляет 396,7 тыс. Из них 35% – трудовые мигранты из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, Кыргызстана (MVD of Russia, 2023). Официальная статистика по детям мигрантов в республике не ведется. Несовершеннолетние иностранные граждане

обучаются в общеобразовательных классах по единым для всех учащихся учебным программам.

В российском контексте можно перечислить немногочисленные труды, посвященные проблеме адаптации и обучения детей мигрантов (Aleksandrov et al., 2012; Dzhurinsky, 2016; Zborovsky & Shuklina, 2013). Исследователи отмечают, что в системе образования пока не сложились стандартизированные практики обучения несовершеннолетних иностранных граждан (Omelchenko, 2019). Отсутствуют адаптационные классы, не ведется системная подготовка специалистов, владеющих методикой обучения русскому языку как иностранному (Gromova et al., 2021). В таких условиях основная роль во включении детей мигрантов в образовательную среду отводится школьному учителю (Gukalenko & Borisenkov, 2018).

Современные зарубежные исследования позволяют глубже понять, что вопрос о том, как учителя реагируют на растущее многообразие, имеет решающее значение для школ во всем мире (Gay 2021; Corski, 2009). Теоретик мультикультурного образования Джеймс Бэнкс утверждает, что в различных обществах педагоги должны уважать и принимать культурные особенности своих учеников, чтобы удовлетворять образовательные потребности представителей разных этнических групп (Banks, 2014). Следовательно, установки учителей и их практики являются важными компетенциями учителя для работы в культурно разнообразной образовательной среде. В этой связи возникает потребность в изучении данной проблемы в российском контексте.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Образовательная практика относится к стратегиям обучения или стилю преподавания. Данное понятие включает в себя как содержание преподавания, обучения, так и фактические действия педагога (Herrera, 2010).

Dumcius et al. (2012) предлагают разделять пять направлений работы учителя с детьми мигрантов: 1) языковая поддержка, 2) академическая поддержка, 3) включение родителей, 4) интеркультурное образование и 5) доброжелательная среда обучения.

Первая и наиболее важная образовательная практика – обучение языку принимающей страны. Методика обучения языку как второму в этом отношении является наиболее успешной и предполагает разные подходы. Согласно первому подходу, детям мигрантов необходимо преподавать только язык страны прихода (Zheleznyakova, 2023), включая интерактивные практики говорения, письма, чтения, слушания, коллаборативной групповой работы и т. д. Другой подход – билингвальный, где наряду с изучением языка принимающей страны развиваются навыки родной речи (Soboleva & Tungusova, 2014).

Вторым направлением работы учителя является академическая поддержка и уменьшение пробелов в успеваемости детей. Роль академической поддержки важна для учащихся-мигрантов, поскольку слабое владение языком и несоответствие образовательных стандартов приводит к трудностям в освоении школьной программы (Moskal, 2016).

В классе, где присутствуют иностранные учащиеся, важно выстраивать доверительные отношения, создавать доброжелательную образовательную среду. В российской научной литературе проблема обучения детей мигрантов рассматривается в контексте идей поликультурного образования (Gukalenko & Borisenkov, 2018), в зарубежной – интеркультурного образования (Polat & Barka, 2012). Отдельные ученые используют понятие «межкультурное образование» (Moskal, 2016). Несмотря на разные определения, образовательные цели едины и заключаются в воспи-

тании уважительного отношения к разным этносам, в создании доброжелательной атмосферы в школе, основанной на принципах толерантности и диалога культур.

Практика включения родителей учащихся-мигрантов в образовательный процесс предполагает языковую и информационную поддержку, использование ресурсов общин мигрантов, работу с высокими ожиданиями родителей (Dumcius et al., 2012).

В социальной психологии понятие «установка» определяется как «состояние сознания, которое проявляется в убеждениях, чувствах, поведении по отношению к социально значимым объектам с некоторой степенью благосклонности или неприятия» (Eagly & Chaiken, 2007, p. 584). В мировой научной литературе вопросы изучения установок учителей все чаще рассматриваются в контексте идей мультикультурного образования. Banks (2014) подчеркивает, что необходимо стремиться менять взгляды и убеждения всех участников учебного процесса в направлении к плюрализму и принятию культурных особенностей. Другие исследователи (Apfelbaum et al., 2010) призывают игнорировать или преуменьшать различия между этнокультурными группами. Предполагается, что подход, основанный на «расовом дальтонизме», приведет к большему равенству и включению учащихся (Hachfeld et al., 2010; Khairutdinova et al., 2022). Эта дискуссия показывает, что установки учителей могут играть ключевую роль в обучении детей мигрантов (Wang et al., 2022).

