



Оценка качества образования семьями мигрантов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Е. А. ОЛЬХИНА, Е. Ю. МЕДВЕДЕВА, С. Е. УРОМОВА, Т. В. МАЯСОВА

АННОТАЦИЯ

Проблема и цель. Реализация принципа качественного образования предполагает равный доступ к нему всех категорий обучающихся, в том числе детей мигрантов с ограниченными возможностями здоровья. Маршрутизация их образования лежит в сфере ответственности семьи, которая сталкивается с определенными трудностями включения в новое образовательное пространство принимающей страны. Анализ этих проблемных зон позволит образовательным организациям выстроить эффективную систему взаимодействия с семьей мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ. Учет их оценочных суждений о качестве образования обеспечит открытый и гуманистический характер образовательных отношений.

Цель исследования – охарактеризовать оценочные суждения родителей мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ о качестве школьного образования.

Материалы и методы исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие 139 человек. Основу эксперимента составил разработанный авторским коллективом опросник для семей мигрантов, воспитывающих школьников с ограниченными возможностями здоровья. Описана логика его построения и структура. Его дополнила предварительная беседа с респондентами и анализ школьной документации.

Результаты исследования. Результаты позволяют проанализировать осведомленность участников эксперимента о предоставляемых их детям образовательных услугах, а также субъективную родительскую оценку качества обучения, воспитания и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что 76% респондентов удовлетворены качеством обучения и профессиональной деятельностью педагогов, но высказывают пожелания в дополнительной помощи в овладении русским языком. Нейтрально положительно 80% семей мигрантов оценивают коррекционную и воспитательную работу школы. О качестве профориентации с обучающимися с ОВЗ 65% родителей не высказались, так как не знают о ее наличии. Результативность психологической помощи была оценена 25% как значительная, а 44% респондентами как мало значительная.

Заключение. Полученные в ходе экспериментального исследования выводы могут быть использованы для совершенствования системы взаимодействия школы и семьи мигрантов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ оценочных суждений родительской общественности позволит оптимизировать учебно-воспитательную и коррекционную работу школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

семья мигрантов, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, школа, образовательная организация, качество образования, качество обучения, воспитания и коррекции

Для цитирования: Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е., Маясова Т. В. Оценка качества образования семьями мигрантов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2025. № 6. С. 446–459. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.29>

Поступила: 05.06.2025 | Одобрена: 23.08.2025 | Опубликована: 31.12.2025



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



Assessment of the quality of education by migrant families raising children with disabilities

E. A. OLKHINA, E. Y. MEDVEDEVA, S. E. UROMOVA, T. V. MAYASOVA

ABSTRACT

The problem and the goal. The implementation of the principle of quality education implies equal access to it for all categories of students, including migrant children with disabilities. The routing of their education is the responsibility of the family, which faces certain difficulties in integrating into the new educational environment of the host country. Analyzing these problem areas will allow educational organizations to build an effective system of interaction with migrant families raising children with disabilities. Taking into account their assessments of the quality of education will ensure an open and humanistic nature of educational relations. *The purpose of this study* is to characterize the assessments of migrant parents raising children with disabilities regarding the quality of school education.

Materials and methods of research. A total of 139 people participated in the experimental study. The study was based on a questionnaire developed by the author team for migrant families raising students with disabilities. The logic and structure of the questionnaire are described. The study was supplemented by a preliminary interview with the respondents and an analysis of school records.

The results of the study. The results allow us to analyze the participants' awareness of the educational services provided to their children, as well as their subjective assessment of the quality of education, upbringing, and correction of children with disabilities. The experimental data indicate that 76% of respondents are satisfied with the quality of education and the professional performance of teachers, but they express a desire for additional assistance in learning Russian. 80% of migrant families have a neutral or positive opinion about the school's correctional and educational activities. However, 65% of parents did not express their opinion about the quality of career guidance for students with disabilities, as they were unaware of its availability. The effectiveness of psychological assistance was rated as significant by 25% of respondents and as slightly significant by 44%.

Conclusion. The findings of the experimental study can be used to improve the system of interaction between schools and migrant families raising children with disabilities. The analysis of parental opinions will help optimize the educational and correctional work of schools.

KEYWORDS

migrant family, disabled student, school, educational institution, quality of education, quality of training, education, and correction

For Citation: Olkhina, E. A., Medvedeva, E. Y., Uromova, S. E., & Mayasova, T. V. (2025). Assessment of the quality of education by migrant families raising children with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*, (6), 447–459. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.6.29>

Received: 05 June 2025 | Approved: 23 August 2025 | Published: 31 December 2025



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

ВВЕДЕНИЕ

В Инчхонской декларации и рамочной программе действий по обеспечению всеохватного и справедливого качественного образования, поощрению возможности обучения на протяжении всей жизни для всех указываются базовые принципы новой образовательной концепции и пути их достижения [6]. Среди поставленных в документе задач определено, что к 2030 году необходимо ликвидировать неравенство в сфере образования и обеспечить равный доступ к нему для уязвимых групп населения, в том числе инвалидов, представителей коренных народов и детей, находящихся в трудном положении [6; 32]. В докладе о мировой миграции за 2024 год отмечается, что в наиболее сложной ситуации находятся дети, вынужденные менять привычный образ жизни на новые социокультурные условия [29]. Определяющим фактором успешной адаптации к ним выступает готовность системы образования страны-пребывания к взаимодействию с семьями мигрантов и предоставлению для них качественных образовательных услуг [21].

В силу значительного увеличения глобальных миграционных потоков вопросы адаптации и интеграции обучающихся мигрантов активно обсуждаются научным сообществом. Достаточно подробно охарактеризованы виды и формы миграции, факторы и причины ее возникновения [21]. В исследованиях J.M. Farver, Y. Xu, B.R. Bhadha, анализируются социокультурные и языковые барьеры, мешающие полноценному включению ребенка в образовательное пространство [24]. Активно изучаются вопросы социально-культурной и психологической адаптации ребенка в образовательной организации [1; 2]. В этой связи Н.Н. Касеновой, О.Е. Хухлаевым, М.Ю. Чибисовой уделяется внимание проблеме взаимодействия школы и родителей мигрантов и предлагаются технологии повышения адаптационного потенциала прибывшей семьи и их детей [7; 10]. В исследованиях отражается региональный опыт изучения образа жизни семьи, ее традиций в контексте включения ребенка в новую социокультурную и образовательную среду [5; 9]. В научном дискурсе подчеркивается потребность образовательных организаций в научно обоснованных и эффективных технологиях и методах сопровождения этой категории школьников, что обуславливает необходимость разработки критериев успешной социокультурной адаптации, направлений и форм психолого-педагогической и социальной помощи. Однако вопросы равного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) со статусом мигранта к качественному образованию недостаточно изучены в литературе.

