



Педагогические трудности и ресурсы в работе с детьми мигрантов в поликультурном регионе

Р. Р. ХАЙРУТДИНОВА, Н. П. БАБАНИЯЗОВА, Р. М. САДЫКОВ

АННОТАЦИЯ

Введение. Стремительный рост международной миграции в последние десятилетия кардинально трансформировал систему школьного образования. Важнейшей проблемой стало увеличение доли иностранных учащихся, не владеющих культурными нормами принимающего общества. Новые вызовы в профессиональной деятельности российских педагогов требуют научного осмысления. Региональные кейсы с поликультурным потенциалом могут внести значительный вклад в разработку современных образовательных стратегий в отношении детей мигрантов на национальном и международном уровнях.

Цель настоящего исследования заключается в эмпирическом анализе педагогических трудностей и ресурсов в работе с детьми мигрантов в условиях поликультурного региона.

Материалы и методы исследования. В онлайн-анкетировании приняли участие педагоги школ Республики Татарстан ($n=1516$). Оценка взаимосвязей выполнена с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена. Для выявления значимости различий между группами использовался Н-критерий Краскела-Уоллиса.

Результаты. Опрос показал, что основные педагогические затруднения связаны с языковыми и социокультурными барьерами, возникающими в процессе адаптации и обучения детей мигрантов. Наряду с этим выявлены образовательные ресурсы поликультурного региона, способствующие более эффективной работе школьных учителей с иностранными учащимися. Анализ эмпирических данных позволил установить, что у большинства педагогов преобладают позитивные этнокультурные установки. Подтвердилась статистическая гипотеза о взаимосвязи установок и практик работы учителей с детьми мигрантов ($r = 0.064$, $p < 0.05$). Обнаружена корреляция позитивных установок и эффективных практик с возрастом ($r = 0.133$, $p < 0.01$) и стажем работы ($r = 0.172$, $p < 0.01$). Выявлены значимые различия по уровню позитивности/негативности установок ($\chi^2(3) = 15.854$, $p < 0.001$) и эффективности образовательных практик ($\chi^2(3) = 29.791$, $p < 0.001$) в зависимости от профессиональной деятельности респондентов. Выяснилось, что среди участников опроса наиболее результативно с детьми мигрантов работают учителя начальных классов (средний ранг = 539.97).

Заключение. Важным научным результатом проведенного исследования является оценка интеграционного потенциала поликультурного региона, что послужит основой для дальнейшей разработки концепции профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми мигрантов. Кроме того, стандартизированный опросник может найти практическое применение в сравнительных исследованиях проблем образовательной миграции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

поликультурный регион, дети мигрантов, педагогические трудности, интеграционные ресурсы, этнокультурные установки, образовательные практики

Для цитирования: Хайрутдинова Р. Р., Бабаниязова Н. П., Садыков Р. М. Педагогические трудности и ресурсы в работе с детьми мигрантов в поликультурном регионе // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 655–672. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.44>

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026



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



Pedagogical challenges and resources in working with children of migrants in a multicultural region

R. R. KHAIRUTDINOVA, N. P. BABANIYAZOVA, R. M. SADIKOV

ABSTRACT

Introduction. The rapid growth of migration in recent decades has fundamentally changed the school education system. A key issue has been the increasing proportion of foreign students who lack the cultural norms of the host society. New challenges in the professional work of educators require a comprehensive scientific understanding. Regional examples with multicultural potential can make a significant contribution to the development of modern educational policies for children of migrants at the national and international levels.

The aim of this study is to empirically analyze the pedagogical challenges and resources for working with migrant children in a multicultural region.

Materials and Methods. Teachers from schools in the Republic of Tatarstan ($n=1516$) took part in the online survey. Statistical analysis of the data was conducted using nonparametric methods. Spearman's rank correlation coefficient was used to assess relationships. The Kruskal-Wallis test was used to determine the significance of differences between groups.

Results. The study revealed that the main pedagogical challenges are related to linguistic and sociocultural barriers that arise during the adaptation and education of migrant children. Furthermore, educational resources in a multicultural region were identified that contribute to more effective work of school teachers with foreign students. Analysis of the empirical data revealed that the majority of teachers have a predominantly positive ethnocultural attitude. The statistical hypothesis regarding the relationship between attitudes and teachers' practices with migrant children was confirmed ($r = 0.064$, $p < 0.05$). A correlation was found between positive attitudes and effective practices with age ($r = 0.133$, $p < 0.01$) and length of service ($r = 0.172$, $p < 0.01$). Significant differences were found in the level of positivity/negativity ($\chi^2(3) = 15.854$, $p < 0.001$) and the effectiveness of educational practices ($\chi^2(3) = 29.791$, $p < 0.001$) depending on the respondents' professional activities. Among the survey participants, primary school teachers were found to be the most effective in working with migrant children (average rating = 539.97).

Conclusion. An important scientific result of this study is the assessment of the integration potential of a multicultural region, which will serve as the basis for the further development of a concept for the professional training of future teachers to work with migrant children. Furthermore, the standardized questionnaire may find practical application in comparative studies of educational migration issues.

KEYWORDS

multicultural region, migrant children, pedagogical difficulties, integration resources, ethnocultural attitudes, educational practices

For Citation: Khairutdinova, R. R., Babaniyazova, N. P., & Sadikov, R. M. (2026). Pedagogical challenges and resources in working with children of migrants in a multicultural region. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (4), 655–672. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.44>

Received: 12 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026



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

Стремительный рост международной миграции оказывает значительное воздействие на национальные образовательные системы. Регулирование миграционных процессов и поиск эффективных интеграционных стратегий для детей иностранных граждан приобретают статус приоритетных задач в большинстве стран мира. Реализация данных инициатив обеспечивается международными законодательными и рекомендательными актами Организации Объединенных Наций (ООН) и входящей в ее структуру Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Базовые принципы, касающиеся правового и социального статуса детей, закреплены в Конвенции о правах ребенка (1989) [1]. В принятой в 1990 г. Всемирной декларации «Об образовании для всех» заложена ключевая идея общедоступности базового образования [2]. Значимость декларации определяется положениями об обеспечении доступа к получению качественных знаний разным группам обучающихся, о создании условий для сокращения социального неравенства в образовании. В Рекомендациях ЮНЕСКО «О положении учителей» (1966), «О статусе преподавательских кадров высших учебных заведений» (1997) подчеркивается важность готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях социального многообразия образовательной среды [3].

Согласно отчету Международной организации по миграции (ИОМ) Россия является одним из мировых лидеров по числу международных мигрантов [4]. Только в 2024-2025 гг. в Российской Федерации был принят ряд важных законодательных инициатив, направленных на совершенствование государственной миграционной политики. Наиболее резонансным из них стал Федеральный закон № 544-ФЗ от 28.12.2024, регламентирующий изменение правил приема детей из семей мигрантов в российские школы [5]. В контексте широко развернувшейся дискуссии представители научно-педагогического сообщества придерживаются мнения, что в современных условиях школа должна рассматриваться как транслятор культуры и традиционных ценностей российского общества [6]. Необходим поиск эффективных моделей социокультурной адаптации детей мигрантов через школьное образование [7].

Республика Татарстан, как один из экономически развитых субъектов Российской Федерации, является привлекательным регионом для трудовых мигрантов. К притягивающим факторам следует отнести исторически сложившуюся полиэтничность региона, схожесть языков и культур, восточный менталитет. По данным Управления по вопросам миграции МВД на 1 июня 2025 года в Татарстане было официально зарегистрировано 106 тысяч иностранцев [8]. В регионе, как и по всей стране, наблюдаются тенденции семейной миграции. В школах появляются новые категории обучающихся – несовершеннолетние иностранные граждане, дети с миграционной историей. Тем не менее в системе российского школьного образования не предусмотрены институциональные формы сопровождения детей мигрантов, их обучение ведется по единым государственным образовательным стандартам и учебным планам. В таких условиях основная роль в адаптации учащихся из семей мигрантов к новой образовательной среде отводится школьному учителю.

