



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова

**Научно-методологическая
концепция программы психолого-
педагогической оценки особых
образовательных потребностей
ребенка-мигранта в областях
психологического благополучия,
социальных навыков и культурной
адаптации**

Москва, 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция детей-мигрантов в образовательной среде.....	6
Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов.....	14
Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации	22
Библиография	30

Введение

С социальной точки зрения, дети иностранных граждан не представляют собой однородную социальную группу, так как очень различаются по социально-экономическому положению семьи, уровню образования, миграционному статусу и другим социодемографическим показателям. Большую часть семей иностранных граждан в России объединяют две характеристики. Первая: принадлежность к этническим, языковым и/или культурным меньшинствам. Вторая: повышенный риск маргинализации и общего социального неблагополучия из-за совокупности факторов социально-экономического и социально-психологического характера. Эти характеристики требуют учета при организации языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан.

Большинство таких детей, обучающихся в российских образовательных организациях, составляют дети из семей граждан государств-членов СНГ, в том числе работающих в рамках совместных экономических программ Евразийского экономического союза (ЕАЭС), а также международных трудовых мигрантов, преимущественно из сопредельных стран. В настоящее время многих детей иностранных граждан можно скорее назвать детьми с миграционной историей: их семьи уже получили российское гражданство (нередки ситуации с двойным гражданством), но по-прежнему остаются недостаточно интегрированными в российскую среду, плохо владеют русским языком, предпочитая родной язык в домашнем и земляческом общении. Важно, чтобы образовательные организации, проводя работу по адаптации и социализации детей иностранных граждан, подключали к ней не только детей-иностранцев, но и детей с миграционной историей, уже имеющих российское гражданство.

В дальнейшем тексте концепции будет использоваться термин «дети-мигранты», однако следует учитывать, что имеется в виду вся обширная группа детей иностранных граждан.

Согласно Конвенции по борьбе с дискриминацией в области образования ООН от 14.12.1960 г. государство обязуется предоставлять иностранным гражданам, проживающим на его территории, такой же доступ к образованию, как и своим гражданам. При этом согласно Декларации принципов толерантности ООН от 16.11.1995 г. нетерпимость может принимать форму маргинализации наименее социально защищенных групп. Такой социальной группой являются дети иностранных граждан. В Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями к одной из

целевых групп инклюзии причислены дети, относящиеся к этническим, языковым и культурным меньшинствам, и дети из маргинализированных групп населения.

В Конвенции о правах ребенка ООН от 20.11.1989 года отмечено, что образование ребенка должно быть неразрывно связано с воспитанием уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны его происхождения, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, и к цивилизациям, отличным от его собственной.

Соответственно, **целью** деятельности общеобразовательных организаций, осуществляющих языковую и социокультурную адаптацию детей иностранных граждан, выступает формирование инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей включение детей иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода.

Инклюзивная образовательная среда понимается как совокупность мер, процедур, программ, правил и действий, которые создают школьную культуру, где разнообразие человеческих потребностей и ценностей не мешает, а способствует успеху и воспринимается как норма. Такая среда обеспечивает процесс социальной инклюзии — достижения равных возможностей (независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической идентичности) для полноценного и активного участия в образовательном процессе.

В силу особенностей детей иностранных граждан, их потенциальной уязвимости, они сталкиваются с серьезными трудностями при обучении. Характеристики ребенка, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении, принято называть особыми образовательными потребностями. Особые (дополнительные) образовательные потребности — это потребности в условиях для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка. Они могут быть связаны как с развитием отдельных психических функций ребенка, так и со спецификой его социализации.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы учащихся.

Первая — недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации.

Вторая — несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, российским образовательным стандартам, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Третья — эмоциональные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса.

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию наличествующих у представителей принимающего общества.

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения в России.

Эти характеристики по-разному проявлены у каждого конкретного ребенка и могут быть учтены системой образования только с использованием социально-инклюзивного подхода.

Таким образом, работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных учреждениях, можно организовывать, с одной стороны, системно, а с другой — с учетом индивидуальных особенностей социальной ситуации каждого ребенка.

В первой главе представлено описание социально-инклюзивного подхода к интеграции детей-мигрантов в образовательной среде, на чем основывается программа психолого-педагогической оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта.