Наличие особых образовательных потребностей у школьников, зачастую сочетающихся с незнанием или низким уровнем владения русским языком, требует от школы дополнительных усилий по созданию эффективной системы их сопровождения. Однако на текущий момент комплексных программ и мер поддержки детей мигрантов с ОВЗ в теории и практике представлено недостаточно. По мнению A.J. Uman Umana-Taylor, R. Bhanot, N. Shin, требует развернутого научного анализа, создание действенных рекомендаций и механизмов активного включения этой категории родителей в образовательные отношения [34]. Решение этих вопросов, согласно данным J. Corbet, D. Mitchel, невозможно без детального изучения особенностей психофизического и личностного развития обучающихся мигрантов с ОВЗ различных возрастных групп [23; 30]. Расширит научные представления по данному вопросу анализ включения семьи, включенную в систему как специального, так и инклюзивного образования [17; 35].

Формирование личности в новой поликультурной образовательной среде, по мнению В.Н. Гурова, обусловлено комплексом фактов, среди которых семья занимает лидирующие позиции [4]. Проектирование и реализация нового образовательного маршрута ребенка полностью находятся в зоне родительской ответственности [11]. Современные исследования И.Ю. Левченко и В. Harry располагают достаточными данными о роли и значении семьи в получении детьми с ОВЗ образования [8; 24]. На социально-психологические проблемы родителей, воспитывающих детей с ограничениями по здоровью указывает В.В. Ткачева. Автор акцентирует внимание на их психолого-педагогической компетентности при получении ребенком образования [19]. Вопросы моделирования образовательного маршрута, запросы и ожидания семьи в отношении качества и доступности обучения становятся объектом научного интереса [3; 13]. В рамках сотрудничества образовательной организации и ближайшего социального окружения ученика подробно проанализированы факторы семейной системы, влияющие на траекторию детского образования, школьную адаптацию, овладение программой и пр. [16; 33]. В зарубежной литературе достаточное количество работ, посвящено материнскому влиянию на благополучие ребенка, в том числе и в образовательной среде [22; 31].

Проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка в новых образовательных условиях усилиями семьи мигрантов еще только входит в сферу исследовательских интересов. На этом пути родители мигранты испытывают серьезные трудности, связанные с пониманием специфики системы образования в принимающей стране, выбором образовательного учреждения, сбором документов и пр. В исследованиях Е.А. Стребелевой, доказано, что родители, воспитывающие ребенка с ограничениями по здоровью, часто затрудняются грамотно выбрать образовательный маршрут с учетом нозологического статуса ребенка и своевременно пройти психолого-медико-педагогическую комиссию [18]. Не всегда владеют информацией о специфике комплексного сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в РФ. Эта специфика маршрутизации образования усилиями семьи мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ является перспективным, но недостаточно изученным объектом научных исследований.

В психолого-педагогических исследованиях доказано, что на моделирование образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ влияние родительской позиции оказывается решающим на всех ступенях образования. Следовательно, мнение родительской общественности является значимым в оценке качества и доступности образования [15; 26]. По сравнению с семьями нормотипичных обучающихся они имеют расширенный реестр требований, связанный с обеспечением специальных условий обучения, необходимостью коррекционной работы и пр. [27; 28]. Несмотря на то, что оценка качества образования сегодня активно изучается научным педагогическим сообществом, роль семьи в этом процессе представлена в единичных исследованиях с относительно давним сроком публикации [14]. Вне развернутого научного анализа оказались вопросы оценки качества образования со стороны семей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеющих статус мигрантов.

Таким образом, ежегодный рост числа обучающихся с ОВЗ из семей мигрантов ставит перед системой образования РФ актуальную задачу успешного их включения в новое образовательное пространство и обеспечение качества предоставляемых услуг. Реализация этих задач предполагает учет особых образовательных потребностей и этнокультурных особенностей школьников. Обеспечение качественного образования зависит от возможности школы не только учесть это сочетание, но и построить образовательный процесс в зависимости от степени владения ребенком русским языком. Построение подобной персонифицированной траектории образования невозможно без активного включения семьи в этот процесс. Следовательно, изучение ее запросов, ожиданий, оценочных суждений о качестве обучения и воспитания принимающей страны является актуальной научной проблемой.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исходя из актуальности и новизны исследования нами была сформулирована его цель – охарактеризовать оценочные суждения родителей мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ, о качестве школьного образования. Для достижения поставленной цели авторским коллективом был разработан опросник, состоящий из вводной, основной и заключительной части. Вводный блок вопросов позволил определить возраст, страну убытия респондентов, наличие статуса обучающегося с ОВЗ и пр. Основная часть содержит суждения родителей об оценке качества обучения, коррекционной, воспитательной и профориентационной работы школы. В заключительной части изучалось качество психологической помощи ребенку и семье, а также удовлетворенность родителями системой взаимодействия со школой. Логика построения опросника была определена следующим:

- осведомленность респондентов об образовательной услуге;
- оценка трудностей, которые испытывает ребенок в школе;
- удовлетворенность родителями качеством образовательного процесса, коррекционно-развивающей, воспитательной, профориентационной работой и пр.

Предложенный опросник расширяет возможности изучения не только оценки качества образования глазами родителей, но и позволяет выявить проблемные зоны во взаимодействии школы и семьи. Перед началом опроса с респондентами была проведена предварительная беседа, разъясняющая цели исследования и обеспечивающая полное понимание родителями мигрантами содержания вопросов. Бланки опросника предлагались индивидуально для письменных ответов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящем исследовании приняло участие 139 родителей мигрантов в возрасте от 28 до 52 лет. Оценка качества образования предполагает наличие у человека определенного опыта обучения и моделирования образовательной траектории. В связи с этим учитывался уровень образования участников опроса. Среди семей мигрантов наличие среднего профессионального образования составило 62%, высшего 27% и 11% респондентов окончили школу.

Результаты анализа вводной части показывают, что 66% участников опроса подтвердили наличие у ребенка заключения ПМПК. При этом 21% семей планируют уточнить рекомендации и повторно пройти комиссию. Отрицают наличие у детей заключения комиссии 13% респондентов, что, вероятно, связано с недостаточным пониманием термина, так как все дети согласно анализу школьной документации, имеют этот статус. Среди причин обращения в комиссию 52% участников эксперимента выделили трудности в обучении ребенка, а 29% уточнили, что их направила школа. На сложности в поведении, общении и речевом развитии указали 19% родителей. При выборе школы большинство семей руководствовались территориальной близостью к дому. Затруднений при зачислении ребенка в образовательную организацию 96% респондентов не испытывали, а 4% затруднились со сбором пакета документов.