Рост этнокультурного многообразия в школьном образовании, по мнению R. Khairutdinova с соавт. [9], актуализирует постановку проблем в научных исследованиях, направленных, с одной стороны, на изучение специфики миграции, существенно меняющей поликультурное образовательное пространство школы, с другой стороны – степени готовности педагогических кадров для работы в новых условиях. J. Dzerviniks с коллегами [10] полагают, что подобный анализ крайне необходим для определения современных задач профессиональной подготовки учителей, способных осуществлять конструктивное взаимодействие с детьми мигрантов, их родителями и семьей.

L. Damaschke-Deitrick с соавт. [11] склоняются к мнению, что решение проблем, связанных с обучением и адаптацией учащихся с миграционным опытом, необходимо начинать с диагностики ситуации в целом, которая позволит выявить наиболее неблагополучные зоны и разработать адекватные меры воздействия на них. По мнению Д.А. Александрова и его коллег, эмпирических исследований, основанных на репрезентативной российской выборке, существует крайне мало [12]. Ученые, как правило, работают с небольшими базами данных или отдельными школьными кейсами, что не позволяет представить реальную картину. Е.Б. Деминцева и др. видят первопричину «в сложности вхождения в школы, требующего согласования с государственными институтами и в отсутствии артикуляции на уровне департаментов образования и других государственных структур» [13, с. 80]. Данная проблема недостаточно представлена не только в научных исследованиях, но и в общественно-педагогическом дискурсе. Кроме того, практически

отсутствует статистика о реальном количестве детей мигрантов в школах российских регионов, распределении их по классам и школам, о существовании так называемых «мигрантских школ», о несовершеннолетних иностранных гражданах, по разным причинам не охваченных школьным образованием и т. д. При таком положении дел основным источником информации по-прежнему остаются СМИ, нередко искажающие объективные факты и порождающие негативные представления о мигрантах у принимающего сообщества.

Таким образом возникает противоречие между потребностью в понимании реальной ситуации с обучением и адаптацией детей из семей мигрантов в школьных учреждениях страны и отсутствием достаточного количества эмпирически подтвержденных научных данных по российским регионам.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В зарубежной науке накоплен богатый опыт исследований проблем обучения и адаптации мигрантов в системе школьного образования. Учеными на протяжении многих лет проводятся исследования, позволяющие выявить как основные педагогические проблемы в работе с детьми мигрантов, так и факторы, влияющие на эффективность адаптационных процессов: культурный шок и психологическая адаптация [14], социокультурная интеграция в принимающее общество [15], изучение языка принимающей страны [16], интеграционные технологии и практики обучения [17], учебная мотивация и академическая успешность [18], взаимодействие с учителем и со сверстниками [19], включение родителей в образовательный процесс [20], установки и ожидания педагогов в отношении культурного разнообразия [21], преодоление расовой неприязни и дискриминации со стороны этнического большинства [22], партнерство между школой и обществами мигрантов, использование ресурсов «диаспорного образования» [23] и др.

Заметно увеличивается количество межкультурных исследований, результаты которых демонстрируют, что вышеперечисленные и иные, сопряженные с ними проблемы адаптации детей мигрантов, в каждой стране решаются по-разному, с учетом миграционной и образовательной политики государства, бюджетного финансирования интеграционных программ, традиций взаимодействия с мигрантами у принимающего сообщества и других факторов [24]. Среди них особого внимания заслуживает кросскультурное исследование M. Fine-Davis и D. Faas «Равенство и многообразие в классе: сравнение отношения учащихся и учителей в шести европейских странах», в результате которого было выявлено, что теснота межкультурных контактов в обществе приводит к более позитивному социальному взаимодействию в образовательной среде [25]. Данные выводы были подкреплены международными сравнительными исследованиями G. Akgül [26], L. Dežan и M. Sedmak [27], M. Firat с соавт. [28].

В Российской Федерации рост интереса исследователей к вопросам обучения и адаптации детей мигрантов приходится на первое десятилетие XXI века в связи с большой активизацией миграционных потоков из стран СНГ. Известные ученые Г.Е. Зборовский и Е.А. Щуклина отмечают, что подобные работы в российской науке пока «находятся на стадии зарождения и не имеют значительных традиций, а уровень обобщения их результатов невысок» [29, с. 81].

Первый научный проект в этой области был реализован группой ученых под руководством Е.Л. Омельченко в 2009–2010 гг. в трех городах Российской Федерации: Ульяновск, Краснодар, Санкт-Петербург [30]. В данной работе приведены результаты исследования особенностей адаптации детей мигрантов в новой социокультурной среде, представлены пилотажные диагностические методики и алгоритмы использования конкретных образовательных практик.

Вопросам адаптации детей-мигрантов в школах г. Санкт-Петербурга посвящено масштабное исследование группы ученых под руководством Д.А. Александрова [12]. В ходе реализации научного проекта было опрошено 7380 учащихся из 104 школ. На основе регрессивного анализа доказан социальный фактор распределения детей мигрантов по школам крупного мегаполиса, продемонстрировано влияние этнического и миграционного статуса на их академическую успешность. Авторы установили наличие высокой учебной мотивации и образовательных планов у вновь прибывших детей, при этом не обнаружено значимых различий в показателях успеваемости учащихся-мигрантов второго поколения и местных учеников. Кроме того, выяснилось, что присутствие в классах детей иностранцев не влечет за собой асоциальных действий.

Ценным в научном плане является опыт проведения социологического исследования в одном из мигрантоемких регионов страны – Ханты-Мансийском автономном округе – Югра [29]. В опросе приняли участие порядка 3000 тысяч респондентов: учащиеся, в том числе из числа мигрантов, учителя, родители, администрация школ и руководители департаментов образования. Использовались как количественные, так и качественные методы сбора и анализа данных. Выявлены две основные социальные проблемы, связанные с языковой и социокультурной адаптацией учащихся-мигрантов, впервые представлена их научно-эмпирическая оценка.

Возможности адаптации детей трудовых мигрантов в школах Москвы и Подмосковья проанализированы в качественном эмпирическом исследовании Е.Б. Деминцевой и др. [13]. Фокус-группы с участниками образовательного процесса проводились в школах и классах с наибольшей долей иностранных учащихся. Установлено, что мигранты чаще всего попадают в «непрестижные» столичные школы со «сложным социальным контекстом». Во многих из них происходит заметная этноизация образовательного пространства, что влечет за собой необходимость применения культурно-ориентированных воспитательных практик. Дети-иностранцы, оказавшись в подобной среде, испытывают социальное признание и поддержку. Этничность, по мнению ученых, играет роль лишь в начальный период их обучения. По мере освоения русского языка и вхождения в ученический коллектив этнические границы стираются. В то же время авторы приходят к заключению, что отсутствие языковых программ и специальной подготовки педагогов для работы с многоэтничными классами затрудняет быструю интеграцию детей мигрантов.

Следует выделить исследование, проведенное в Уральском федеральном округе, являющимся одним из «лидеров» по числу трудовых мигрантов в России. Так, в работе Т.В. Куприной представлены результаты опроса порядка 200 педагогических работников школ и детских садов г. Екатеринбурга и Свердловской области [31]. Автор выделяет ряд конкретных взаимосвязанных проблем, возникающих в процессе адаптации детей мигрантов. На основе анализа и обобщения опыта работы региональных школ даются конкретные методические рекомендации. В частности, по мнению исследователя необходим комплексный подход к решению проблем социокультурной адаптации детей мигрантов на основе обучения их русскому языку как языку межнационального общения.

В аспекте заявленной темы интересен опыт работы школ Сибирского федерального округа. Е.Б. Деминцева исследует стратегии включения детей мигрантов в школьное образовательное пространство г. Томска и г. Иркутска [32]. Ситуация анализируется на основе данных полуструктуризованных интервью с учителями ряда школ с наибольшей долей учащихся из семей трудовых мигрантов. Автор констатирует, что проблемы, связанные с незнанием русского языка и академической неуспешностью учеников-мигрантов, схожи с результатами исследований, проведенных в центральном округе страны. Отсутствие государственных форм поддержки и неготовность школ к работе с детьми мигрантов приводит к таким вынужденным мерам, как организация обучения по программам, адаптированным для обучающихся с особенностями развития, создание специальных классов.