Во второй главе речь идет о том, как социально-инклюзивный подход применяется к анализу особых (дополнительных) образовательных потребностей детей-мигрантов

В третьей главе развернуто представлен подход к оценке особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации.

Концепция подготовлена в рамках работы по организации Федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» общественно значимых мероприятий в сфере образования, науки и молодежной политики.

Глава 1. Социально-инклюзивный подход и интеграция детей-мигрантов в образовательной среде

В современной психологии процесс вхождения в новую культуру обозначен специфическим термином – аккультурация. Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной, которая «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Принято выделять четыре стратегии аккультурации: разных способов взаимодействия мигрантов и принимающего общества: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (Стефаненко, 2014). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (Лебедева, 2011).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (Лебедева, 2011), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (Стефаненко, 2014).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического большинства (Стефаненко, 2014). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Интеграция — стратегия, при которой для человека одинаково важно поддерживать связь и с исходной, и с новой культурой. Он определяет себя в логике бикультурализма и легко устанавливает межкультурные связи (Лебедева, Татарко, 2009).

Интеграция становится выбором для мигрантов, когда существует обоюдная заинтересованность в сохранении первоначальной культуры и включении в принимающее общество (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Интеграция существенно отличается от других стратегий взаимодействия мигрантов и принимающего общества, в той или иной степени снижающих эффективность процесса адаптации: ассимиляции, сепарации и маргинализации.

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции.

«Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни.

Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов: чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества.

С другой стороны, это предполагает уважение со стороны иммигрантов к фундаментальным нормам и ценностям принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» (*Communication from the Commission to the Council, 2003*).

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в принимающее сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит с необходимостью к отрицанию культуры этнического меньшинства.

Соответственно, интеграция — это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами (*Entzinger, Biezeveld, 2003*). Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества (*Кузнецов, 2008*).

Современные исследования показывают, что именно интеграция является наиболее успешным вариантом адаптации в новой культурной среде (*Стефаненко, 2014*). Ориентация на интеграцию позволяет индивиду (в том числе и ребенку) формировать ресурсы социальной поддержки в различных сферах, которые затем позволяют ему адаптироваться и поддерживать

высокий уровень субъективного благополучия (Межкультурные отношения на постсоветском пространстве, 2017).

В исследовании пяти тысяч молодых мигрантов (13–18 лет) из 13 стран показано, что и психологическая, и социокультурная адаптация идет гораздо лучше в ситуации выбора интеграционной стратегии. Причем ассимиляция, которая кажется выбором, ориентированным на адаптацию, приносит гораздо меньшую пользу. Подростки, выбравшие путь «растворения» в принимающем обществе, хуже адаптированы и отличаются гораздо более низким уровнем психологического благополучия, чем интегрированные (Berry et al., 2006).

Учащимся, ориентированным на интеграцию, свойственны лучшие взаимоотношения с учителями и сверстниками (Makarova, Herzog, 2011). Важно, что на поддержку ребенком-мигрантом школьных ценностей позитивно влияют как его социализация в принимающей культуре, так и связь с родной культурой (Vietze, Juang, Schachner, 2019). На анализе более 5 тысяч школьников-мигрантов показано, что как ориентация на принимающую культуру, так и ориентация на родную культуру вносят значимый вклад в ощущение принадлежности школе (Schachner et al., 2017). Другими словами, этническая идентичность ребенка-мигранта, его связь с культурой своей родины не только не мешает, но и помогает его адаптации в школьном коллективе.

Важно, что интеграция может быть свободно выбрана и успешно осуществлена мигрантами только тогда, когда доминирующее общество открыто и инклюзивно в своей ориентации на культурное разнообразие (Berry, 2005). Таким образом, социальная инклюзия является основным механизмом интеграции мигрантов; если перенести это в сферу обучения, можно сказать, что наиболее эффективной стратегией адаптации является социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество.

Социальная инклюзия как механизм интеграции детей-мигрантов

Социальная инклюзия является основой интеграции детей-мигрантов в образовательной среде.

Для раскрытия этого положения обратимся к понятию социальной инклюзии, а затем рассмотрим его в контексте интеграции мигрантов.