В последние десятилетия появились исследования, в которых предпринимаются попытки категоризации установок к этнокультурному разнообразию. Так, этнические установки принято классифицировать по степени их эмоциональной насыщенности на позитивные и негативные (Andreeva, 2001). Bryan & Atwater (2002) выделяют три категории установок и убеждений учителей, отражающих: (а) характеристики учеников; (б) характеристики родителей, семьи; (в) отношение к многообразию в классе. Имеются работы, в которых раскрыта взаимосвязь этнокультурных установок с ожиданиями учителей (Gay, 2021; Hachfel et al., 2015; Russell & Russell, 2014). Согласно мнению ученых, высокие ожидания связаны с позитивными установками, ориентацией учителя на толерантность и повышение своих профессиональных компетенций. И, напротив, необоснованные педагогические ожидания ставят учащихся в невыгодное положение.

Ученые в своих трудах акцентируют внимание на том, что в профессиональной деятельности могут отражаться установки учителей, их отношение к этнокультурному разнообразию, которое, соответственно, будет влиять на возможности обучения детей с разным культурным фоном (Gay, 2021; Milner, 2010; Wang et al., 2022).

Цель исследования

Исходя из вышесказанного, цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить и охарактеризовать установки и практики школьных учителей в работе с детьми мигрантов, а также оценить наличие взаимосвязи между ними.

Методология исследования

Исследование базируется на трехкомпонентной модели мультикультурной компетентности учителя, которая предполагает знание разных культур, осознание личных предубеждений и установок, навыки преподавания учащимся с разным социокультурным происхождением (Nechaeva, 2008).

С целью исследования установок и практик школьных учителей была выбрана качественная описательная методология с применением директивного контент-анализа (Hsieh & Shannon, 2005).

Эксперимент проходил на базе школ Республики Татарстан. Респондентами стали 20 учителей начальных классов, имеющих опыт взаимодействия с детьми мигрантов. Женщины составили 95% (N=19) выборки, мужчины 5% (N=1). Большинство живет и работает в столице республики – в г. Казани (N=16).

Сбор эмпирических данных проводился методом полуструктурированного интервью. Опросник состоял из восьми открытых вопросов, касающихся проблем обучения детей мигрантов и практики работы учителей. Установки в высказываниях респондентов проявлялись опосредованно. Запись интервью велась на диктофон с предварительного согласия участников. Длительность бесед составляла от 30 до 90 минут.

В письменных стенограммах интервью были зафиксированы значимые для исследования фразы и высказывания. Для анализа образовательных практик применялась систематизация Dumcius (2012). Установки учителей кодировались по типологии, разработанной Bryan & Atwater (2002). В ходе исследования данные классификации были расширены дополнительными категориями с использованием дедуктивного и индуктивного контент-анализа. Обработка эмпирических материалов осуществлялась на базе программы Atlasi-ti 8 для качественных показателей.

Результаты исследования

Практики учителей в работе с детьми мигрантов

Как было уже отмечено в литературном обзоре, можно выделить пять направлений образовательных практик в работе с детьми мигрантов: языковая поддержка, академическая поддержка, включение родителей, интеркультурное образование и доброжелательная среда обучения. Такой классификационный признак, как «включение родителей» мы будем рассматривать в рамках каждого из направлений. В Таблице 1. представлена частота высказываний учителей по выделенным категориям.

Таблица 1. Направления практик работы учителя с детьми мигрантов (количество цитат)

<i>Направления работы учителя</i>	<i>Количество цитат</i>
Языковая поддержка	96
Академическая поддержка	69
Создание доброжелательной среды в классе	36
С детьми мигрантов дополнительно ничего не нужно делать	2

В большинстве случаев учителя рассказывают о необходимых мерах по улучшению уровня владения русским языком у учащихся. В одном из интервью содержится информация о том, что в школе организованы специальные курсы русского языка для иностранных учеников. В основном учителя занимаются с такими детьми индивидуально после уроков. Содержание подобных занятий связано с работой над текстами, развитием навыков речевой коммуникации: «Я оставалась с ними после уроков и индивидуально работала. Читали тексты, проговаривали вслух». «Больше с ним занимаюсь словарной работой»; «Организую контакт с детьми, чтобы общались, помогали друг другу».

Академическая поддержка включает в себя методы работы учителя по повышению качества обучения и успеваемости детей. В своих высказываниях респонденты отмечают, что занимаются с детьми как на уроке, так и в дополнительное время. Распространенным приемом работы является более доступное объяснение учебно-

го материала через наглядность и практические действия: *«При объяснении темы я использовала схемы. Зрительно ребенок лучше запоминает»*.

Меры по созданию доброжелательной среды в классе связаны с проведением мероприятий по формированию культуры межнационального общения. Некоторые из участников интервью отмечали, что в школах организуются этнокультурные праздники: *«Фестиваль народов мира проводим, где иностранные ребята активно участвуют, представляют свою страну. Такие мероприятия их авторитет в глазах местных детей поднимают»*. Учителя проводят классные часы, позволяющие коллективно решать возникшие проблемы и не допускать дискриминацию по отношению к детям-мигрантам: *«Мальчик Габил, он же темненький. Ну и его обзывали... На классных часах мы это совместно обсуждали»*. В случае конфликтного поведения используются индивидуальные беседы со школьниками: *«Я объясняю детям, что нельзя обижаться и конфликтовать»*.