В работе О.В. Мусатовой и Е.В. Казаковой [33] на примере школ г. Новосибирска выявляются адаптационные трудности, возникающие у детей мигрантов младшего школьного возраста: языковой барьер, незнание социокультурных особенностей страны пребывания, эмоциональная нестабильность, чувство тревоги и напряжения, отсутствие коммуникации с местными учениками. Результаты выборочного анкетирования учителей демонстрируют слабую готовность школы к решению проблем детей-иностранцев. Большинство опрошенных имеет низкий уровень владения технологиями адаптивного, конфликтологического обучения, что также определяет необходимость внедрения современных программ поликультурной подготовки учителей.

Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов в федеральных округах Российской Федерации был впервые проведен группой ученых Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [34]. В социологическом опросе приняли участие 8864 педагога, работающих в поликультурных классах из 8 федеральных округов РФ. В ходе масштабного исследования выявлены общерегиональные проблемы, к которым исследователи относят лингво-коммуникационные и социокультурные сложности адаптации детей мигрантов, отсутствие организационно-методического сопровождения процесса их обучения. Кроме того, зафиксированы значимые различия в организации подходов к решению вышеуказанных задач в разных округах страны. Исследование петербургских ученых показало, что наибольшее внимание обеспеченности образовательного процесса детей мигрантов уделяет-

ся в Уральском и Северо-Кавказском федеральных округах. Острый дефицит в целом по стране наблюдается в профессиональной подготовке педагогов к работе с детьми -мигрантов, в научно-методическом сопровождении школьных образовательных организаций. Данная проблема наиболее актуальна для Центрального и Приволжского федеральных округов, где зафиксировано наибольшее количество иностранных школьников.

Полученные статистические данные согласуются с результатами другого сравнительного исследования, проведенного в 2025 году учеными Башкирского государственного педагогического университета [35]. В ходе сплошного онлайн-опроса в 80 регионах РФ обнаружено, что только 13,8% учителей, работающих с детьми мигрантов, прошли обучение по программам дополнительного профессионального образования. Практически во всех российских регионах такие показатели не превышают 50%. Исключением являются Ненецкий автономный округ, Калужская область, Архангельская область, Курская область, Забайкальский край.

Таким образом результаты проведенных эмпирических исследований убедительно демонстрируют, что существуют как общие проблемы, так и специфика организации работы с несовершеннолетними мигрантами в конкретных округах и регионах страны. В связи с этим Е.А. Хамраева и др. [34] призывают к сужению фокуса исследований до конкретного региона, что позволит более адресно выявлять и учитывать потребности как учащихся-мигрантов, так и педагогов, работающих в полиэтничных классах.

Исходя из вышесказанного определена цель настоящего исследования, которая заключается в эмпирическом анализе педагогических трудностей и ресурсов в работе с детьми мигрантов в условиях поликультурного региона.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 гг. и включало в себя следующие этапы: постановка задач, разработка инструментария, построение выборки, проведение опроса, обработка полученных данных.

В начале работы были уточнены вопросы для проведения эмпирических измерений:

- В чем заключаются основные сложности работы учителя с детьми мигрантов?
- Какие практики адаптации и обучения детей мигрантов применяются в школе?
- Как выражено отношение учителей к детям мигрантов, их родителям, к культурному разнообразию школьной среды?
- Каковы ожидания учителей относительно академических достижений иностранных школьников?
- Какие меры необходимы для решения проблем адаптации детей мигрантов на государственном уровне?

В ходе исследования были подвергнуты проверке статистические гипотезы, согласно которым установки учителей связаны с их ожиданиями и практиками работы с детьми мигрантов. Кроме того, нам предстояло выяснить какие дополнительные факторы влияют на успешность взаимодействия педагогов с иностранными школьниками в образовательной среде.

Основным эмпирическим инструментом стал анкетный опрос, разработанный на основе данных предварительного качественного исследования с участием 20 учителей, имеющих опыт работы с детьми мигрантов. Отметим, что методология и результаты данного исследования подробно описаны в предыдущей публикации [36]. На основе анализа материалов полуструктурированного интервью с учителями были выделены ключевые фразы, наиболее полно отражающие их мнения и опыт. Отобранные формулировки использовались в построении измерительных шкал для проведения количественного исследования с большим охватом респондентов.

Анкета, разработанная для опроса педагогов, состояла из четырех блоков. Первый блок касался общих вопросов (наличие опыта работы с детьми мигрантов; доля иностранных учащихся в классах; их этническая принадлежность, уровень владения русским языком). Второй

блок включал вопросы, направленные на выявление трудностей работы учителей и их педагогических практик в работе с детьми мигрантов. Для этого предлагался перечень утверждений, среди которых можно было выбрать несколько вариантов ответа. Третий блок содержал вопросы с различными отзывами педагогов (от позитивных до негативных) о детях-мигрантах, их родителях, культурном разнообразии школьной среды. Респондентам следовало оценить данные суждения по шкале «согласен / не согласен / частично согласен». Кроме того, участникам опроса был предложен проблемный вопрос, выявляющий их педагогические ожидания «Считаете ли Вы, что учитель вынужден терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов?». Выбор вариантов ответа задавался диапазоном от абсолютного согласия до крайнего несогласия. В четвертый блок анкеты мы внесли открытый тип вопроса: «Какие государственные меры требуются для решения проблем адаптации и обучения детей мигрантов в школе?». Дополнительно были собраны сведения об участниках эксперимента: пол, возраст, образование, педагогический опыт, специализация профессиональной деятельности.

В опросе приняли участие 1516 педагогов из Республики Татарстан: Казань, Набережные Челны, Нижнекамск и Нижнекамский район, Альметьевск и Альметьевский район, Зеленодольск и Зеленодольский район, Елабуга, Буинск и Буинский район, Бугульма, Агрыз, Муслумово, Кайбицы, Заинск, Арск и др. Среди участников опроса 6,3% мужчин, 93,7% женщин, в возрасте от 18 до 69 лет, со стажем педагогической работы от 6 месяцев до 52 лет. Высшее педагогическое образование имеет большинство учителей (91,4%). Треть опрошенных (32,8%) – учителя начального звена; 58,4% – учителя среднего звена; 2,5% – педагоги дополнительного образования; 6,3% – школьные администраторы.

Опрос проводился дистанционно с применением Google Forms. Рассылка электронной анкеты по школам осуществлялась при информационной поддержке Министерства образования и науки Республики Татарстан. В описании формы опроса давалась краткая информация о целях и задачах исследования. Соблюдались и гарантировалась анонимность личных данных. Доступ к онлайн-опросу для участников был открыт в течение месяца.

При обработке данных опроса использовался метод описательной статистики. Проверка рабочих гипотез основывалась на корреляционном анализе с применением непараметрических методов. Оценка взаимосвязей осуществлялась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена. Для выявления значимости различий между группами использовался Н-критерий Краскела-Уоллиса.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты опроса показали, что чуть более половины опрошенных (53,5%) имеют небольшой опыт работы с детьми мигрантов, 9,7% – многолетний опыт. Не имеют опыта работы – 36,8%, из них 8,2% – знают о работе своих коллег.

Подавляющее большинство респондентов (83,7%) ответили, что в их школе есть учащиеся – выходцы из стран Центральной Азии (Узбекистан, Кыргызстан, Казахстан, Таджикистан); 29,7% назвали представителей народов Закавказья (Грузия, Армения, Азербайджан); 1,8% – Вьетнам; 0,5% – Китай; 2,9% – отметили другие страны, либо заявили, что в их образовательных учреждениях нет иностранных школьников. В этом вопросе предусматривалось несколько вариантов ответа, поэтому суммарное количество превышает 100% (см. рис. 1).

Важным вопросом адаптации детей мигрантов является владение русским языком. Педагогам следовало оценить языковой уровень обучающихся по пятибалльной шкале (5 баллов – максимальный уровень владения). Более 60% опрошенных учителей указывали на средний уровень владения русским языком (3 балла) учениками из стран Центральной Азии и Закавказья. Более низкий уровень (1 балл) у учеников из Вьетнама и Китая: 43,3% и 47,7% учителей соответственно указывали на это (см. рис. 2).