В максимально широком смысле социальная инклюзия представляет собой «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или

культурному процессу. Инклюзия представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции» (*Астоянц*, 2009а, с. 23).

Следует подчеркнуть, что «социальная инклюзия нередко определяется как противоположность социальной эксклюзии. <...> Инклюзия рассматривается как желаемый результат или стратегия для борьбы с социальной эксклюзией, в то время как эксклюзия считается проявлением плохой социальной сплоченности» (*Боровикова*, 2016, с. 29). Именно поэтому к социальной инклюзии относится и преодоление дискриминации по полу, возрасту, здоровью, этничности и каким-либо другим признакам (Инклюзия как принцип современной социальной политики, 2008). Таким образом, социальная инклюзия — это «включение индивида, субкультуры, группы в более широкое сообщество и более широкую идентичность, в общие поля образовательного и трудового процесса преодоления географических неудобств, субкультурных различий» (*Ярская-Смирнова*, 2010).

Обобщая, можно сказать, что социальная инклюзия включает два ключевых аспекта: наличие социального взаимодействия и участие в сообществе каждого его члена (*McConkey, Collins*, 2010а).

Следует отметить, что подходы к определению социальной инклюзии характеризуются многообразием. С нашей точки зрения, наиболее развернутое и обобщенное определение дано *Cobigo* и др. (2012). Авторы рассматривают социальную инклюзию как ряд сложных взаимодействий между факторами окружающей среды и личностными характеристиками индивида, которые предоставляют человеку возможность: (а) иметь доступ к общественным благам и услугам; (б) понимать ценность и общественную значимость своих социальных ролей, связанных с его/ее возрастом, полом и культурой; (в) быть признанным в качестве компетентного индивида, которому доверяют исполнение социальных ролей в обществе; (г) принадлежать к социальной сети, получать от нее поддержку и вносить в нее свой вклад.

На индивидуальном уровне социальная инклюзия предполагает наличие следующих компонентов:

- (а) объективная включенность в деятельность группы,
- (б) субъективное ощущение включенности и позитивная идентичность,
- (в) эмоциональный контакт с социумом (*Астоянц*, 2009b).

В конкретных индивидуально-личностных исследованиях в качестве маркеров социальной инклюзии чаще всего рассматриваются принятие сверстниками и наличие заботящихся друзей (*Fabes, Martin, Hanish*, 2018; *Cavicchiolo* и др., 2020).

Социальная инклюзия актуальна для всех пространств социального взаимодействия, в том числе и для системы образования. Так, цели устойчивого развития на период до 2030 года, принятые всеми государствами-членами ООН в 2015 году, направлены на «обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех». В контексте социальной инклюзии зачастую выделяют образовательную инклюзию как попытку преодолеть социокультурные барьеры на пути обучения учащихся (Ainscow, 2005), в результате чего все дети вносят свой вклад в учебную деятельность и получают поддержку, чтобы быть успешными в контакте со своими сверстниками (Loreman, 2009).

Может быть, так: социальная инклюзия в образовательной среде отражается в переживании учащимися принадлежности к школьному сообществу. Это предполагает важность анализа условий окружающей среды, которые являются причиной маргинализации и изоляции учащихся со стигматизированными внешними признаками (например, с ОВЗ) или идентичностью (например, молодежь из числа этнических меньшинств и иммигрантов) (Juvonen et al., 2019).

Социальная инклюзия активно применяется как инструмент интеграции и преодоления социальной исключенности различных уязвимых групп. Это не только люди с ограниченными возможностями здоровья, но и дети-сироты (Астоянц, 2009а), представители старшего поколения (Фурьева, 2021), но и дети-мигранты. Рассмотрим последний вопрос подробнее.

Социальная инклюзия в образовании детей-мигрантов

Использование идей инклюзии в работе с детьми-мигрантами широко распространилось в международной педагогической практике за последние два десятилетия. Так, в Великобритании в 80-е годы прошлого века модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма, а с начала XXI века — уже на принципах инклюзивного образования (Reynolds, 2008).

Считается, что инклюзивное образование для мигрантов и этнических меньшинств — ключевой фактор при ответе на вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме. Образование может предоставить возможность для равенства и социальной интеграции детей из числа мигрантов и этнических меньшинств путем создания инклюзивных условий обучения, учитывающих культурные особенности и индивидуальность обучающихся (Cefai et al., 2015).