Таким образом, вводная часть опросника позволяет констатировать, что экспериментальная выборка подобрана корректно. Все респонденты имеют статус мигрантов и воспитывают детей с ОВЗ. Положительным моментом выступает отсутствие дискриминации при включении ребенка мигранта в образовательную систему РФ. Требуется дополнительного внимания и объяснений со стороны администрации школы о функциях и назначении ПМПК для части родителей, не обозначивших статус обучающегося с ОВЗ.

Основная часть опросника начиналась с оценки качества организации и содержания обучения. Традиционно родительскую общественность интересует качество и доступность объяснения учителями учебного материала. Данный критерий 76% респондентов оценили на высоком уровне, а 20% сочли его достаточным и указали, что их дети иногда испытывают трудности в понимании школьной программы. По мнению 4% участников исследования учителя плохо объясняют материал на уроке, дети не понимают пройденное и не знают, как выполнять домашнее задание. Компетентность и знание педагогами предмета высоко оценивают 86% родителей мигрантов, а 14% родителей считают необходимым совершенствовать профессиональные компетенции тем учителям, чьи предметы с трудом даются школьникам.

Высокие показатели по критерию качества работы учителей над ошибками в контрольных и проверочных работах был отмечены 75% респондентов, 14% частично и 11% не удовлетворены данным направлением профессиональной деятельности педагогов. Следовательно, значительная часть педагогов активно работает с ошибками обучающихся, уделяя внимание их анализу и коррекции. Такой подход особенно значим при обучении детей с ОВЗ, которым необходимо пошаговое и многократное повторение учебного материала.

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители, в целом, удовлетворены качеством предметной подготовки учителей и уровнем доступности подачи учебного материала. Высокая оценка этих двух показателей также может быть связана с тем, что они легче всего поддаются наблюдению и напрямую влияют на восприятие школьных успехов ребёнка.

Учет особых образовательных потребностей детей не вызывает нареканий и положительно оценивается 76% семей мигрантов. Наличие 20% респондентов, частично удовлетворенных качеством данной образовательной услуги и 4% неудовлетворенных может свидетельствовать не только о важности совершенствования работы педагогического коллектива, но и необходимости разъяснения данного понятия прибывшим в страну гражданам. В аспекте создания специальных условий обучения 60% респондентов полностью удовлетворены, 35% частично и 5% недовольны этим перечнем без конкретизации своих ответов.

Проблемной зоной в учебной адаптации детей мигрантов чаще всего является овладение русским языком и программой по предмету. Понимая эти сложности, школа разрабатывает систему поддержки. Ее наличием и хорошим качеством удовлетворены 66% семей. Частично удовлетворены помощью учителей в овладении русским языком 29% респондентов, а 5% считают ее крайне недостаточной.

Несмотря на удовлетворенность помощью школы в овладении русским языком по мнению 50% родителей дети мигранты испытывают большие трудности по данному предмету, 40% сообщили о незначительных сложностях, а 3% указали, что ребенок не говорит по-русски. Только 7% родителей уверены, что их ребёнок хорошо осваивает русский язык и успешно владеет им. Практический опыт показывает, что общение на языке страны пребывания часто не используется в семье и вне школы. Отсутствие стабильной языковой практики снижает эффективность усвоения материала, особенно в ситуации, когда педагог не использует специальных адаптированных приёмов обучения билингвальных детей. Наличие у обучающихся с ОВЗ речевых и когнитивных особенностей также может выступать причиной слабого владения русским языком. Единичные ответы родителей, отметивших полное отсутствие знаний русского языка у ребёнка (3%), позволяют предположить, что часть детей была недавно включена в образовательный процесс и испытывают сложности в социокультурной адаптации.

Особую тревогу у современных родителей вызывает промежуточная и итоговая аттестация обучающихся и степень подготовленности к ней детей. Важно отметить, что число недовольных качеством школьной подготовки к ОГЭ, ЕГЭ и ВПР составило 13%, а 28% участников опроса частично им удовлетворены. Для семей, чьи дети получают нецензовое образование, делались уточнения по подготовке учеников к контрольным работам и экзамену по трудовому обучению. На высоком уровне оценивают помощь учителей в подготовке к аттестационным процедурам 59% родителей мигрантов.

Оказание учителями-предметниками дополнительной помощи по предметам является важным показателем качества обучения детей мигрантов. Согласно полученным данным, 60% родителей отмечают, что их ребёнок нуждается в ней и систематически её получает в форме индивидуальных или подгрупповых консультаций и занятий. Не получают поддержку нуждающиеся в помощи дети из 24% семей, а 16% родителей сообщили, что их дети не нуждаются в педагогической поддержке сверх учебной.

Данные многочисленных исследований подтверждают результаты проведенного анализа мнений родителей о том, учитывают ли педагоги национальные особенности их ребенка. Отлично и хорошо данный показатель оценивают 62% мигрантов, нейтрально 25%, а плохо 13%. Можно сделать вывод о высоком уровне удовлетворённости родителей работой учителей в аспектах предметной подготовки и взаимодействия с ребёнком в учебной ситуации. Вместе с тем, вопросы индивидуализации обучения, культурной и языковой идентичности требуют особого внимания специалистов (см. рис. 1).