Около половины опрошенных отметили, что в их регионе и школе иностранных учащихся стало больше (49,8% и 46,8% соответственно). Треть учителей (34,3%) указала на увеличение их в классах.

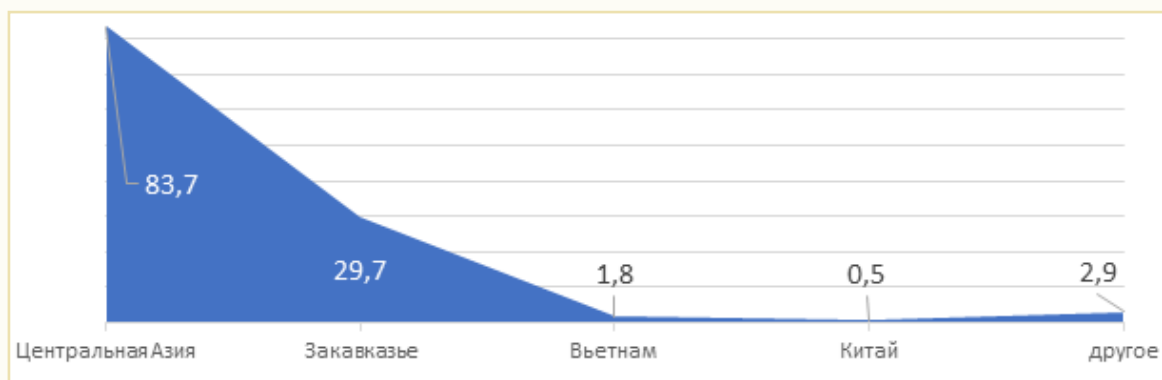


Рисунок 1 Страны (регионы) исхода детей мигрантов (в %)

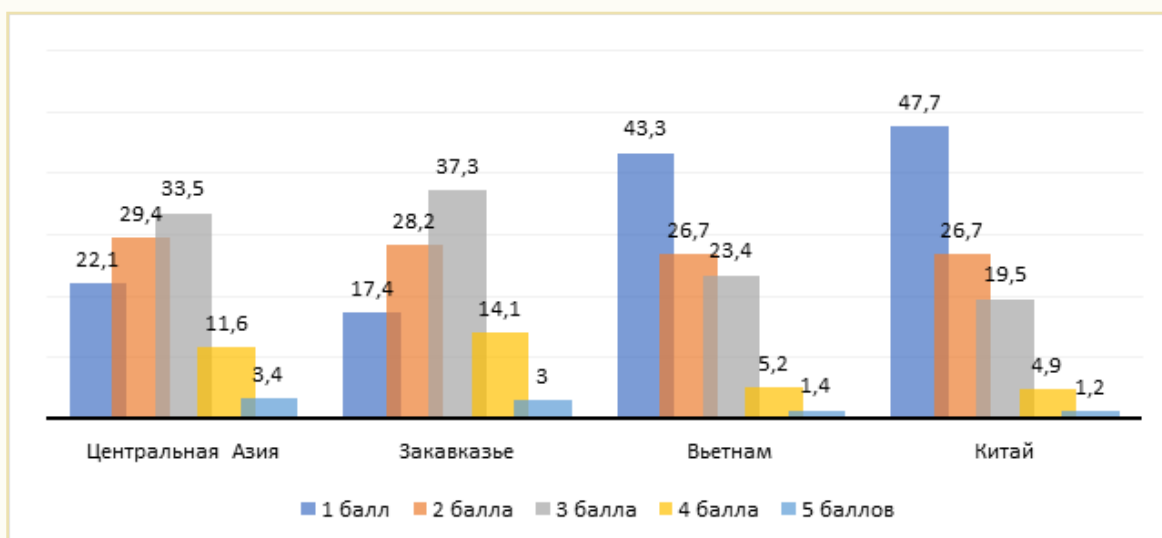


Рисунок 2 Уровень владения русским языком у детей мигрантов (в %)

Педагогам было предложено согласиться/не согласиться с высказываниями, которые отражают трудности работы с детьми мигрантов. Ниже приведены цитаты в порядке убывания числа респондентов, выразивших с ними согласие (см. табл. 1).

Таблица 1 Трудности работы учителей с детьми мигрантов

Процент	Варианты утверждений
72,6%	основной проблемой детей мигрантов является языковой барьер, что мешает их успешному вовлечению в учебный процесс
59,8%	родители-мигранты плохо владеют русским языком, не могут оказать содействие своим детям в выполнении учебных заданий
37,3%	работа с учащимися-мигрантами держится только на энтузиазме школьного учителя
35,4%	учителю необходимо прилагать много усилий для обучения детей мигрантов, отвлекаться от работы с остальными учениками
35,1%	не установлены стандарты оценивания учащихся-мигрантов с особыми образовательными потребностями
33,6%	дети мигрантов снижают академические показатели класса и школы
32%	отсутствуют программы языковой и психологической поддержки детей из семей иностранцев
1%	местные ученики не принимают «новеньких», смеются над их внешностью, акцентом; в классе возникают конфликты
0,8%	местные родители вынуждены переводить своих детей из «мигрантских классов и школ»

Далее участникам опроса был задан вопрос с вариантами утверждений о практиках работы с детьми из семей мигрантов. Представим их в порядке убывания частоты упоминания (см. табл. 2).

Таблица 2 Практики работы учителей с детьми мигрантов

Процент	Варианты утверждений
51,5%	вовлечение учащихся-мигрантов во все виды коллективной творческой деятельности, участие в групповых проектах
48,5 %	индивидуальные задания на уроке, дополнительная работа в группе продленного дня, репетиторство
34,6%	систематическая работа с родителями, вовлечение их в образовательный процесс
21,6%	общение и обучение через ученика-мигранта (посредника), владеющего русским языком
20,6%	организация внеурочной деятельности (кружка) по русскому языку для иностранных учащихся
20,4%	усреднение показателей академических достижений, использование методов стимулирования учебной мотивации детей мигрантов
19,3 %	организация и проведение внеклассных и внешкольных мероприятий межкультурной направленности
17,5%	использование в обучении детей-инофонов методик «Русский язык как иностранный», «Русский язык как неродной»
16,9%	общение и обучение детей через родственные языки и культуры
10,5%	взаимодействие школы с этническими диаспорами мигрантов, национально-культурными и религиозными объединениями
9,6%	адаптация и обучение детей мигрантов в билингвальной образовательной среде, национальных классах
1,6%	привлечение к работе педагога-носителя языка и культуры детей мигрантов

Респондентам предстояло согласиться / не согласиться / частично согласиться с высказываниями о детях мигрантов. Пять самых популярных фраз, с которыми согласились педагоги: «Такие же дети, как и наши, проблема только с русским языком» (44,1%); «Дети мигрантов уважительно относятся к своим родителям и учителю» (32,2%); «Дети мигрантов дисциплинированные, старательные» (21,9%); «Дети адаптивные, стараются «выживать» как могут» (21,8%); «Дети активно участвуют в жизни класса и школы» (20,8%).

Пять фраз, с которыми чаще не соглашались учителя: «Дети мигрантов недружелюбные, плохо идут на контакт. Общаются только со «своими» (46,8%); «Дети агрессивные, создают конфликты в классе» (45,5%); «Дети ленивые, нет мотивации к учебе» (33,1%); «Никаких проблем с детьми мигрантов не возникает» (22,2%); «Дети мигрантов необучаемые. Язык не знают, учебный материал не понимают» (21%).