По данным исследований, социальная изоляция от сверстников может серьезно подорвать процесс интеграции детей в принимающее общество (Cavicchiolo и др., 2020). Напротив, в социально инклюзивной среде ребенок-мигрант меньше встречается с виктимизацией, предрассудками, дискриминацией и одиночеством, но ощущает принадлежность к группе и безопасность вследствие опыта позитивных межгрупповых взаимодействий (Adrienne et al., 2019). Социально инклюзивная образовательная среда характеризуется позитивными отношениями между детьми и учителями и межгрупповой гармонией для всех учащихся, независимо от иммигрантского и этнического происхождения (Keles, Munthe, Ruud, 2021).

В международном исследовании качества образования PISA вопросы инклюзии детей-мигрантов рассмотрены в контексте равенства в образовании, которое осуществляется через реализацию двух принципов: инклюзия и справедливость. При этом инклюзия означает, что все учащиеся приобретают необходимые для них базовые навыки. Цель инклюзии — обеспечить для всех учащихся, особенно из неблагополучных семей или из традиционно маргинализированных групп (в том числе для детей-мигрантов), доступ к высококачественному образованию и достижение минимального уровня квалификации (OECD, 2019).

В настоящее время широко распространены такие термины, как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план», инклюзивные технологии широко используются в различных странах Европы для образования мигрантов и беженцев (Guo-Brenna, Guo-Brennan, 2019; Mahoney, Siyambalapitiya, 2017; Rodriguez-Valls, 2016; Tajic, Bunar, 2020).

Итак, социальная инклюзия детей-мигрантов с помощью образования может считаться основной составляющей успешной интеграции в принимающее общество (Ortega et al., 2020). Рассмотрим этот процесс в контексте механизмов интеграции в принимающее общество.

Социально-инклюзивный подход: учет «инаковости» и ориентация на «включение»

Социально-инклюзивный подход к интеграции детей-мигрантов в принимающее общество опирается на поликультурный подход к пониманию отношений между людьми разных культур. Только таким образом мы можем одновременно учитывать культурные различия и обеспечивать включение всех их носителей в общий поток.

Думая, рассуждая, оценивая и организовывая общение людей из разных культурных сред (в том числе детей-мигрантов и принимающего общества),

мы вольно или невольно основываемся на одном из четырех нормативных пониманий такого общения. Мы имплицитно выбираем одну из четырех идеологий межгрупповых отношений. Каждая из них отражает совокупность определенных правил и норм относительно не доминирующих в обществе социальных групп (в первую очередь, инокультурных мигрантов). Рассмотрим этот вопрос подробнее, так как только одна из вышеназванных идеологий обеспечивает социально-инклюзивный подход, остальные ему противоречат.

1) *Ассимиляционизм* предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру и полностью отказавшись от своей собственной.

2) *Этнический дальтонизм* полагает, что межгрупповые отношения могут быть улучшены путем игнорирования различий между группами.

3) *Мультикультурализм* признает различия между этническими группами и предполагает сохранение этого многообразия.

4) *Поликультурализм* подразумевает наличие тесной связи между всеми этническими группами, проживающими в одном обществе, и меньшее значение придает границам между ними (Григорьев, Батхина, Дубров, 2018).

Согласно таксономии межгрупповых идеологий (Григорьев, Батхина, Дубров, 2018) ассимиляционизм и этнический дальтонизм основаны на отрицании культурного многообразия. Основываясь на них, мы игнорируем культурные различия и соглашаемся с тем, что этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру, и полностью отказаться от своей собственной. Очевидно, что такое отношение к «инаковости» противоречит социально-инклюзивному подходу.

На этих идеологиях строятся такие модели образования, в процессе реализации которых возникает активная борьба с культурным разнообразием (Хухлаева и др., 2020). Это «ассимилятивная», «сегрегационная» и «компенсаторная» модели образования.

«Ассимилятивная» модель предлагает учащимся — представителям национальных меньшинств освободиться от своей этнической идентичности и только таким способом включаться в общенациональную культуру. Такой образовательный процесс исключает использование родного языка или других элементов этнической культуры, признавая их «вредными» для школьной успеваемости.