В редких случаях учителя высказывали мнение о том, что с детьми мигрантов никаких дополнительных мер применять не следует: *«Бесполезно оставлять их после уроков отдельно заниматься. Ребенок начинает воспринимать себя как плохого, отстающего»*.

В ходе анализа материалов интервью мы выявили, что практики работы учителей с детьми мигрантов можно классифицировать на «применяемые» (163 фразы) и «рекомендуемые» (63 фразы). Например, о проведенной работе можно судить по таким высказываниям учителей: *«Приходится объяснять буквально на пальцах или на картинках»*; *«Да, читала с ним тексты. Объясняла ему смысл»*. К рекомендуемым практикам были отнесены размышления учителей о необходимости специальной работы с детьми мигрантов: *«Нужен больший упор на русский язык. Не зная языка, они не смогут усвоить учебный материал»*; *«Будет хорошо, если для них создадут адаптационные классы»*.

Следующим этапом исследования стало определение области применения практик работы учителя с детьми мигрантов (Таблица 2).

Таблица 2. Область применения практик работы учителей с детьми мигрантов (количество цитат)

Образовательные практики	Применение	Рекомендация
Работа школы в целом	12	7
С группой детей мигрантов	11	3
С ребенком	42	6
Со всей семьей	0	3
Со всем классом	23	0
С родителями	26	3

Как уже выяснилось, наиболее часто используемая педагогическая практика – индивидуальная работа с ребенком-мигрантом. В отдельных интервью встречается описание методов работы учителя с родителями с целью их вовлечения в учебно-воспитательный процесс. В таких случаях учитель, как правило, дает необходимые рекомендации по выполнению домашних заданий: *«Я быстро распечатала задания, подобные тем, что мы делали на уроке. Родители их дома с детьми выполняли»*. В одном из интервью встречается упоминание о том, как педагог привлекал родителей к решению конфликта, возникшего между местными детьми и приезжими: *«Вызывала родителей. С папами разговаривала. Чтобы дети смогли как-то доучиться, чтобы им было комфортно в классе»*. Респонденты чаще всего сетуют

на отсутствие помощи со стороны родителей. Одна из главных причин – плохое знание русского языка. Показательно в этом отношении высказывание одного из педагогов: *«Но вот такого сотрудничества с родителями пока не получается. Они хотят, но помочь не могут. Дети со временем начинают лучше понимать язык. И становятся посредниками между родителями и учителем».*

В материалах интервью нередко встречались рассказы учителей о работе со всем классом в целях более эффективного включения приезжих учеников в образовательную среду: *«В театральном кружке все выступают, я никого не обижаю. Пусть два слова скажут, но роли какие-нибудь исполняют».*

К применяемым практикам работы школы в целом можно отнести отдельные мероприятия этнокультурной направленности, такие как фестивали народов мира и творческие конкурсы. Двое респондентов утверждали, что в их школе создана доброжелательная атмосфера для приезжих учеников: *«В школе нужно создать все условия, чтобы они не обособились, не обозлились».* В качестве рекомендуемых школьных практик чаще всего выступают курсы русского языка для детей мигрантов: *«Специальная программа должна быть, русский язык для мигрантов».* Некоторые респонденты предлагают вновь прибывших учеников сажать на класс ниже. В отдельных школах, как выяснилось, это уже практикуется.

Работа учителя с группой детей мигрантов обычно проводится после уроков: *«Уроки с ними делаем в продленке, помогаем».* Как правило, учитель включает в такие группы ученика-посредника, хорошо владеющего как родным, так и русским языком.

Установки учителей в работе с детьми мигрантов.

В научной литературе установки учителей к этнокультурному разнообразию в классе принято классифицировать по отношению к детям, родителям, разным этническим группам. Мы выяснили, что установки учителей к каждой из указанных категорий имеют свои особенности и выражаются через те или иные показатели. Большинство высказываний связано с характеристиками детей-мигрантов: *«Эти дети достаточно бойкие, активно участвуют в жизни класса».* Установки к детям мигрантов содержали выражения, описывающие взаимоотношения учителя с учениками: *«К ним нужно относиться по-доброму, иначе они замыкаются в себе».* Оценки учителей выявлялись в описании межличностных отношений в классе: *«Вливаются в коллектив очень спокойно, без конфликтов».* Фразы учителей об обучении, академической успеваемости также демонстрировали степень их отношения к детям мигрантов: *«Математику понимают только в переводе на деньги. Эти дети очень любят деньги, как и их родители».* Отдельно мы выделили категорию установок учителей с их комментариями об уровне знания учениками русского языка: *«Язык не знают, учебный материал не понимают».* В своих ответах учителя акцентировали внимание на этнических особенностях, менталитете детей: *«Выполняют любые мои поручения. Восточный менталитет у них такой».*