Педагогам предлагалось согласиться / не согласиться / согласиться частично с высказываниями о родителях и семьях мигрантов. Мнения, которые они чаще разделяли: «Родители понимают, что у их детей больше возможностей получить образование в наших школах и потом здесь жить и работать» (42,3%); «У семей приезжих своя культура, менталитет. Живут по своим правилам и традициям» (38%); «Родители вежливые, с почтением относятся к учителю, стараются выполнять все поручения, участвовать в общественных делах класса» (36,8%); «Матери у них домохозяйки. Почти не знают языка, в общении с ними сложно. Отцы работают, в основном, языком владеют. Более адекватно относятся к рекомендациям учителя» (36,4%); «У мигрантов есть свои этнические диаспоры. Они поддерживают друг друга, стараются держаться вместе» (27,1%).

Мнения, с которыми респонденты чаще не соглашались: «Родители скандальные. Постоянно недовольство, претензии с их стороны» (41,3%); «Родители резко срывают детей и в середине учебного года уезжают к себе на родину» (28,5%); «Родители не водят детей в школу. Мальчики работают с отцами, девочки помогают матери по хозяйству» (27%); «Родители не прилагают особых усилий для развития своих детей, никуда их кроме школы не водят» (19,4%).

Участникам эксперимента также был представлен перечень высказываний об отношении к культурному разнообразию в школе. Приведем в пример утверждения, ставшие наиболее приемлемыми для респондентов: «Я сама за толерантность и настраиваю класс быть дружелюбным

к иностранным детям» (81,7%); «Для меня есть одна национальность – ученик (69,4%); «В школе мы должны заботиться о том, чтобы учащиеся-мигранты не собирались в отдельные группировки» (58,2%); «Я интересуюсь из какой страны приехали ученики, провожу специальные мероприятия, где они могут представить свои национальные традиции» (53,6%); «Учащиеся-мигранты разные. Все зависит от их культуры, менталитета» (48,4%); «Мигранты должны уважать нашу культуру и жить по российским законам» (48,2%).

На вопрос, «Считаете ли Вы, что учитель должен терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов?» более половины опрошенных (64,6%) ответили отрицательно, из них 44,1% придерживаются мнения – «нет, это такие же ученики, как и остальные»; 20,5% – «нет, надо повышать их мотивацию к обучению». На этот же вопрос 35,4% педагогов ответили положительно, из них 28,1% считают – «да, нет выбора»; 7,3% – «да, их жалко» (см. рис. 3).



Рисунок 3 Ожидания учителей относительно детей мигрантов (в %)

Респондентам был предложен открытый тип вопроса «Какие государственных меры требуются для решения проблем адаптации и обучения детей мигрантов в школе?». Большинство опрошенных считает, что необходимы входные или дополнительные курсы (кружки) по русскому языку (406 ответов), адаптированные учебные программы (223 ответа), специальная учебно-методическая литература (178 ответов), критерии оценивания академических достижений учащихся (89 ответов), надбавки учителям за повышенную нагрузку (56 ответов). Участники опроса в своих комментариях предлагали учитывать количество детей мигрантов при составлении рейтинга школ (49 ответов), равномерно распределять их по школам и классам (42 ответа), создавать больше возможностей для прохождения языковой адаптации через дошкольные образовательные учреждения (31 ответ). Некоторые предложения (7 человек) содержали рекомендации по введению практик тьюторства для сопровождения иностранных учащихся в школе. Часть опрошенных высказали мнение о необходимости курсов повышения квалификации для учителей, работающих с детьми мигрантов (13 чел.) и профессиональной подготовки будущих учителей в вузе (6 ответов).

Следующим этапом работы стала проверка рабочих гипотез с использованием корреляционного анализа и непараметрических методов. Для этого из базы эмпирических данных мы отобрали 955 респондентов, ответивших утвердительно на вопрос о наличии опыта работы с детьми мигрантов. Анализ ответов респондентов на ряд вопросов позволил выявить ключевые индикаторы нашего исследования:

- «Ниже приводятся высказывания педагогов о детях-мигрантах и их родителях. Выразите свое согласие, частичное согласие или несогласие с данными мнениями» (Установки учителей).
- «Считаете ли Вы, что учитель должен терпеливо и снисходительно относиться к детям мигрантов? (Ожидания учителей).
- «Какие практики работы Вы используете в работе с детьми мигрантов (отметьте до 5 высказываний)» (Практики работы учителей).

На этапе обработки эмпирических данных установки учителей были сгруппированы по степени эмоциональной окраски (позитивные, негативные, нейтральные); подобным образом классифицировались ожидания учителей (высокие, низкие, амбивалентные) [21; 35]. Далее баллы проставлялись по всем пунктам и суммировались. Практики работы учителей оценивались по степени их продуктивности в работе с детьми мигрантов [35]. Перечисленные варианты также переводились в баллы с последующим суммированием. Кроме того, сравнительному анализу подвергались такие качественные признаки, как возраст, стаж работы, специализация профессиональной деятельности (учитель начальных классов, учитель среднего звена, педагог дополнительного образования, школьный администратор).

Гипотеза № 1: позитивные установки учителей коррелируют с более эффективными практиками работы с детьми мигрантов.

Для изучения корреляционных связей между шкалами использовался критерий Колмогорова-Смирнова на нормальность. Все шкалы имеют распределение, отличное от нормального, поэтому для изучения корреляционных связей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Гипотеза подтверждается ($r=0.064$, $p < 0.05$). Более высокий уровень показателя «эффективные практики работы» взаимосвязан с более высоким уровнем показателя «установки» (см. табл. 3).

Таблица 3 Взаимосвязь эффективных практик, установок, возраста и стажа учителей

Эффективные практики в работе с детьми мигрантов	1.000	.064*	.133**	.172**
Установки учителей по отношению к детям мигрантов	.064*	1.000	.131**	.123**
Возраст	.133**	.131**	1.000	.892**
Стаж	.172**	.123**	.892**	1.000
Примечание: * – уровень значимости $p < 0,05$; ** – уровень значимости $p < 0,01$; $N = 955$				

Кроме того, оказалось, что более высокий уровень показателя «эффективные практики работы» взаимосвязан с более высоким уровнем показателей «возраст» ($r=0.133$, $p < 0.01$) и «стаж работы» ($r=0.172$, $p < 0.01$). К тому же, более высокий уровень показателя «установки» взаимосвязан с более высоким уровнем показателей «возраст» ($r=0.131$, $p < 0.01$) и «стаж работы» ($r=0.123$, $p < 0.01$).

Гипотеза № 2: существуют различия между группами с разными педагогическими ожиданиями по уровню позитивности-негативности установок.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения значимых различий между группами не обнаружилось (см. табл. 4).

Таблица 4 Различия средних ранговых значений установок учителей по уровню ожиданий относительно детей мигрантов

Показатели	Группы по уровням ожиданий			Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Низкие (N=318)	Амбивалентные (N=432)	Высокие (N=205)	
Установки учителей по отношению к детям мигрантов	467.39	478.47	493.47	0.570

Гипотеза № 3: существуют различия между группами респондентов разных профессиональных специализаций по уровню позитивности-негативности установок по отношению к детям мигрантов.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения обнаружилось значимое различие между группами ($p < 0.01$). Наиболее позитивные отношения в группе «школьный администратор», на втором месте «учитель начальных классов», далее – «учитель среднего звена» и «педагог дополнительного образования» (см. табл. 5).

Таблица 5 Различия средних ранговых значений установок учителей по специализации профессиональной деятельности

Показатели	Группы по профессиональной специализации				Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Учитель начальных классов (N=309)	Учитель среднего звена (N=560)	Педагог дополнительного образования (N=18)	Школьный администратор (N=68)	
Установки учителей	512.11	451.35	430.78	554.92	0.001

Гипотеза № 4: существуют различия между группами респондентов разных специализаций педагогической деятельности по уровню эффективности практик, применяемых в работе с детьми мигрантов.

Для определения значимости различий между группами использовался критерий Краскела-Уоллиса для К-независимых групп. По итогам сравнения обнаружилось значимое различие между группами ($p < 0.01$). Наиболее эффективные практики обнаружены в группе «учитель начальных классов», на втором месте «школьный администратор», далее «педагог дополнительного образования» и «учитель среднего звена» (см. табл. 6).