«Сегрегационная» модель обосновывает создание специальных этнических школ или классов для учащихся групп меньшинств исходя из

того, что эти группы имеют специфические генетические и психологические особенности, которые не позволят им осваивать материал вместе с учащимися группы большинства; только создание специальных коррекционных классов даст возможность учащимся получить хоть какое-то образование и более или менее хорошую профессию.

«Компенсаторная» образовательная модель предполагает, что образование должно компенсировать коррекционными программами «социокультурный дефицит», неизбежно возникающий в семьях и социальном окружении детей определенных этнических групп, например цыган. Этот «дефицит» заключается в недостаточности знаний и культурных навыков для успешного обучения в школе. Модель часто применяется к обучению детей-мигрантов тогда, когда учителя, считая таких детей «умственно неполноценными», начинают использовать методики коррекционного обучения и приклеивают им ярлык «неполноценного ученика». Другой результат использования модели компенсаторного обучения состоит в школьном отставании, причина которого приписывается родному языку и культуре ребенка, якобы мешающим лучшей успеваемости его в школе, где используется исключительно доминирующий в обществе язык и более «развитая и продвинутая» культура.

В отличие от *ассимиляционизма* и *этнического дальтонизма*, *мультикультурализм* и *поликультурализм* — идеологии, основанные на принятии культурного многообразия, они способствуют формированию позитивных межгрупповых отношений (Григорьев, 2017). Они представляют собой когнитивные рамки, обеспечивающие конструктивное межкультурное общение.

Мультикультурализм как идеология отражается в ориентации на «толерантное образование», которое призвано прививать уважение к представителям групп-меньшинств и межгрупповое принятие. Интолерантность при этом понимается как причина многих образовательных проблем. В результате происходит рост уважения к представителям групп-меньшинств через развитие у учащихся чувства единства и терпимости, преодолеваются предрассудки относительно разных культур и меняется интолерантное поведение по отношению к представителям групп-меньшинств. Также происходит рост самосознания и повышение самооценки учащихся-мигрантов через принятие их культурных особенностей педагогами и другими учащимися. Толерантное образование развивает уважение и чувство достоинства у учащихся, вооружает их знаниями, способностями и отношениями, необходимыми в современном многокультурном мире. Однако при его реализации возможно увеличение

роли стереотипов (Хухлаева и др., 2020). При этом мультикультурализм фокусируется на различиях и не гарантирует включение ребенка-мигранта в общество сверстников. Таким образом, мультикультурная идеология хоть и закладывает основы для социально-инклюзивного подхода, но не может целиком на нем зиждиться.

Поликультурализм, напротив, ориентирован на взаимодействие людей разных культур. Интеграция, основываясь на поликультурном отношении к различиям, обеспечивается через сопряжение разных культур и в содержании образования, и в педагогических методах, приемах, организационных формах. Ни одна этническая или религиозная культура не выступает эталоном для оценки других, при этом много внимания уделяется установлению межкультурных взаимосвязей и вкладу каждой культуры в систему общечеловеческих ценностей и в культурно-историческое наследие.

Наилучшее воплощение социально-инклюзивный подход к работе с детьми-мигрантами находит в модели «Межкультурного образования», которая поддерживает развитие у учащихся желания и умения совместно работать по построению такого общества, где культурные различия рассматриваются как общее богатство, а не как фактор обособления (Хухлаева и др., 2020). Родной язык детей-мигрантов используется здесь в качестве опоры для учебных достижений на протяжении всего школьного обучения, помогая овладевать государственным языком, являясь стимулом развития, а отнюдь не тормозом.

Таким образом, в социально-инклюзивном подходе к интеграции детей-мигрантов в образовательную среду основной акцент делается на межкультурном взаимодействии в содержании образования и методах обучения, а организационные формы ориентированы на кооперацию учащихся, педагогов и родителей в учебно-воспитательном процессе и в управлении образовательным учреждением. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Глава 2. Социально-инклюзивный подход к анализу особых образовательных потребностей детей-мигрантов

Аналитические обзоры показывают, что учащиеся-мигранты демонстрируют более низкий уровень успеваемости, чем дети из принимающего общества, они чаще преждевременно покидают школу, получают более низкий уровень квалификации и чаще испытывают

маргинализацию (Brind et al., 2008; Heckmann, 2008; OECD 2010, Janta & Harte, 2016). Вместе с тем обнаружено, что дети-мигранты могут обладать высокой учебной мотивацией, а по уровню успеваемости и образовательным планам не отличаться от сверстников из принимающей культуры (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012).