В процессе изучения материалов интервью выяснилось, что отношение учителей к мигрантам имеет разную степень эмоциональной окраски. Как показал анализ, учителя более позитивно настроены к детям мигрантов. Нами выделено 60 положительных и 19 отрицательных комментариев. 11 высказываний мы определили как амбивалентные, так как точка зрения учителей была неоднозначна. Педагоги часто положительно отзываются о старательности, работоспособности детей мигрантов. Подчеркивают, что такие учащиеся очень мотивированы к получению знаний: *«В сравнении с нашими учениками у них порой желание учиться сильнее. Родители их так настраивают».* Учителя особо отмечают, что дети в основном

воспитанные, с почтением относятся к родителям, уважают учителей: *«Учитель – это святое для них»*. Участники беседы высказывались о том, как жалеют своих учеников, понимают сложности в обучении и непростое материальное положение семей. Встречались мнения о необходимости поощрения детей, создания в классе доброжелательной среды: *«Важна не только учеба, но и общение и дружба между детьми»*.

В то же время отдельные учителя не скрывали своего отрицательного отношения к присутствию детей мигрантов в классах: *«Сложно с ними работать. Ничего не понимают»*; *«Родители у них никакие, особенно мамы. Все ложится на наши плечи»*. Высказывали мнение, что трудности в обучении сказываются на поведении учеников: *«Если у таких детей что-то не получается, они начинают негатив проявлять»*. В некоторых случаях респонденты говорят о низкой мотивации к обучению у девочек, так как в семьях мигрантов женщины в основном социально пассивны: *«Девочка способная, но очень ленивая была, часто занятия пропускала. Им бы только замуж удачно выйти»*. В отдельных фразах заметно и неприятие иностранных учеников: *«Если тебя не возлюбят, то будут молчать, делать все исподтишка»*.

Как уже отмечалось, во многих исследованиях изучалась взаимосвязь установок с ожиданиями учителей, которые могут служить в качестве академических прогнозов. Всего было закодировано 28 высказываний, из них 11 фраз мы отнесли к низким ожиданиям, 17 фраз – к высоким ожиданиям

В процессе изучения материалов интервью мы увидели, что негативные установки учителей по отношению к учащимся-мигрантам приводят к низким академическим ожиданиям. В частности, педагоги отрицательно отзывались о личных качествах учеников, их академических способностях, обвиняют родителей в нежелании помогать своим детям. Респонденты считают, что специально заниматься с вновь прибывшими учащимися не следует, требования к классу должны быть едины: *«Я не знаю, как они выходили из положения. Родители никак не помогли детям»*; *«Для всех учеников у меня требования были одни»*. Кроме того, необоснованная жалость, снисходительное отношение, желание дать более облегченный материал или просто безразличное отношение к детям также свидетельствуют о низких академических ожиданиях учителей: *«Снисходительно относились. Ребенка не выгоняешь же из школы»*.

Прослеживается определенная взаимосвязь позитивных установок с высокими ожиданиями и желанием учителя создать необходимые условия для успешного обучения и адаптации учащихся: *«Дети с радостью должны идти в школу и получать хорошее образование»*; *«Мы хвалим их, говорим, что они стараются»*.

Несмотря на то что наше интервью не было специально направлено на изучение концептуальных ориентаций установок относительно этнокультурного многообразия, в отдельных высказываниях учителей они явно проявились (Таблица 3).

В ходе анализа высказываний участников мы пришли к заключению, что большая часть ориентирована на плюрализм и принятие культурных особенностей своих учеников (18 фраз). Респонденты продемонстрировали положительные ассоциации, связанными с обучением детей мигрантов. Педагоги считают, что в школе необходимо создавать больше возможностей для интеграции несовершеннолетних иностранных граждан в российское общество. Учителя, ориентированные на равенство, проявляют неоднозначное отношение к учащимся-мигрантам (12 фраз). В частности, некоторые из них справедливо рассуждают о том, что *«в школе есть одна национальность – ученик»*, *«школьники не должны обособляться по этническому признаку»*, *«мигранты должны уважать культуру принимающей страны»*.

Вместе с тем, к группе респондентов, ориентированных на равенство, мы отнесли и тех, в чьих высказываниях очевидно прослеживалось неприятие учеников с миграционным фоном и нежелание проводить с ними отдельную работу.

Таблица 3. Концептуальная ориентация отношения учителей к этнокультурному многообразию в классе

Концептуальная ориентация установок	Пояснение	Примеры утверждений учителей
Плюрализм	Учет культурных особенностей учащихся-мигрантов в педагогической практике.	«Очень важен настрой учителя. Он должен воспитывать в детях уважительное отношение к любой национальности»; «Он мне рассказывает о своей стране, говорит, как русские слова переводятся на его родной язык»; «Мы должны помогать таким детям, чтобы они нашими стали».
Равенство	Преуменьшение или неприятие культурных различий учащихся-мигрантов в педагогической практике.	«Да мы их как остальных обучаем. Не разделяем на своих и чужих»; «Нельзя им давать возможность собираться в своих группировках»; «Я считаю, раз они приехали в Россию, должны принять нашу культуру и жить по нашим правилам»; «Бесполезно оставлять их после уроков и отдельно заниматься. Мы их учим как можем, они учатся как могут».