Таблица 6 Различия средних ранговых значений эффективных практик в работе с детьми мигрантов по специализации профессиональной деятельности

Показатели	Группы по профессиональной специализации				Критерий Краскела – Уоллиса, p
	Учитель начальных классов (N=309)	Учитель среднего звена (N=560)	Педагог дополнительного образования (N=18)	Школьный администратор (N=68)	
Эффективные практики	539.97	437.52	500.39	523.84	0.000

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что в школах Республики Татарстан наблюдается рост числа несовершеннолетних иностранных граждан, преимущественно из стран Центральной Азии. Основные затруднения учителей в работе с детьми мигрантов связаны с языковыми и социокультурными барьерами, препятствующими их успешному вовлечению в учебный процесс. Подобные результаты характерны для большинства образовательных организаций в мигрантоемких регионах страны. Согласно статистике, полученной в Татарстане, уровень владения русским языком у иностранных учащихся находится в пределах средних значений. К тому же, в ходе опроса респондентов практически не зафиксировано проявлений социальных девиаций и межэтнических конфликтов, связанных с присутствием детей мигрантов в классах. Можно предположить, что подобные результаты обусловлены поликультурным образовательным потенциалом республики. К примеру, татарстанские учителя наряду с традиционными формами применяют этнорегиональные практики работы с учащимися-мигрантами: обучение в билингвальной развивающей образовательной среде; адаптирование методики

«Русский язык как неродной в школе с этнокультурным компонентом»; дифференцированное изучение русского языка в национальных классах (в малых подгруппах); использование контактного языка на начальном этапе языковой адаптации; создание благоприятного поликультурного климата класса и школы; включение родителей в образовательный процесс; взаимодействие с этническими диаспорами, национально-культурными и религиозными объединениями.

Особое внимание мы уделили многоэтапному изучению проблемы отношения школьных учителей к культурному разнообразию. В ходе анализа количественных показателей выяснилось, что большинство из опрошенных педагогов обладают позитивными этнокультурными установками. Это послужило доказательством валидности ранее проведенного эмпирического исследования, направленного на выявление степени восприятия школьными учителями культурного разнообразия российского общества [37]. Помимо того, анализ данных с расчетом корреляции Спирмена позволил верифицировать гипотезу нашего качественного исследования, согласно которой позитивное отношение учителей к многообразию эффективно отражается на практиках работы с детьми мигрантов [36]. Полученные результаты с высокой степенью вероятности свидетельствуют о феномене интегративного образовательного пространства поликультурного региона. Научные изыскания А.А. Шогенова [38], L Bardach и др. [39], M. Fine-Davis и D. Faas [25] служат весомым подтверждением выдвинутых нами положений.

В ходе предварительного качественного исследования, о котором речь шла выше, была выявлена связь установок учителей с ожиданиями относительно академических успехов детей-мигрантов. Однако результаты анализа количественных данных зафиксировали статистически незначимый результат и опровергли первичную гипотезу. Следовательно, существует вероятность иной трактовки ответа на вопрос «Как Вы считаете, должен ли учитель терпеливо и снисходительно относиться к ученикам-мигрантам?». В частности, предложенный нами вариант ответа «нет, это такие же ученики, как и остальные» может интерпретироваться двояко – как способ принятия разнообразия и создания ситуации успеха, так и сознательное преуменьшение культурных различий обучающихся. Существует и третий вариант – безразличие педагогов к ученикам-мигрантам. В итоге мы пришли к заключению, что формулировка вариантов ответа на данный вопрос нуждается в дополнительной корректировке.

Следующим шагом стало гипотетическое выявление прочих существующих факторов, влияющих на практики работы педагогов с иностранными школьниками. А именно, анализ числовых показателей подтвердил, что среди участников опроса наиболее эффективно с детьми мигрантов работают учителя начальной школы. Данная закономерность обусловлена тем, что значительное число прибывших из других стран детей проходит адаптацию в условиях обучения в младших классах и гораздо меньше таких учеников в среднем звене. К тому же, по мнению D. Horgan с соавт. [16] и M. Özdemir с соавт. [40], в более раннем возрасте мигранты легче вливаются в новую культурно-образовательную среду и успешнее социализируются в принимающем обществе. Здесь уместно обратить внимание на выявленный нами факт недостаточной эффективности работы учителей среднего звена с иностранными учащимися, что по мнению A. Andrade с соавт. потенциально влечет за собой риски социальной отчужденности и маргинализации подростков-мигрантов [41].

Помимо прочего, наше исследование установило корреляционную зависимость между практиками работы, установками, возрастом и профессиональным стажем учителей. Интерпретация подобных взаимосвязей может быть следующей – чем старше и опытнее учителя, тем адекватнее они воспринимают детей мигрантов и успешнее взаимодействуют с ними в образовательной среде. Следует признать, что наличие многолетнего педагогического стажа не гарантирует достаточного уровня владения межкультурными компетенциями для адресной работы с учениками, имеющими иной культурный фон и особые образовательные потребности. Возникает острая необходимость в разработке и реализации дополнительных программ поликультурной подготовки педагогических кадров в их соответствии с современными миграционными вызовами. К таким выводам пришли Е.А. Хамраева и др. [34], Э.И. Саттаров и др. [35] по итогам сравнительных исследований в российских регионах с большой представленностью иностранных школьников в образовательных организациях.

В ходе ответа на открытый вопрос респонденты поделились мнениями и рекомендациями о необходимости государственных мер поддержки школьных организаций в работе с несовершеннолетними иностранными гражданами. При этом большинство учителей настаивает на создании

транзитных адаптационных курсов (классов) для детей, не владеющих русским языком. В контексте данной полемики важно упомянуть, что в Татарстане осуществляется планомерная работа по реализации федерального закона об обязательном тестировании на знание языка для детей мигрантов при приеме в российские школы. Согласно отчетам департаментов образования в столице и районах республики реализуются бесплатные подготовительные языковые курсы и адаптационные программы для детей иностранцев [42].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подытоживая все вышесказанное, отметим, что важным научным результатом проведенного эмпирического исследования является выявление основных педагогических трудностей и интегративных ресурсов образовательного пространства поликультурного региона, которые послужат основой для разработки концептуальной модели профессиональной подготовки будущих учителей к работе с детьми мигрантов. Кроме того, стандартизированный опросник может найти практическое применение в сравнительных исследованиях проблем образовательной миграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года.) // Конвенции и соглашения ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 10.01.2026).
2. Всемирная декларация об образовании для всех (Джомтхен, Таиланд, 5-9 марта 1990 г.) // Конвенции и соглашения ООН. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения 10.01.2026).
3. Рекомендации ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендации ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. Руководство для пользователей // ЮНЕСКО, 2008. 72 с. URL: <https://www.esur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf> (дата обращения 10.01.2026).
4. World Migration Report 2024 // International Organization for Migration (IOM), 2024. 384 p. <https://doi.org/10.18356/9789292685980>
5. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Официальное опубликование правовых актов. 28.12.24. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045> (дата обращения 10.01.2026).
6. Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 122-131. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2025-2/122-131>
7. Kakos M. Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students // Intercultural Education. 2025. Vol. 36. No. 2. P. 127-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2349473>
8. Министерство внутренних дел по Республике Татарстан // Официальный интернет портал: официальный сайт. 19.06.25. URL: <https://16.xn--b1aew.xn--p1ai/news/item/66302058> (дата обращения 10.01.2026).
9. 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. P. 248-265. <https://www.jstor.org/stable/48710347>
10. Dzerviniks J., Ušča S., Tarune I., & Vindaca O. Intercultural competence of teachers to work with newcomer children // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 8. P. 802 <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
11. Damaschke-Deitrick L., Galegher E., Wilmers A., & Wiseman A. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students // Teachers and Teaching. 2023. Vol. 29. No. 5. P. 459-464. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2246307>
12. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. №1. С.176–199. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-1-176-199>
13. Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Космидис Е.А., Опарин Д.А. Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. 2017. Т.4. № 4. С. 80–109.
14. García M. F., Horgan D., Marouda M. D. Researching the well-being of migrant children // Revista Española de Sociología. 2024. Vol. 33. No. 2. P. 16. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.211>
15. Heineke A. J., Vera E. M. Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners // Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 73. No. 2. P. 145-158. <https://doi.org/10.1177/00224871211027573>