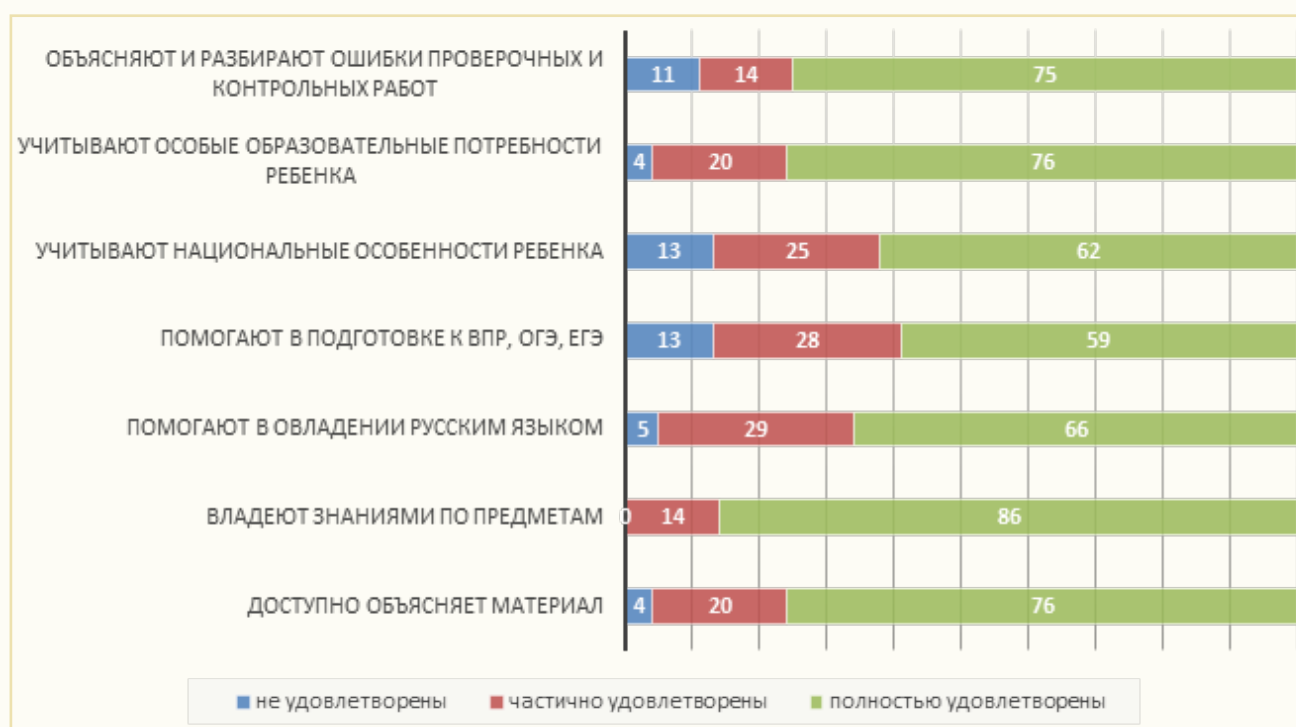


Рисунок 1 Оценка качества обучения респондентами

В процессе моделирования образовательного маршрута родители стремятся правильно расставить приоритеты наиболее важные для ребенка. Лидирующую позицию среди них для 60% семей мигрантов занимает освоение детьми школьной программы. Традиционно школа воспринимается семьей как источник знаний. Высокие ожидания в отношении образовательных результатов связываются родителями с успешной интеграцией в принимающее сообщество.

Комфорт и безопасность ребенка с ОВЗ в школе имеет решающее значение для 50% участников исследования. Родители переживают по поводу возможного неприятия, изоляции или буллинга своих детей, особенно в связи с его национально-культурными или психофизическими особенностями. В опроснике была заложена возможность выбора нескольких ответов, определяющих главные задачи школы. Однако необходимость проведения коррекционной работы была выбрана только 37% респондентов, а помощь школы в социальной адаптации отметили 28% участников опроса. Низкие ожидания в помощи по социальной адаптации вероятно связаны с мнением респондентов о том, что это главная задача семейного воспитания. При этом именно адаптационный потенциал детей мигрантов чаще всего вызывает опасения педагогов.

Блок вопросов, касающихся оценки качества коррекционной работы, начинался с анализа осведомленности родителей о факте посещения детьми с ОВЗ занятий. Не знают о том, что с их ребенком проводится работа по коррекции отклонений в развитии 27% респондентов, что не соответствует действительности согласно данным школ, в полном объеме реализующих АОП. Знают о проводимой с учениками коррекции 63% родителей. Оценка качества коррекционной работы в основном дается респондентами как нейтрально положительная. Небольшую позитивную динамику после коррекции отмечают 45% участников эксперимента, а 35% констатируют значительные динамические продвижения в развитии ребенка. Низкую результативность коррекционного сопровождения вследствие отсутствия изменений в психическом развитии детей указали 20% семей. Ответов, свидетельствующих об ухудшении состояния ребенка, не зафиксировано. Подобная оценка участников опроса, на наш взгляд связана с объективными сложностями в оценке эффективности коррекции со стороны родителей. Требуются значительные временные затраты для получения ее устойчивых результатов. В семье могут замечать изменения у детей, но не всегда способны точно их интерпретировать.

Таким образом, коррекционные занятия в школах воспринимаются семьями мигрантов в основном положительно, но для повышения их эффективности необходимо активизировать коммуникацию между специалистами и семьей и повышать информированность родителей о целях и задачах коррекционной помощи (см. рис. 2).



Рисунок 2 Приоритеты родителей мигрантов в получении образования ребенком с ОВЗ

Воспитательная работа, выступая как неотъемлемая часть образовательного процесса, играет важнейшую роль в социализации и адаптации детей мигрантов с ОВЗ. Для оценки ее качества необходимо установить, какая доля детей принимает в ней активное участие. По мнению 45% родителей их дети регулярно участвуют в воспитательных мероприятиях. Это указывает на наличие устойчивой практики включения обучающихся с ОВЗ в школьную жизнь и чувство

принадлежности к детскому коллективу. О наличии определенных барьеров свидетельствуют ответы 21% респондентов, указавших, что ребёнок крайне редко принимает участие в воспитательных мероприятиях. Не хотят посещать школу вне учебных занятий ученики из 20% семей, а 14% респондентов уточнили, что возможность детского участия отсутствует. Эта ситуация объясняется обширным перечнем причин от низкой мотивации до несогласованности распорядка жизни школы и семьи. Нельзя игнорировать вероятность недоверия или отрицательного опыта детей, наличие ощущения исключённости или непринятия со стороны сверстников и педагогов. Это требует дальнейшего научного анализа и особого внимания со стороны образовательных организаций.

Большинство детей, по словам 69% родителей чаще всего посещают общешкольные мероприятия и праздники, что является наиболее доступными и привычными формами организации детского досуга. Чаще всего участвуют в классных часах дети 55% семей, а 27% родителей показали, что ученики ходят в кружки или спортивные секции. Участие в школьном активе или олимпиадах не было отмечено ни одним респондентом. Следовательно, преобладание традиционных и формальных форм воспитательной работы, не требующих инициативности и активного включения со стороны детей и родителей является тревожным сигналом.

Важнейшим показателем качества воспитательной работы школы и психологического комфорта считается система работы по профилактике конфликтов в детском коллективе. Отсутствие конфликтов у детей отметили 39% родителей, редкие случаи зафиксировали 50% респондентов, а 11% указали на частые конфликты в детском сообществе. Таким образом, родители оценивают конфликтность в школьной среде на незначительном уровне. По их мнению, большинство конфликтных ситуаций не носят системного характера, возникают спонтанно в рамках повседневного общения школьников и разрешаются силами педагогов. Опасения вызывает часть детей мигрантов, находящихся в регулярной конфликтной обстановке. Это свидетельствует о наличии у учеников устойчивых поведенческих или коммуникативных трудностей, а также сложностях социально-психологической адаптации в целом. Данный факт требует дополнительной работы школы в данном направлении.