Взаимосвязь установок и практик учителей в работе с детьми мигрантов

В ходе нашего исследования мы предприняли попытку установить взаимосвязь между практиками и установками школьных учителей. Хотя качественная методология не может дать точных ответов, но общие тенденции можно заметить даже при поверхностном прочтении материалов интервью. Учителя, положительно настроенные на учеников-мигрантов и имеющие высокие академические ожидания, чаще рассказывают о своей работе. Они не ограничиваются только описанием того, как им нелегко обучать таких детей, а перечисляют конкретные образовательные практики. Подобную тенденцию на адекватную работу с детьми мигрантов мы обнаружили у учителей, ориентированных на принятие этнокультурного многообразия в классе. Исходя из вышесказанного, мы сравнили: 1) практики учителей с ориентацией на равенство и плюрализм; 2) практики учителей с явными позитивными и негативными установками (академическими ожиданиями). В Таблицах 4 и 5, представленных ниже, показаны только те категории, по которым удалось обнаружить большую количественную разницу.

Анализ данных показал, что среди учителей, ориентированных на плюрализм, в несколько раз превышает количество применяемых практик со всем классом, методов работы по языковой поддержке учащихся-мигрантов и созданию доброжелательной среды в классе (Таблица 4).

Подобным образом мы сравнивали практики учителей с разным уровнем эмоционального отношения к детям мигрантов (Таблица 5). Респонденты с позитивными установками и ожиданиями демонстрируют более высокие показатели по количеству используемых практик, направленных на языковую и академическую поддержку учащихся и создание благоприятной учебной среды. В высказываниях

учителей с негативным отношением (низкими ожиданиями) чаще упоминаются рекомендуемые практики работы с родителями по включению детей в образовательный процесс.

Таблица 4. *Практики работы учителей с установками на равенство и плюрализм (количество цитат)*

Установки/ Практики учителей	Применяемые практики	Практики, используемые со всем классом	Практики по языковой поддержке	Практики по созда- нию доброжелатель- ной среды в классе
Учителя с установ- ками на равенство	31	2	7	17
Учителя с установ- ками на плюрализм	72	15	36	76

Таблица 5. *Практики работы учителей с позитивными/негативными установками по отношению к детям мигрантов (количество цитат)*

Установки / Практики учителей	Применяемые практики	Практики по созданию до- брожелательной среды в классе	Практики по языковой поддержке	Практики по академической поддержке
Учителя с позитив- ными установками (высокие ожидания)	26	29	70	70
Учителя с негатив- ными установками (низкие ожидания)	21	7	9	8

Дискуссионные вопросы

Анализ опыта работы учителей показал, что в российской школе реализуется инклюзивная модель включения детей иностранных граждан в образовательную среду, не предусматривающая специальных адаптационных программ. Основной образовательной практикой является индивидуальная работа по языковой и академической поддержке учащихся. Подобные результаты вполне согласуются с выводами ученых из тех стран, где отсутствуют централизованные модели переходных практик (Gromova et al., 2021). По мнению Birman & Tran (2015), такой подход является более эффективным для включения мигрантов в образовательную среду.

В большинстве случаев в целях языковой поддержки учащихся-мигрантов учителя используют традиционные методы работы. Респонденты практически не осведомлены о методике обучения русскому языку как иностранному. Между тем, изучением данной проблемы активно занимается отечественная методическая наука (Kakorina et al., 2024; Omelchenko et al., 2022). К настоящему времени разработаны учебно-методические пособия для обучения детей-инофонов, однако в школах они по сей день не находят широкого практического применения.

Работу учителя по академической поддержке ученика-мигранта можно увидеть в облегченных формах заданий и стимулирующих методах оценивания. С одной стороны, часть исследователей такие практики относят к низким педагогическим ожиданиям (Hachfeld et al., 2010; Russell & Russell, 2014). С другой стороны, приезжие ученики на начальном этапе адаптации не могут выполнять сложные учебные задачи из-за слабого владения языком и разницы в образовательных программах (Kurpina, 2017). В связи с этим возникает необходимость в разработке стандартных

зированных методов входных и текущих диагностик, индивидуальных траекторий обучения и критериев оценивания детей-мигрантов.

В целях реализации мер по созданию доброжелательной поликультурной среды учителя в основном проводят мероприятия общешкольного уровня. Важность изучения школьниками культурных традиций разных народов подчеркивается в большинстве проанализированных исследований. Однако здесь уместно обратить внимание и на альтернативные точки зрения. Например, Derman-Sparks и Force (1989) отмечают, что «мероприятийный подход» в воспитании школьников можно расценивать как «туристические походы». Gukalenko & Borisenkov (2018) призывают к системности школьного поликультурного образования с учетом актуальных вызовов современности.