При обучении детей-мигрантов перед системой образования стоят особые психолого-педагогические задачи, обусловленные ролью школы как транслятора культуры принимающего общества (Хухлаев, Чибисова, Кузнецов, 2014). «Анализ взаимодействия мигрантов со школой показывает, что школа является важнейшим механизмом адаптации мигрантов. Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей, поскольку школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром» (Исследование детей-мигрантов в школах, 2011). Бирман и коллеги (Birman et al., 2007) подчеркивают, что процесс аккультурации учащихся-мигрантов разворачивается в школьной среде, и поэтому обеспечение им поддержки помогает облегчить социализацию и способствует психологической адаптации и развитию. Согласимся с М. Н. Вандышевым, который утверждает: «Накопленный опыт обучения детей-мигрантов свидетельствует о том, что образовательные учреждения при условии грамотной интеграционной политики позволяют таким детям накопить значительный социальный капитал и тем самым эффективно препятствуют анклавизации городских пространств и сообществ» (Вандышев, 2019).

Одной из важнейших социальных функций системы образования является «культурная трансмиссия», то есть передача культурных ценностей. Дж. Берри и Л. Кавалли-Сфорца выделяют три вида культурной трансмиссии: вертикальная (от родителей к детям, а также специфическая социализация со стороны сверстников), горизонтальная (со стороны сверстников) и непрямая: «При непрямой культурной трансмиссии нас обучают другие взрослые и общественные институты (например, школа), либо наша собственная культура или же другие культуры» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Дж. Берри с коллегами описывает особую форму культурной трансмиссии, которую они называют аккультурационной: она «осуществляется в результате контакта индивида с людьми (институтами), которые принадлежат к другим культурам, отличающимся от его собственной культуры, и находятся под их влиянием» (Берри, Пуртинга, Сигал, 2007).

Образование можно рассматривать как важнейший институт не прямой культурной трансмиссии. В различных культурах, этнических или национальных (государственных), система образования имеет специфические особенности, отражающие различные ценностные предпочтения. Взаимодействие педагога, ребенка и родителя, принадлежащих к различным культурам, может осложняться их расхождениями в понимании целей образования, в имеющихся ожиданиях друг от друга и от школы вообще. В ситуации обучения детей-мигрантов функции образования становятся двойными: с одной стороны, оно сохраняет задачи не прямой культурной трансмиссии, а с другой — приобретает функции аккультурационной трансмиссии.

Выполнение данной функции требует, чтобы дети-мигранты обучались совместно с ровесниками из принимающей культуры.

В мировой образовательной науке и практике в настоящий момент достигнут консенсус относительно нецелесообразности обучения детей-мигрантов отдельно от учеников из принимающего общества. Образовательная сегрегация, как намеренная, так и стихийная, усиливает разрыв в образовательных результатах (*Janta, Harte, 2016*). Утверждается, что образование, построенное на включении всех учеников, имеющих учебные затруднения, в том числе учеников-мигрантов, в наибольшей степени способствует их успешности (*Dumčius et al., 2013*). Социальное исключение учащихся-мигрантов из группы сверстников сопровождается снижением их учебной успеваемости (*Raabe, 2019*). Однозначная маркировка ребенка как «мигранта», «инокультурного» может усиливать стереотипность его восприятия педагогами, что, в свою очередь, вследствие угрозы стереотипа окажет негативное влияние на его учебную успешность (*Appel, Weber, Kronberger, 2015*).

Вместе с тем, игнорирование специфического социального опыта, которым обладает ребенок-мигрант, особых трудностей, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, также сильно затрудняет успешность его интеграции. Дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу, длительности пребывания в принимающей культуре и др. Подобное разнообразие детерминирует необходимость адресной дифференцированной поддержки этих учащихся (*Нестерова, 2018*).

Разрешить данное противоречие невозможно без обращения к области образовательной практики и теории, которые уже давно столкнулись с

необходимостью как дифференциации, так и де-стигматизации, т.е. к инклюзивному образованию.