Качество психологической помощи в образовательной организации оценивается респондентами нейтрально положительно. Большинство родителей имеют опыт взаимодействия с педагогом-психологом, 42% указали на регулярное посещение ребенком данного специалиста. В ситуативной поддержке, особенно на период адаптации детей в школе ориентированы 30% участников анкетирования. Они уточнили, что этим направлением поддержки их дети воспользовались единично. Не получают или не нуждаются в настоящее время в психологической помощи школьники из 28% семей. Такой результат может отражать как отсутствие специалиста в штате образовательной организации, так и недостаточную информированность родителей о доступных формах психологической поддержки. В некоторых семьях психолог может восприниматься как необязательный участник образовательного процесса, особенно если трудности в поведении, адаптации или общении у ребенка не проявляются явно.

Анализ актуальных родительских запросов на психологическое сопровождение позволяет косвенно выявить наиболее часто встречающиеся проблемы в социально-психологической адаптации детей мигрантов. Среди востребованных направлений поддержки можно выделить: помощь ребенку в установлении контакта и в общении с одноклассниками (51%); в поддержке в процессе адаптации в классе (31%); в преодолении тревожности и внутреннего напряжения (27%). Важно сделать акцент на мнение 23% родителей, отметивших необходимость повышения мотивации к посещению школы, а 22% респондентов выделили трудности во взаимодействии с учителями.

Доминирование ответа «общение с одноклассниками» позволяет предположить, что для значительного числа обучающихся с ОВЗ основным затруднением остаётся включение в коллектив сверстников. Об этом же свидетельствует популярность запроса на помощь психолога в адаптации в классе. О присутствии эмоционального дискомфорта говорит стремление родителей преодолеть детскую тревожность. Наличие низкой школьной мотивации может указывать на затянувшийся период включения в новую школьную среду и учебные затруднения. Таким образом, можно предположить, что основные психологические затруднения обучающихся с ОВЗ в школах связаны не с академической успеваемостью, а с социальной и эмоциональной сферой.

Родители в целом оценивают качество работы школьного психолога как достаточное, но в ряде случаев как слабо выраженное или незаметное. Полностью удовлетворены полученной психологической помощью 25% респондентов, отметившие выраженные изменения в состоянии ребенка. Незначительные улучшения констатировали 44% семей, а 31% никаких изменений после занятий не отметили. Оценка эффективности психокоррекционной работы осложняется замедленным процессом формирования устойчивых результатов коррекции у обучающихся с ОВЗ.

О качественной системе взаимодействия образовательной организации и семьи свидетельствуют ответы 68% респондентов. Они утверждают, что регулярно получают информацию о проблемах и достижениях своего ребёнка на традиционных родительских собраниях, индивидуальных встречах и через цифровые ресурсы. Такая практика может отражать активную работу классных руководителей, специалистов сопровождения и высокий уровень родительской вовлечённости в образовательный процесс. Для остальных респондентов фиксируются устойчивые трудности и барьеры в системе образовательных отношений. Информацию о динамике и образовательных результатах своего ребенка 19% семей получают эпизодически, а 7% респондентов указывают на то, что школа сообщает только о проблемах. Факт полного отсутствия обратной связи представлен 6% ответов респондентов. В данной ситуации не представляется возможным говорить о равноправных партнерских взаимоотношениях семьи и школы. Для диалога в основном используются формальные поводы или трудности, которые педагоги не могут решить самостоятельно. Информация может поступать только в ситуациях, связанных с нарушением дисциплины, снижением успеваемости или жалобами, в результате чего у родителей формируется ощущение недостатка поддержки и невнимания к положительным изменениям в развитии ребёнка.

Важно подчеркнуть, что та часть родительской общественности, которая систематически получают информацию от педагогов полностью удовлетворена и сотрудничеством со школой (64%). Это свидетельствует о положительном восприятии родителями-мигрантами, воспитывающими детей с ОВЗ, действующей модели взаимодействия. Такая оценка может быть обусловлена открытостью администрации, регулярной обратной связью, внимательным отношением педагогов и специалистов сопровождения, а также использованием адаптированных форм коммуникации, учитывающих этнокультурные особенности. Выстроенная в образовательной организации система отношений частично устраивает 34% родителей, что позволяет предположить наличие точек напряжения или неудовлетворённости отдельными аспектами. Родители сталкиваются с нерегулярной обратной связью или несвоевременной реакцией школы на возникающие трудности. Вероятно, часть родителей ограниченно вовлечены в школьную жизнь или сталкиваются с языковыми, психологическими, организационными барьерами.

Не устраивает выстроенная модель образовательных отношений 2% семей. Данный факт может отражать как объективные сложности (отсутствие коммуникации, игнорирование запросов семьи, конфликтные ситуации), так и субъективную неудовлетворённость родителя в условиях низкого уровня включённости в школьную жизнь. Таким образом, большинство родителей положительно оценивают взаимодействие со школой. Однако для устойчивого партнёрства и полноценного сопровождения семей с детьми с ОВЗ важно не только поддерживать существующий уровень, но и устранять локальные дефициты, особенно в части индивидуализации общения, гибкости формата взаимодействия и повышения родительской информированности.

Самые низкие показатели качества образования были зафиксированы в оценке семьями мигрантов профориентационной работы. Сообщили о помощи школы в построении дальнейшей траектории обучения 12% респондентов и в вопросах трудоустройства 9%, в данном случае существует точечная практика сотрудничества с учреждениями профессионального образования и службами занятости при наличии активной позиции педагогов и высокой заинтересованностью родителей. Выбрали ответ «не знаю» 65% респондентов, которые продемонстрировали поверхностное отношение к вопросам профессионального самоопределения своего ребенка. Возможен вариант, при котором школа недостаточно информирует родителей о проводимой профориентационной работе педагогов. Соответствующие мероприятия могут не восприниматься семьей как значимый элемент сопровождения. Отрицание 14% респондентов факта оказания профориентационной помощи школой позволяет предположить отсутствие системной работы педагогов в данном направлении. Нельзя исключать и несогласия родителей с рекомендациями педагогов по постшкольной траектории ребенка. Часто их ожидания по поводу будущей профессии ребенка не совпадают с реальными возможностями детей с ОВЗ и мнением специалистов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ данных эксперимента позволяет констатировать, что большинство семей мигрантов, воспитывающих школьников с ОВЗ положительно оценивают качество образования своих детей, что согласуется с выводами проведенного нами исследования их образовательных запросов. Родительский запрос на высокое качество знаний и овладение детьми образовательной программой полностью удовлетворяется школой по мнению 76% респондентов [12]. Одновременно по таким направлениям работы школы как профориентация, посещение коррекционных и воспитательных занятий в подавляющем большинстве случаев был получен ответ «не знаю». Данные результаты свидетельствуют о низкой информированности родителей о важных аспектах психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, что подтверждается мнением Е.А. Стребелевой и Г.А. Мишиной, указывающих на необходимость расширения педагогической компетентности родителей и преодоления их инертности во взаимодействии с педагогами [18]. Возникает несоответствие между декларируемым доверием к качеству обучения и воспитания и реальной вовлеченностью семьи в образовательный процесс.