Методы работы учителя в трудных педагогических ситуациях с учащимися-мигрантами достаточно полно описаны в психолого-педагогической литературе (Dzhurinsky, 2016; Zborovsky & Shuklina, 2013). Нами установлено, что эффективной практикой для решения межэтнических конфликтов в образовательной среде является привлечение потенциала этнических диаспор. Включение родителей в образовательный процесс также считается одним из способов создания доброжелательной атмосферы в школе. Согласимся с выводами других ученых, что механизм адаптации через образование эффективно воздействует не только на детей-мигрантов, но и на их родителей (Aleksandrov et al., 2012; Omelchenko, 2019).

В целом результаты проведенного исследования отражают общие проблемы российской школы. В сегодняшний день крайне актуальна задача трансформации педагогического образования и профессиональной подготовки учителя к работе с детьми мигрантов (Kalimullin & Valeeva, 2023; Omelchenko, 2019).

В процессе кодирования эмпирического материала выявились этнокультурные установки респондентов. В данной работе мы предприняли попытку расширить классификацию установок учителей к культурному разнообразию (Bryan & Atwater, 2002), добавив следующие критерии для их анализа: личные качества, пол, взаимоотношения педагога и ученика, межличностные отношения в классе, академическая успеваемость, знание языка, этничность.

Как отмечает Г. М. Андреева (Andreeva, 2001), установки, сформированные через этнокультурные контакты, могут быть положительными или отрицательными, могут усилить эмоционально-оценочные отношения как к собственному этносу, так и к представителям других этнических групп. В процессе исследования выяснилось, что наиболее позитивно учителя воспринимают детей. Кроме того, мы проследили, что уровень чувствительности установок определяет ожидания учителей относительно академических достижений учащихся с миграционным фоном. К таким выводам в своих исследованиях пришли и другие ученые, например Nachfeld et al. (2010), Gay (2021).

В отдельных высказываниях проявилась ориентация установок учителей к этнокультурному многообразию. До сих пор концептуальный аспект установок не выделялся в научной литературе. Вместе с тем, в работе Civitillo et al. (2017) описаны два подхода, которые могут отражаться в установках учителей: содействие равенству и культурному плюрализму. Наше исследование выявило большую ориентированность учителей на плюрализм и принятие культурных различий учеников. Полученные результаты мы связываем с особенностями поликультурного региона, где степень близости межкультурных контактов ведет к более адекватному подходу, проводимому учителями в своих классах (Khairutdinova et al., 2019). Подобные результаты были также получены Fine-Davis & Faas (2014) в ходе исследования установок школьных учителей в нескольких европейских странах.

Несмотря на наличие работ по изучению взаимосвязей установок и практик учителей (Gay, 2021; Milner, 2010), настоящее исследование имеет свои особенности. Во-первых, установки были выявлены через опыт работы учителей. Во-вторых, использовался качественный метод, в отличие от предыдущих количественных исследований. В ходе сравнительного анализа найдено сходство в практиках работы учителей с позитивным отношением, высокими ожиданиями и концептуальной ориентацией на плюрализм. Мы заметили, что такие учителя стремятся обеспечить языковую и академическую поддержку ученикам-мигрантам, создать доброжелательную атмосферу в классе. Респонденты с негативными или амбивалентными установками в основном ограничиваются комментариями рекомендательного характера и большую ответственность за детей перекладывают на родителей.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать некоторые частные выводы. Если ранее опубликованные труды показали, что учителя с ориентацией на плюрализм лучше приспособливают свои практики к работе с детьми мигрантов, а высокие академические ожидания в целом повышают эффективность преподавания, то наше исследование установило наличие взаимосвязи между эмоциональным отношением учителя и его методами работы с иностранными учащимися.

Отметим ряд ограничений и перспективы исследования. Участниками эксперимента стали педагоги начальной школы, которые ведут все основные дисциплины и тесно взаимодействуют с детьми мигрантов во внеурочное время. Возможно, результаты анализа профессиональной деятельности учителей среднего звена будут иметь свои особенности. Кроме того, мы изучали опыт работы педагогов в Татарстане, одной из самых многонациональных территорий страны. Перспективными представляются исследования в других регионах России. Согласимся с мнением Hsieh & Shannon (2005) относительно того, что качественный анализ является достаточно субъективным методом и полученные данные нуждаются в верификации. В свете сказанного возникает потребность в разработке технологии количественной оценки опыта работы учителей с детьми мигрантов.

Результаты исследования имеют практическую значимость и будут использованы в сетевой программе повышения квалификации для педвузов и вузов, реализующих программы педагогического образования, в связи с введением учебных модулей и дисциплин по адаптации детей мигрантов.