16. Horgan D., Martin S., O’Riordan J., Maier R. Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people // *Children & Society*. 2022. Vol. 36. No. 3. P. 369–385. <https://doi.org/10.1111/chso.12525>
17. Chen Z., Song Z., Yuan S., Chen W. Influence analysis of education policy on migrant children’s education integration using artificial intelligence and deep learning // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 910692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910692>
18. Telsaç Ö. Y., Telsaç C., Karagöz S. The Education Problems Experienced By Migrant Children Findings and Recommendations // *International Journal of Educational Research Review*. 2022. Vol. 7. No. 4. P. 345–354. <https://doi.org/10.24331/ijere.1161837>
19. Martin S., Horgan D., O’Riordan J., Maier R. Refugee and migrant children’s views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions // *International Journal of Inclusive Education*. 2023. Vol. 28. No. 13. P. 3214–3233. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
20. González-Falcón I., Arroyo-González M. J., Berzosa-Ramos I., Dusi P. I do the best i can: The role of immigrant parents in their children’s educational inclusion // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. P. 1006026. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006026>
21. 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659>
22. Macura S., Peček M. Discrimination of Children in Vulnerable Situations in Education: The Current State of Affairs and Strategies for Overcoming It // *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2024. Vol. 14. No. 4. P. 7–12. <https://doi.org/10.26529/cepsj.2041>
23. Gholami R. Diasporic education in the mainstream school: creative pedagogies of belonging across time and space // *Educational Review*. 2025. Vol. 77. No. 1. P. 83–99. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2186310>
24. Hanna H. A. critical review of international research into pre-service teachers’ beliefs and practices when teaching migrant learners // *London Review of Education*. 2023. Vol. 21. No. 1. P. 21. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.21>
25. 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. No. 3. P. 1319–1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
26. Akgül. G. A comparative study on the adaptation of immigrant students among five European countries // *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2021. Vol. 11. No. 11. P. 16–29. <https://doi.org/10.51865/JESP.2021.2.04>
27. Dežan L., Sedmak M. How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents’ school well-being // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. P. 1003762. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>
28. Firat M., Gencoglu B. Teachers’ multicultural beliefs or countries’ integration policies? Contextual influences on students’ multicultural learning and attitudes towards immigrants // *Social Psychology of Education*. 2025. Vol. 28. No. 1. P. 169. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10126-5>
29. Зборовский Г.Е., Щуклина Е.А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // *Социологические исследования*. 2013. Т. 2. С. 80–91.
30. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей мигрантов в школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Издательство Ульяновского государственного университета, 2020. 216 с.
31. Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2017. Т. 9. С. 65–74.
32. Деминцева Е.Б. Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство // *Журнал исследований социальной политики*. 2020. Т. 18. № 4. С. 673–688. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688>
33. Мусатова О.В., Казакова Е.В. Готовность педагогов к стимулированию адаптации детей мигрантов к начальной школе // *ЦИТИСЭ*. 2024. Т. 1. № 1. С. 344–358. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.30>
34. Хамраева Е.А., Алексинская А.Ю., Андреюшина Е.А., Новикова П.В., Обласова А.В., Углова А.Б. Сравнительный анализ проблем и ресурсов в системе образования детей мигрантов (на примере федеральных округов Российской Федерации) // *Перспективы науки и образования*. 2022. Т. 1. № 55. С. 643–664. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.41>
35. Саттаров Э.И., Фатихов А.И., Булатов Р.А. Оценка педагогами социокультурной и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных организациях: социологический аспект // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2025. Т. 1. № 107. С. 103–114. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2025-107-1-103-114>
36. Хайрутдинова Р.Р., Громова Ч.Р. Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей // *Образование и саморазвитие*. 2025. Т. 19. № 4. С. 242–257. <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.18>
37. Khairutdinova R., Cromova C., Birman D., Kalimullin A. Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers // *Journal for the Study of Religions and Ideologies*. 2019. Vol. 18. P. 80–95.

38. Шогенов А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного образовательного пространства поликультурного региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 353 с.
39. Bardach L., Röhl S., Oczlon S., Schumacher A., Lüftenegger M., Lavelle-Hill R. & Zitzmann, S. Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes // *Psychological Bulletin*. 2024. Vol. 150. No. 12. P. 1397. <https://doi.org/10.1037/bul0000454>
40. Özdemir M. et al. A Scoping Review of School-Based Programs for Promoting Recently Arrived Immigrant Youth's Positive Adjustment and Well-Being // *Journal of Community Psychology*. 2026. Vol. 54. No. 2. P. 70088. <https://doi.org/10.1002/jcop.70088>
41. Andrade A. S., Roca J. S., Pérez S. R. Children's emotional and behavioral response following a migration: a scoping review // *Journal of migration and health*. 2023. Vol. 7. P. 100176. <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100176>
42. Индивидуальный подход: как в Татарстане помогают детям мигрантов адаптироваться в школе // Официальный интернет портал Министерства образования и науки Республики Татарстан: официальный сайт. 22.09.25 URL: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2452370.htm> (дата обращения 01.10.2025).

REFERENCES

1. Convention on the Rights of the Child (Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989). UN Conventions and Agreements. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (accessed 10 January 2026).
2. World Declaration on Education for All (Jomtien, Thailand, March 5-9, 1990). UN Conventions and Agreements. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (accessed 10 January 2026).
3. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide. UNESCO, 2008. 72 p. Available at: <https://www.esur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf> (accessed 10 January 2026). (in Russ.)
4. World Migration Report 2024. International Organization for Migration (IOM), 2024. 384 p. DOI: 10.18356/9789292685980
5. Federal Law of 28.12.2024 No. 544-FZ "On Amendments to Articles 67 and 78 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation". Official publication of legal acts. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412280045> (accessed 10 January 2026).
6. Omelchenko E. A., Shevtsova A. A. Professional competencies of teachers as a resource for adaptation of minor foreign citizens and children with a migration history. *Bulletin of Anthropology*, 2025, no. 2, pp. 122-131. DOI: 10.33876/2311-0546/2025-2/122-131
7. Kakos M. Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students. *Intercultural Education*, 2025, vol. 36. no. 2, pp. 127-142. DOI: 10.1080/14675986.2024.2349473
8. Ministry of Internal Affairs of the Republic of Tatarstan. Official Internet portal: official website. Available at: <https://16.xn--b1aew.xn--p1ai/news/item/66302058> (accessed 10 January 2026).
9. 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: www.jstor.org/stable/48710347
10. Dzerviniks J., Ušča S., Tarune I., & Vindaca O. Intercultural competence of teachers to work with newcomer children. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 8, pp. 802. DOI: 10.3390/educsci14080802
11. Damaschke-Deitrick L., Galegher E., Wilmers A., & Wiseman A. Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students. *Teachers and Teaching*, 2023, vol. 29, no. 5, pp. 459-464. DOI: 10.1080/13540602.2023.2246307
12. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. Migrant Children and Parents in Interaction with the Russian School. *Educational Studies Moscow = Voprosy obrazovaniya*, 2012, no. 1, pp.176-199. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199
13. Demintseva E. B., Zelenova D. A., Kosmidis E. A., Oparin D. A. Possibilities of Adaptation of Migrant Children in Schools of Moscow and the Moscow Region. *Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80-109.
14. García M. M. F., Horgan D., Marouda M. D. Researching the well-being of migrant children. *Revista Española de Sociología*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 16. DOI: 10.22325/fes/res.2024.211
15. Heineke A. J., Vera E. M. Beyond language and academics: Investigating teachers' preparation to promote the social-emotional well-being of emergent bilingual learners. *Journal of Teacher Education*, 2022, vol. 73, no. 2, pp. 145-158. DOI: 10.1177/00224871211027573
16. Horgan D., Martin S., O'Riordan J., Maier R. Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 2022, vol. 36, no. 3, pp. 369-385. DOI: 10.1111/chso.12525