Сопоставительный анализ мотива выбора школы и наличием в ней специальных условий обучения свидетельствует о том, что основная масса родителей отдает предпочтение территориальной близости к дому и только для пятой части респондентов условия, ориентированные на детей с ОВЗ являются значимым обстоятельством. Подтверждает этот вывод и то, что инициатива обращения в ПМПК в значительной части случаев принадлежит школе, что отражает пассивную позицию семей при формировании индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ. Эти данные не противоречат значительной части научных разработок в области дефектологии, отмечающих значительные сложности в системе взаимодействия «Родители-комиссия-школа» [17; 19].

Из всех направлений деятельности образовательной организации родители мигранты традиционно самым значимым определяют овладение ребенком образовательной программой. В высокой оценке качества обучения и подготовке к аттестационным процедурам респонденты единодушны, но большинство обозначили трудности овладения программой русского языка, что является проблемной зоной в оценке большинства исследователей [1; 2]. В условиях, когда ребенок с ОВЗ учится в новой языковой среде, при низкой частоте упоминания помощи в усвоении русского языка и недостаточном учете национальных особенностей возникают системные риски школьной неуспеваемости.

Отмечая заметные результаты коррекции отклонений в развитии ребенка, треть респондентов дает высокую оценку качеству коррекционной помощи. Для остальных родителей мигрантов ощущение «незаметности» ее результатов, вероятно, вызвано разрывом между усилиями школы и ожиданиями родителей, а также крайне медленным процессом компенсаторного развития. Недостаточно эффективной для большинства родителей оказалась и психологическая помощь ребенку с ОВЗ. При наличии опыта обращения к педагогу-психологу и посещения занятий только четверть участников опроса отметили положительную динамику после психокоррекции. Низкая результативность психологической и коррекционной помощи может быть обусловлена недостаточным включением родителей в этот процесс, что подтверждается многочисленными исследованиями по данной тематике. Согласно выводам И.Ю. Левченко и В.В. Ткачевой, ряд социально-психологических проблем, возникающих в семье после рождения ребенка с ОВЗ затрудняет реализацию большинства семейных функций, в том числе реабилитационную [8].

Самые низкие оценки качества образования были получены по показателям профориентационной работы школы. Значительная часть родительской общественности не знает о ее существовании, и только 9% респондентов сообщили о помощи педагогов в трудоустройстве. Усугубляет ситуацию распространенная проблема адекватного профессионального выбора у обучающихся с ОВЗ, что неоднократно подчеркивается в научной дискуссии [16]. В условиях, когда государство выделяет профориентацию как приоритет 2030, эти данные выглядят удручающе. Подобная ситуация требует серьезных изменений в позиции образовательных организаций по информированию родителей в этом направлении. Одновременно важно активизировать профконсультационную работу с родителями по выработке единых позиций в выборе будущей профессии. Практика показывает, что семья часто не согласна с рекомендациями педагогов по трудоустройству и дальнейшему обучению выпускника с ОВЗ.

Оценивая качество воспитательной работы школы, родители демонстрируют двойственность позиции. Они удовлетворены вовлеченностью и формами проводимых мероприятий, но отмечают, что их дети не принимают участие в олимпиадах, конкурсах, школьном активе и самоуправлении. В данном случае может обнаруживаться низкая мотивация самих детей и/или недостаток эффективных механизмов включения ребенка мигранта с ОВЗ в активные и инициативные виды воспитательной работы. На необходимость повышения социальной активности этой группы учеников и совершенствование воспитательного компонента в школе указывает подавляющее количество исследований по данной теме [5; 10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги экспериментального исследования, необходимо отметить, что оценка качества образования Нижегородской области семьями мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ является положительной. Однако важно акцентировать внимание на некоторых противоречиях и проблемных точках, затрудняющих полноценное включение детей с ОВЗ в новое образовательное пространство. О неравномерности оценочных суждений свидетельствуют достаточно высокие оценки качества обучения и профессиональной деятельности педагогов, что совпадает с образовательными приоритетами семьи. Одновременно значимые для детей с ОВЗ направления сопровождения (коррекционная и профориентационная работа) получили относительно низкие оценки.

Наблюдается стабильное включение семей в институциональный контур образования. Все дети имеют заключения ПМПК, получают коррекционную помощь, родители демонстрируют доверие к педагогам и удовлетворены взаимодействием со школой. При этом оценку качества самого процесса сопровождения обучающихся с ОВЗ можно назвать частично удовлетворительной. Это проявляется в недостаточности профориентационной поддержке, неэффективной коммуникации с психологами, слабом учёте языковых и культурных особенностей детей, а также в низком уровне включения школьников с ОВЗ в активные формы воспитательной работы. Особого внимания заслуживает контраст между внешними формами включенности ребенка с ОВЗ в образовательную среду и содержательной адаптацией. При кажущейся интеграции дети нередко оказываются изолированы в содержательном, коммуникативном и психоэмоциональном плане.

Таким образом, полученные данные отражают реальную картину семей мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ в российской системе образования, где формальная доступность образовательных и коррекционных услуг сочетается с содержательными дефицитами. Родители демонстрируют доверие к школе, но часто не осведомлены о сути предоставляемых услуг. Это подтверждает необходимость совершенствования системы взаимодействия школы и семьи мигрантов, воспитывающих детей с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования / Под ред. Омельченко Е.А., Шевцовой А.А. М: Этносфера, 2022. 169 с.
2. Адаптация детей мигрантов в образовательной среде. Ресурс школьной службы медиации: методическое пособие / сост.: К.Ш. Шарифзянова. Казань, 2018. 59 с.
3. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д., Рыбаков В.В., Яшина М.Н. Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 300-316. doi: 10.32744/pse.2021.6.20 (дата обращения 26.06.2025 г.).
4. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 240 с.
5. Закирова В.Г., Камалова Л.А. Теории и технологии мультикультурного образования. Казань: Отечество, 2016. 132 с.
6. Инчхонская декларация и рамочная программа действий «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». URL: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения 23.06.2025).
7. Касенова Н.Н., Мусатова О.В., Джурабаева Г.К. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГПУ. 2020. 198 с.
8. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
9. Литвин Д.В. Полиmodalность педагогического феномена личностно-развивающей образовательной