Модель инклюзивного образования опирается на понятие особых образовательных потребностей, под которыми понимаются «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» (Лубовский, 2013). Именно концепция особых образовательных потребностей позволяет дифференцировать стратегию и тактику психолого-педагогической поддержки учащихся, ориентируясь при этом на возможность их обучения в едином образовательном пространстве школы. В одной из первых публикаций по проблемам концепции «потребностей» в образовании отмечалось, что этот термин описывает составляющие, являющиеся необходимыми, ключевыми, в противовес ситуативным или несущественным (Komisar, 1961).

А.Ю. Шеманов выделяет два основных подхода к включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство интегративного и инклюзивного образования (Шеманов, 2012).

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка — адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом, как указывает Шеманов, обеспечить право на включение в общий поток с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование помещает особого ребенка в некоторую относительно однородную среду, и для того чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться, двигаясь навстречу друг другу. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить право на отличия, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

Согласно «организационной парадигме» инклюзии, представленной E. Avramidis с коллегами, идентификация учащихся, имеющих особые потребности, не отражает дефициты самих учеников, но скорее недостатки в организации работы школы (Avramidis, Bayliss, Burden, 2002)

Изначально концепция особых образовательных потребностей применялась к детям-мигрантам исключительно в контексте недостатков развития (Caldin, Cinotti, 2018). Однако в настоящее время в мировой

образовательной практике концепция особых образовательных потребностей уже не рассматривается только в клинично-патологическом ракурсе, а начинает трактоваться более широко — как дополнительные образовательные потребности (*additional educational needs*).

Так, министерство образования Северной Ирландии предлагает следующее понимание данного термина: «Дополнительные образовательные потребности относятся к разнообразным группам детей и молодежи, которые по разным причинам могут сталкиваться с дополнительными барьерами к образованию и обучению»¹. К числу таких детей относят и недавно прибывших в страну.

Министерство образования провинции Саскачеван (Канада) реализует подход, основанный на потребностях учащихся (*needs-based approach*). В основе этого подхода лежит идея о том, что учащиеся имеют различные потребности, которые могут меняться с течением времени. Предполагается, что важнее ориентироваться именно на потребности, а не на диагностические категории. Соответственно поддержка, которую получают ученики, должна быть гибкой, индивидуализированной и откликаться на их нужды. Дети с дополнительными образовательными потребностями получают специализированную поддержку в рамках этой модели.

В Австралии (<https://education.nt.gov.au/support-for-teachers/student-diversity/students-with-additional-needs>) к ученикам с дополнительными потребностями (*Students with Additional Needs, SWAN*) относят детей, имеющих нарушения развития или заболевания, поведенческие трудности или сложности в области ментального здоровья и благополучия, переживающих травму, одаренных и пр. Эти учащиеся требуют специфической и/или адресной поддержки, чтобы обучаться наравне со сверстниками. Такая дополнительная потребность может быть постоянной или временной.

В Новой Зеландии выделяют учеников с потребностями в учебной поддержке (*learning support needs*), к которым, помимо прочего, относят детей с дополнительными потребностями в области языка, речи и коммуникации.

В Уэльсе в 2021 году был принят новый закон, регламентирующий помощь детям и имеющий название «Валлийский кодекс о дополнительных учебных потребностях» (*The Additional Learning Needs Code for Wales, 2021*)².

¹ См. <https://www.education-ni.gov.uk/articles/additional-educational-support-0>

² <https://gov.wales/additional-learning-needs-special-educational-needs>

Согласно этому закону у человека есть дополнительные учебные потребности, если у него или у нее имеются учебные затруднения или нарушение (*disability*), которое требует дополнительных образовательных мер. Причем данная ситуация может быть связана с состоянием здоровья или возникать вследствие других причин. Ребенок школьного возраста имеет дополнительные учебные потребности, если ему существенно сложнее учиться, чем большинству детей этого возраста, или по состоянию здоровья он не может обучаться в тех же условиях.