Комментарий об открытом доступе к данным

Доступ к представленным данным является свободным и не имеет ограничений. Конфликт интересов у авторов отсутствует.

Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Acknowledgements

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

Список литературы

- Александров, Д. А., Баранова, В. В., Иванюшина, В. А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Социальная психология – 2012. – №. 1. – С. 176–199.
- Андреева, Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
- Гукаленко, О. В., Борисенков, В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – №. 2. – С. 3–11.
- Джуринский, А. Н. Мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов: идеи и практика // Человек и образование. – 2016. – №. 1(46). – С. 51–58.
- Железнякова, Е. А. Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Русистика. – 2023. – Т. 21. – №. 4. – С. 474–487. – DOI:10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487
- Зборовский, Г. Е., Шуклина, Е. А., Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. – 2013. – №. 2. – С. 80–91.
- Какорина, Е. В., Костылёва, Л. В., Савченко, Т. В., Синёва, О. В., Шорина, Т. А. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». – М: Этносфера, 2024. – 280 с.
- Куприна, Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – №. 9. – С. 65–74.
- Министерство внутренних дел Российской Федерации // МВД РФ: официальный сайт. – 2024. – URL: <https://clck.ru/3FAjgb> (дата обращения: 07.07.2024).
- Нечаева, Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Калининград, 2008. – 25 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagoga-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-multikulturnom-kollektive-uchashchikhsy>
- Омельченко, Е. А. Образование детей международных мигрантов как вклад в устойчивое развитие? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2019. – Т. 19. – №. 2. – С. 306–316. – DOI:10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316
- Омельченко, Е. А., Криворучко, Т. В., Дорохова, М. В., & Шевцова, А. А. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки несовершеннолетних иностранных граждан // Этнодиалоги. – 2022. – №. 3(69). – С. 115–141.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., Ambady, N. In blind pursuit of racial equality? // Psychological science. – 2010. – Vol. 21. – No. 11. – Pp. 1587–1592. – DOI: 10.1177/0956797610384741
- Banks, J. Introduction to Multicultural Education. – Boston: Allyn and Bacon, 2014. – 180 p.
- Birman, D., Tran, N. The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a US elementary school. – Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015. – 21 p.
- Bryan, L. A., Atwater, M. M. Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs // Science Education. – 2002. – Vol. 86. – No. 6. – Pp. 821–839.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., Noack, P Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // Learning, Culture and Social Interaction. – 2017. – Vol. 12. – Pp. 1–14. – DOI:10.3389/fpsyg.2022.976659
- Derman-Sparks L. Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. – National Association for the Education of Young Children, 1989. – 149 p.
- Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., Siarova, H. Study on educational support for newly arrived migrant children. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. – 134 p. – DOI:10.2766/41204
- Eagly, A. H., Chaiken, S. The advantages of an inclusive definition of attitude // Social cognition. – 2007. – Vol. 25. – No. 5. – Pp. 582–602.
- Fine-Davis, M., Faas, D. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries // Social indicators research. – 2014. – Vol. 119. – Pp. 1319–1334. – DOI:10.1007/s11205-013-0547-9

- Gay, G. Culturally responsive teaching: Ideas, actions, and effects / Ed. By H. Richard Milner IV, Kofi Lomotey // *Handbook of urban education*. – Routledge, 2021. – Pp. 212–233. – DOI:10.4324/9780429331435
- Gorski, P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi // *Teaching and teacher education*. – 2009. – Vol. 25. – No. 2. – Pp. 309–318.
- Gromova, C. R., Khairutdinova, R. R., Birman, D., Kalimullin, A. M. Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11. – No. 7. – P. 325. – DOI:10.18764/2178-2229.v28n3p119-140
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., Kunter, M. Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background // *International Journal of Educational Research*. – 2010. – Vol. 49. – No. 2-3. – Pp. 78–91. – DOI:10.1016/j.ijer.2010.09.002
- Herrera, Sr J. C. Teacher beliefs and practices: Their effects on student achievement in the urban school setting. – Kansas State University, 2010. – 118 p. – URL: <https://core.ac.uk/reader/5167780>
- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. Three approaches to qualitative content analysis // *Qualitative health research*. – 2005. – Vol. 15. – No. 9. – Pp. 1277–1288. – DOI:10.1177/1049732305276687
- Kalimullin, A. M., Valeeva, R. A. Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends / Ed. by I. Menter // *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. – Springer International Publishing, 2023. – Pp. 1293–1312. – DOI:10.1007/978-3-031-16193-3
- Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers // *Journal for the Study of Religions and Ideologies*. – 2019. – Vol. 18. – No. 52. – Pp. 80–95.
- Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R., Zheltukhina, M. R., Chistyakov, A. A., Daitgadzhiev, G. M. Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia // *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. – 2022. – Vol. 9. – No. 2 – Pp. 248–265. – DOI:10.29333/ejecs/1191
- Milner IV, H. R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies // *Journal of Teacher Education*. – 2010. – Vol. 61. – No. 1-2. – Pp. 118–131.
- Moskal, M. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland // *Race Ethnicity and Education*. – 2016. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 141–160.
- Polat, S., Barka, T. O. Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers // *World Applied Sciences Journal*. – 2012. – Vol. 18. – No. 9. – Pp. 1180–1189.
- Russell, M. L., Russell, J. A. Preservice science teachers and cultural diversity awareness // *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*. – 2014. – Vol. 18. – No. 3. – URL: <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/12813> (дата обращения 01.07.2024).
- Wang, J. S., Lan, J. Y. C., Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R. Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 976659. – DOI:10.3389/fpsyg.2022.976659