- среды // Вестник Мининского университета. 2024. Т.12. № 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5
10. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю., Ткаченко Н.В. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 221 с.
 11. Микляева Н.В. Моделирование образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 362 с.
 12. Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Газиева М.З. Анализ образовательных запросов семей мигрантов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 406-423. doi: 10.32744/pse.2024.3.24 (дата обращения 27.06.2025 г.).
 13. Практика включения родителей в независимую оценку качества образования в ДОО: методическое пособие / С.А. Езопова, О.В. Солнцева, Е.Е. Суханова [и др.] СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС, 2019. 96 с.
 14. Савиных Г.П. Функциональный подход к организации внутренней системы оценки качества образования // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. №1(11). С. 38-54
 15. Санникова Л.Н., Левшина Н.И., Юревич С.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. С. 118-123
 16. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / Под. ред. Селиверстова В.И., Денисовой О.А., Кобриной Л.М. М.: Владос, 2009. 358 с.
 17. Современная семья и инклюзивное образование / Под ред. Макаровой И.Н., Макаревич И.Г., Дубовицкой Т.Д. М.: Мир науки, 2020. 160 с.
 18. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М: ИНФРА-М, 2020. 184 с.
 19. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
 20. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network // International Journal of Inclusive Education. 2004. Vol. 8. P. 125–139. DOI: 10.1080/13603110320001505
 21. Bommers M. and Morawska E. (eds.). International migration research: Constructions, omissions and the promises of interdisciplinary. London; N.Y.: Routledge Publ., 2016. 304 p.
 22. Bourke-Taylor H.M., Joyce K.S., Grzegorzczyn S., Tirlea L. Mental Health and Health Behaviour Changes for Mothers of Children with a Disability: Effectiveness of a Health and Wellbeing Workshop // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 52. No. 2. P. 508-521. DOI: 10.1007/s10803-021-04956-3
 23. Corbet J. Inclusive education and school culture // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3 (1). P. 53–61.
 24. Farver J.M., Xu Y., Bhadha B.R., Narang S., Lieber E. Ethnic Identity, Acculturation, Parenting Beliefs, and Adolescent Adjustment: A Comparison of Asian Indian and European American Families // Merrill Palmer Quarterly. 2007. Vol. 53 (2). P. 184–215.
 25. Harry B. Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities // Journal of Special Education. 2002. Vol.36. No. 3. P. 132–140.
 26. Janlink P.M. Activity theory and the design of educational systems: Examining the mediational importance of conversation // Systems Research and Behavioral Science. 2001. Vol. 18. No. 4. P. 345-359. DOI: 10.1002/sres.429
 27. Leeson O.J. Mentally handicapped children and their families // II Med. Word. 1961. № 6. Vol. 95. P. 39-56.
 28. Jacob C.I., Avram E., Cojocaru D., Podina I.R. Resilience in Familial Caregivers of Children with Developmental Disabilities: A Meta-analysis // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 50. No. 11. P. 4053-4068. DOI: 10.1007/s10803-020-04473-9.
 29. McAuliffe M. and Oucho L.A. (eds.). World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM). Geneva, 2024. URL: https://securesustain.org/wp-content/uploads/2024/11/World-Migration-Report-2024-OIM_compressed.pdf [Accessed 06 June 2025].
 30. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. Routledge, 2015. 347 p.
 31. Phoenix M., Reitzel M., Martens., Lebsack J. Reconceptualizing the Family to Improve Inclusion in Childhood Disability Research and Practice // Frontiers in Rehabilitation Sciences. 2021. Vol. 2. 710580. DOI: 10.3389/fresc.2021.710580
 32. Rother S. The global forum on migration and development (GFMD) - a venue of «State socialization» for multi-layered migration governance? // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2019. Vol. 45(8), P. 1258–1274. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183x.2018.1441605>
 33. Smith T.B., Oliver M. N.I, Innocenti M.S. Parenting stress in families of children with disabilities. American Journal of Orthopsychiatry. 2001. Vol. 71(2). P. 257–261. DOI:10.1037//0002-9432.71.2.257
 34. Uman Umana-Taylor A.J., Bhanot R., Shin N. Ethnic Identity Formation During Adolescence. The Critical Role of Families // Journal of Family Issues. 2006. Vol. 27 (3). P. 390–414.
 35. Winzer M.A. The history of Special Education From Isolation to Integration. Washington: D.C. Gallaudet University Press. 1993. P.122-134.
 36. Mutseekwa C., Martinez R. Realizing the Work Potential of People with Disabilities: a Public Opinion Study // Economic Consultant. 2023. No. 3. P. 52–64. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.3.4>

REFERENCES

1. Adaptation and Integration of Children from Migrant Families in the Russian Education System / Ed. by E.A. Omelchenko, A.A. Shevtsova. Moscow, Etnosfera Publ., 2022. 169 p. (in Russ.)
2. Adaptation of migrant children in the educational environment. Resource of the school mediation service: a