17. Chen Z., Song Z., Yuan S., Chen W. Influence analysis of education policy on migrant children's education integration using artificial intelligence and deep learning. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 910692. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.910692
18. Telsaç Ö. Y., Telsaç C., Karagöz S. The Education Problems Experienced By Migrant Children Findings And Recommendations. *International Journal of Educational Research Review*, 2022, vol. 7, no. 4, pp. C. 345-354. DOI: 10.24331/ijere.1161837
19. Martin S., Horgan D., O'Riordan J., Maier R. Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, vol. 28, no.13, pp. 3214-3233. DOI: 10.1080/13603116.2023.2222304
20. González-Falcón I., Arroyo-González M. J., Berzosa-Ramos I., Dusi P. I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, pp. 1006026. DOI: 10.3389/educ.2022.1006026
21. 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, pp. 976659. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.976659
22. Macura S., Peček M. Discrimination of Children in Vulnerable Situations in Education: The Current State of Affairs and Strategies for Overcoming It. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 7–12. DOI: 0.26529/cepsj.2041
23. Gholami R. Diasporic education in the mainstream school: creative pedagogies of belonging across time and space. *Educational Review*, 2025, vol. 77, no. 1, pp. 83-99. DOI: /10.1080/00131911.2023.2186310
24. Hanna H. A critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners. *London Review of Education*, 2023. vol. 21, no. 1, p. 21. DOI: 10.14324/LRE.21.1.21
25. 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, no. 3, pp. 1319-1334. DOI: 10.1007/s11205-013-0547-9
26. Akgül G.A comparative study on the adaptation of immigrant students among five European countries. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2021, vol.11, no. 11, pp.16–29. DOI: 10.51865/JESP.2021.2.04
27. Dežan L., Sedmak M. How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 2023, vol.8, p.1003762. DOI: 10.3389/educ.2023.1003762
28. Firat M., Gencoglu B. Teachers' multicultural beliefs or countries' integration policies? Contextual influences on students' multicultural learning and attitudes towards immigrants. *Social Psychology of Education*, 2025, vol. 28, no. 1, p.169. DOI: 10.1007/s11218-025-10126-5
29. Omelchenko E.A., Andreeva Yu.V., Lukyanova E.L., Sabirova G.A., Krupets Ya.N.. Adaptation of Migrant Children at School. *Methodological Manual: Recommendations for Conducting a Set of Adaptation Measures in General Education Institutions of the Russian Federation*. Ulyanovsk, Ulyanovsk State University Publishing House, 2020. 216 p. (in Russ.)
30. Zborovsky G.E., Shchulina E.A. Education of migrant children as a problem of their social adaptation. *Sociological Studies*, 2013, vol. 2, pp. 80–91.
31. Kuprina T.V. Education of migrant children in Russian schools: problems and solutions. *Russian Journal of Multilingualism and Education*, 2017, vol. 9, pp. 65–74
32. Demintseva E.B. Children of migrants in Tomsk and Irkutsk schools: problems of adaptation and measures of inclusion in the school space. *The Journal of Social Policy Studies*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 673–688. DOI: 10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688
33. Musatova O.V., Kazakova E.V. Readiness of teachers to stimulate the adaptation of migrant children to primary school. *CITISE*, 2024, vol. 1, pp. 344 –358. DOI: 10.15350/2409-7616.2024.1.30
34. Khamraeva E.A., Aleksinskaya A.Yu., Andreyushina E.A., Novikova P.V., Oblasova A.V., Uglova A.B. Comparative analysis of problems and resources in the education system of migrant children (on the example of federal districts of the Russian Federation). *Perspectives of Science and Education*, 2022, vol. 1, no. 55, pp. 643–664. DOI: 10.32744/pse.2022.1.41
35. Sattarov E.I., Fatikhov A.I., Bulatov R.A. Sociocultural and Linguistic Adaptation of Children of Foreign Citizens Studying in Russian General Education Institutions: A Sociological Aspect. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2025, vol. 1, no.107, pp. 103 –114. DOI: 10.21510/1817-3292-2025-107-1-103-114
36. Khairutdinova R.R., Gromova Ch.R. Children of migrants in Russian schools: attitudes and practices of teachers. *Education and self-development*, 2025, vol. 19. no. 4, pp. 242–257. DOI: 10.26907/esd.19.4.18
37. Khairutdinova R., Cromova C., Birman D, Kalimullin A. 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.
38. Bardach L., Röhl S., Oczlon S., Schumacher A., Lüftenegger M., Lavelle-Hill R.& Zitzmann, S. Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes. *Psychological Bulletin*, 2024, vol, 150, no. 12, pp. 1397. DOI: 10.1037/bul0000454
39. Shogenov A.A. Integration processes as a factor in the development of the educational space of a multicultural educational space of a multicultural region. Dr. Ped. Sci. Diss, Moscow, 2008. 353 p. (in Russ.)

40. Özdemir M. et al. A Scoping Review of School-Based Programs for Promoting Recently Arrived Immigrant Youth's Positive Adjustment and Well-Being. *Journal of Community Psychology*, 2026, vol. 54, no. 2, p. 70088. DOI: 10.1002/jcop.70088
41. Andrade A. S., Roca J. S., Pérez S. R. Children's emotional and behavioral response following a migration: a scoping review. *Journal of migration and health*, 2023, vol. 7, p. 100176. DOI: 10.1016/j.jmh.2023.100176
42. Individual approach: how Tatarstan helps migrant children adapt to school. Official internet portal of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan: official website. Available at: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2452370.htm> (accessed 10 January 2026).

Авторы

Хайрутдинова Резеда Рафаилевна

(Россия, Казань)

Кандидат филологических наук, доцент
Заведующий лабораторией социокультурных
исследований в образовании

Институт психологии и образования

Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: rezeda_raf@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8878-1926

Scopus ID: 56241639600

Бабаниязова Наргиза Полатовна

(Узбекистан, Ташкент)

PhD, доцент кафедры теории и методики преподавания
Ташкентский институт ирригации и сельскохозяйственной
механизации

E-mail: babaniyazova1983@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8887-1614

Scopus ID: 59208586400

Садыков Рустам Мансурович

(Узбекистан, Ташкент)

PhD, доцент кафедры русского языка
Ташкентский международный университет Кимё

E-mail: sadikovrustam2@gmail.com

ORCID ID: 0009-0002-4093-189X

Scopus ID: 58259878600

Authors

Rezeda R. Khairutdinova

(Russia, Kazan)

Cand. Sci. (Philology), Associate professor,
Head of the Laboratory of Sociocultural Research in Education
Institute of Psychology and Education

Kazan (Volga Region) Federal University

E-mail: rezeda_raf@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8878-1926

Scopus ID: 56241639600

Nargiza P. Babaniyazova

(Uzbekistan, Tashkent)

PhD, Associate Professor of Department of Teaching Theory
and Methodology

Tashkent Institute of Irrigation and Agricultural Mechanization
Engineers

E-mail: babaniyazova1983@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-8887-1614

Scopus ID: 59208586400

Rustam M. Sadikov

(Uzbekistan, Tashkent)

PhD, Associate Professor of the Russian Language
Department

Kimyo International University in Tashkent

E-mail: sadikovrustam2@gmail.com

ORCID ID: 0009-0002-4093-189X

Scopus ID: 58259878600

Вклад авторов

Хайрутдинова Р. Р.: концептуализация, методология,
проведение исследования, администрирование данных,
создание рукописи и ее редактирование, руководство
исследованием

Бабаниязова Н. П.: программное обеспечение,
верификация данных, формальный анализ

Садыков Р. М.: ресурсы, визуализация, создание
рукописи и ее редактирование

© Хайрутдинова Р. Р., Бабаниязова Н. П.,
Садыков Р. М., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Rezeda R. Khairutdinova: Conceptualization, Methodology,
Investigation, Data Curation, Writing - Review & Editing,
Supervision

Nargiza P. Babaniyazova: Software, Validation,
Formal analysis

Rustam M. Sadikov: Resources, Visualization,
Writing - Review & Editing

© Rezeda R. Khairutdinova, Nargiza P. Babaniyazova,
Rustam M. Sadikov, 2026

The authors declared no conflicts of interest