References

- Aleksandrov, D. A., Baranova, V. V., & Ivanyushina, V. A. (2012). Migrant children and parents in interaction with the Russian school. *Social'naya psihologiya – Social Psychology*, 1, 176–199.
- Andreeva, G. M. (2001). *Social Psychology*. Aspect Press.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological science*, 21(11), 1587–1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Banks, J. (2014). *Introduction to Multicultural Education*. Allyn and Bacon.
- Birman, D., & Tran, N. (2015). *The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a US elementary school*. Migration Policy Institute.
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821–839.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multiinformant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>

- Derman-Sparks L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>
- Dzhurinsky, A. N. (2016). Multicultural education of autochthons and immigrants: ideas and practice. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 1(46), 51–58.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582–602.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social indicators research*, 119, 1319–1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- Gay, G. (2021). Culturally responsive teaching: Ideas, actions, and effects. In H. Richard Milner IV, Kofi Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 212–233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331435>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*, 25(2), 309–318.
- Gromova, C. R., Khairutdinova, R. R., Birman, D., & Kalimullin, A. M. (2021). Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia. *Education Sciences*, 11(7), 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
- Gukalenko, O. V., & Borisenkov, V. P. (2018). Multicultural education and challenges of our time. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Pedagogicheskoye obrazovaniye – Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2, 3–11.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2-3), 78–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>
- Herrera Sr, J. C. (2010). *Teacher beliefs and practices: Their effects on student achievement in the urban school setting* [Doctoral Dissertation, Kansas State University]. <https://core.ac.uk/reader/5167780>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kakorina, E. V., Kostyleva, L. V., Savchenko, T. V., Sineva, O. V., & Shorina, T. A. (2024). *Educational and methodological set "Russian language: Step by step"*. Ethnosphere.
- Kalimullin, A. M., & Valeeva, R. A. (2023) Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1293–1312). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. (2019). Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 18(52), 80–95.
- Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R., Zheltukhina, M. R., Chistyakov, A. A., & Daitgadzhiev, G. M. (2022). Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(2), 248–265. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1191>
- Kuprina, T. V. (2017). Teaching children of migrants in Russian schools: problems and the ways to solve them. *Mnogoyazychie v obrazovatelnom prostranstve – Russian Journal of Multilingualism and Education*, 9, 65–74.
- Milner IV, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118–131.
- Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (MVD of Russia). (2023). <https://clck.ru/3FAjgb>
- Moskal, M. (2016). Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race Ethnicity and Education*, 19(1), 141–160.
- Nechaeva, E. A. (2008). *Preparing a teacher for professional activity in a multicultural group of students*. [Doctoral dissertation, Baltic State Academy of the Fishing Fleet]. <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagoga-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-multikulturnom-kollektive-uchashchikhsy>

- Omelchenko, E. A. (2019). Education of international migrants' children: A contribution to the sustainable development? *Vestnik RUDN. Mezhdunarodnyye otnosheniya – Vestnik RUDN. International Relations*, 19(2), 306–316. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316>
- Omelchenko, E. A., Krivoruchko, T. V., Dorokhova, M. V., & Shevtsova, A. A. (2022). Methodological recommendations on organizing the work of general educational organizations to assess the level of language training of foreign minors. *Etnodialogi – Ethnodialogues*, 3(69), 115–141.
- Polat, S., & Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9), 1180–1189.
- Russell, M. L., & Russell, J. A. (2014). Preservice science teachers and cultural diversity awareness. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18(3). <https://ejrsmc.icrsme.com/article/view/12813>
- Soboleva, R. I., & Tungusova, G. I. (2014). Bilingual education as the main way of adaptation and education of migrant schoolchildren in the Russian-speaking environment. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovaniye, yazyk – Crede Experto: transport, society, education, language*, 2, 237–243.
- Wang, J. S., Lan, J. Y. C., Khairutdinova, R. R., & Gromova, C. R. (2022). Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan. *Frontiers in Psychology*, 13, 976659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659>
- Zborovsky, G. E., & Shuklina, E. A. (2013). Education of migrant children as a problem of their social adaptation. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological research*, 2, 80–91.
- Zheleznyakova, E. A. (2023). Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families. *Rusistica – Russian Language Studies*, 21(4), 474–487. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>