- methodological guide. / Ed. by K.Sh. Sharifzyanova Kazan, 2018. 59 p. (in Russ.)
3. Belousov K.Y., Matyushkina M.D., Rybakov V.V., Yashina, M.N. Parents' participation in school life and their assessment of the quality of the educational process. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2021, vol. 54, no. 6, pp. 300-316. DOI: 10.32744/pse.2021.6.20
4. Gurov V.N. Formation of a Tolerant Personality in a Multi-Ethnic Educational Environment. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2004. 240 p.
5. Zakirova V.G., Kamalova L. A. Theories and Technologies of Multicultural Education. Kazan, Otechestvo Publ., 2016. 132 p. (in Russ.)
6. Incheon Declaration and Framework for Action «Ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all». Available at: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (accessed 23 June 2025).
7. Methodological recommendations for conducting a program of psychological and pedagogical support of learning processes, social, linguistic and cultural adaptation of children of foreign citizens. / Ed. by O.E. Khukhlaev, M.Y. Chibisova and N.V. Tkachenko. Moscow, MGPPU Publ., 2022. 221 p. (In Russ.).
8. Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V. Psychological Assistance to Families Raising a Child with Developmental Disabilities. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2008. 239 p. (in Russ.)
9. Litvin D.V. Polimodality of the Pedagogical Phenomenon of a Personal-Developing Educational Environment. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2024, vol. 12, no. 3. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5 (in Russ.)
10. Methodological recommendations for conducting a program of psychological and pedagogical support for the processes of education, social, linguistic, and cultural adaptation of children of foreign citizens / eds. O.E. Khukhlaev, M.Yu. Chibisova, and N.V. Tkachenko. Moscow, FGBOU IN MGPPU, 2022. 221 p. (in Russ.)
11. Miklyaeva N.V. Modeling of Educational Programs for Children with Disabilities: textbook for universities. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 362 p. (in Russ.)
12. Olkhina E. A., Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Gazieva M.Z. Analysis of Educational Requests of Migrant Families Raising Children with Disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2024, vol. 3, no. 69, pp. 406-423. DOI: 10.32744/pse.2024.3.24 (accessed 27 June 2025).
13. The practice of involving parents in the independent assessment of the quality of education in preschool educational institutions: a methodological guide / Ezopova S.A., Solntseva O.V., Sukhanova E. E. [et al.] St. Petersburg, DETSTVOPRESS, 2019. 96 p. (in Russ.)
14. Savinykh G.P. Functional Approach to the Organization of the Internal System of Education Quality Assessment. *Vestnik RGGU. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2018, vol. 1(11), pp. 38-54.
15. Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N. Assessment of the Quality of Preschool Education: Parents' Opinion. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, vol.1, pp. 118-123.
16. Special Family Pedagogy. Family Education of Children with Developmental Disorders: Textbook. / Ed. by V.I. Seliverstov, O.A. Denisova, and L.M. Kobrina. Moscow, Vados Publ., 2009. 358 p. (in Russ.)
17. Modern Family and Inclusive Education / Ed. by I.N. Makarova, I.G. Makarevskaya, T.D. Dubovitskaya. Moscow, Mir Nauki Publ., 2020. 160 p. (in Russ.)
18. Strebeleva E.A., Mishina G.A. Psychological and Pedagogical Support for the Family of a Child with Limited Health Opportunities. Moscow, INFRA-M Publ., 2020. 184 p. (in Russ.)
19. Tkacheva V.V. Family of a Child with Disabilities: Diagnostics and Counseling. Moscow, National Book Center Publ., 2014. 160 p. (in Russ.)
20. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 2004, vol. 8, pp. 125-139. DOI: 10.1080/13603110320001505
21. Bommers M. and Morawska E. (eds.). International migration research: Constructions, omissions and the promises of interdisciplinary. London; N.Y.: Routledge Publ., 2016. 304 p.
22. Bourke-Taylor H.M, Joyce K.S, Grzegorzczyn S, Tirlea L. Mental Health and Health Behaviour Changes for Mothers of Children with a Disability: Effectiveness of a Health and Wellbeing Workshop. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022, vol. 52, no. 2, pp. 508-521. DOI: 10.1007/s10803-021-04956-3
23. Corbet J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 1999, vol. 3, no. 1, pp. 53-61.
24. Farver J.M., Xu Y., Bhadha B.R., Narang S., Lieber E. Ethnic Identity, Acculturation, Parenting Beliefs, and Adolescent Adjustment: A Comparison of Asian Indian and European American Families. *Merrill Palmer Quarterly*, 2007, vol. 53, no. 2, pp. 184-215.
25. Harry B. Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities. *Journal of Special Education*, 2002, vol. 36, no. 3, pp. 132-140.
26. Janlink P.M. Activity theory and the design of educational systems: Examining the mediational importance of conversation. *Systems Research and Behavioral Science*, 2001, vol. 18, no. 4, pp. 345-359. DOI: 10.1002/sres.429
27. Leeson O.J. Mentally handicapped children and their families. *II Med. Word*, 1961, vol. 6, no. 95, pp. 39-56.
28. Jacob C.I, Avram E, Cojocaru D, Podina I.R. Resilience in Familial Caregivers of Children with Developmental Disabilities: A Meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 50, no. 11, pp. 4053-4068. DOI: 10.1007/s10803-020-04473-9
29. McAuliffe M. and Oucho L.A. (eds.). World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM). Geneva, 2024. Available at: https://securesustain.org/wp-content/uploads/2024/11/World-Migration-Report-2024-OIM_compressed.pdf [accessed 06 June 2025].
30. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. Routledge, 2015. 347 p.
31. Phoenix M., Reitzel M., Martens., Lebsack J. Reconceptualizing the Family to Improve Inclusion in Childhood Disability Research and Practice. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2021, vol. 2, 710580. DOI: 10.3389/fresc.2021.710580

32. Rother S. The global forum on migration and development (GFMD) - a venue of «State socialization» for multi-layered migration governance? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2019, vol. 45, no. 8, pp. 1258–1274. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183x.2018.1441605>
33. Smith T.B., Oliver M. N.I, Innocenti M. S. Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2001, vol. 71, no. 2, pp. 257–261. DOI:10.1037//0002-9432.71.2.257
34. Uman Umana-Taylor A. J., Bhanot R., Shin N. Ethnic Identity Formation During Adolescence. The Critical Role of Families. *Journal of Family Issues*, 2006, vol. 27, no. 3, pp. 390–414.
35. Winzer M.A. The history of Special Education From Isolation to Integration. Washington, D.C. Gallaudet University Press, 1993. pp. 122–134.
36. Mutseekwa C., Martinez R. Realizing the Work Potential of People with Disabilities: a Public Opinion Study. *Economic Consultant*, 2023, no. 3, pp. 52–64. <https://doi.org/10.46224/ecoc.2025.3.4>

Авторы

Ольхина Елена Александровна

(Россия, Нижний Новгород)
Кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (Мининский университет)
E-mail: olkhina.e@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3755-9938

Медведева Елена Юрьевна

(Россия, Нижний Новгород)
Кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (Мининский университет)
E-mail: medvedeva4278@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4144-2721

Уромова Светлана Евгеньевна

(Россия, Нижний Новгород)
Старший преподаватель
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (Мининский университет)
E-mail: somur76@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3104-4204

Маясова Татьяна Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)
Кандидат биологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (Мининский университет)
E-mail: vip.mayasova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6292-0545

Authors

Elena A. Olkhina

(Russia, Nizhny Novgorod)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: olkhina.e@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3755-9938

Elena Yu. Medvedeva

(Russia, Nizhny Novgorod)
Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: medvedeva4278@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-4144-2721

Svetlana E. Uromova

(Russia, Nizhny Novgorod)
Senior Lecturer
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: somur76@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3104-4204

Tatyana V. Mayasova

(Russia, Nizhny Novgorod)
Cand. Sci. (Biol.), Associate Professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: vip.mayasova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-6292-0545

Вклад авторов

Ольхина Е. А.: концептуализация,
проведение исследования

Медведева Е. Ю.: методология,
проведение исследования

Уромова С. Е.: верификация данных,
проведение исследования

Маясова Т. В.: руководство исследованием, визуализация

© Ольхина Е. А., Медведева Е. Ю., Уромова С. Е.,
Маясова Т. В., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Elena A. Olkhina: Conceptualization, Investigation

Elena Yu. Medvedeva: Methodology, Investigation

Svetlana E. Uromova: Validation, Investigation

Tatyana V. Mayasova: Visualization, Supervision

© Elena A. Olkhina, Elena Yu. Medvedeva,
Svetlana E. Uromova, Tatyana V. Mayasova, 2025

The author's declared no conflicts of interest