С нашей точки зрения, именно подобное расширенное понимание особых образовательных потребностей как связанных не только с развитием психических функций, но и с историей социализации позволяет очертить специфические характеристики учащихся – мигрантов. Таким образом, концептуальной основой социально-инклюзивного подхода к интеграции учащихся-мигрантов выступает трактовка их особых образовательных потребностей как *дополнительных*, характеризующих социальную ситуацию и историю развития ребенка и обуславливающих необходимость дифференцированной психолого-педагогической поддержки, а также создания определенных образовательных условий.

Социально-инклюзивный подход предполагает сочетание двух стратегий: интегративной (объединяющей, нормативизирующей) и инклюзивной (дифференцирующей). Интегративная стратегия предполагает трансляцию образовательным учреждением культуры принимающего общества и включение детей-мигрантов в общую жизнедеятельность. Инклюзивная стратегия означает необходимость учета дополнительных образовательных потребностей учащихся-мигрантов и дифференциацию ситуаций, когда к детям-мигрантам требуется особый подход.

Социально-инклюзивный подход опирается на следующие концептуальные идеи:

1. *Дифференциация личного и культурного*

Идея о сочетании трех составляющих, описывающих универсальные, культурные и личностные характеристики человека, была высказана еще *Kluckhorn и Murray* (1953) и в дальнейшем получила подробное описание в работах Г. Хофстеде (*Hofstede*, 2005). Необходимо понимать, что любые поведенческие проявления ребенка-мигранта могут отражать и его личностные характеристики, и универсальные составляющие детского развития, и параметры, являющиеся результатом его социализации в конкретной этнической и культурной среде, т.е. культурные. В данном случае мы руководствуемся определением культуры, предложенным Н.М. Лебедевой: «Культура — это совокупность неосознаваемых положений,

стандартных процедур и способов поведения, которые были усвоены в такой степени, что люди не рассуждают о них» (Лебедева, 2011).

Анализ дополнительных образовательных потребностей ребенка-мигранта требует дифференцирования тех его характеристик и проявлений, которые связаны с его этнокультурной социализацией и жизненной историей. Неприемлемо, с одной стороны, рассматривать любые его затруднения и проявления как результат культурных различий, с другой — игнорировать влияние данных факторов.

2. *Баланс сходств и различий*

В продолжение предыдущей идеи. При анализе образовательных потребностей ребенка-мигранта его миграционный опыт не должен маркировать его как принципиально отличающегося от прочих учащихся. Психолого-педагогический анализ любого учащегося имеет комплексный характер, учитывая его учебную успеваемость, семейную ситуацию, личностные характеристики и пр. Необходимо, чтобы обозначение особых (дополнительных) образовательных потребностей учащихся-мигрантов не выделяло их в особую группу, а скорее выступало как еще одно измерение, обогащающее и уточняющее системное рассмотрение каждого ученика.

Особые (дополнительные) образовательные потребности детей-мигрантов выделяются нами на основе причин возможных образовательных затруднений, которые могут присутствовать у данной группы учащихся. (Подчеркнем, что ребенок с миграционным опытом может иметь трудности, причины которых не связаны с миграцией или культурными различиями, и в этом случае его поддержка может реализовываться в общей логике психолого-педагогического сопровождения или инклюзивного образования.)

В этой логике представляется возможным выделить пять таких образовательных потребностей.

Первая — недостаточный уровень владения русским языком, препятствующий успешному освоению образовательной программы и социализации.

«Недостаточный уровень владения языком принимающего общества — самый распространенный барьер для интеграции и учебной успешности мигрантов», — отмечают *Janta & Harte* (2016, с. 14). *McBrien* (2005) выделяет две группы образовательных потребностей учащихся-беженцев, одна из которых связана с освоением языка принимающего общества. О важности языка как условия вхождения в принимающее общество пишут и отечественные исследователи (*Баранова*, 2012)

Вторая — несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, с российскими образовательными стандартами, несоответствие возраста и уровня знаний из-за разных требований и учебных программ.

Кросс-культурная вариативность образовательных программ по разным школьным предметам отмечается в различных исследованиях (*Andrews*, 2010). *Rong & Preissle* (1997) подчеркивали важность академической и психологической подготовки детей-мигрантов для последующего обучения в школе принимающей страны. В исследовании *Jaap Dronkers, Manon de Heus & Mark Levels* (2012) показано, что на успешность детей-мигрантов может влиять их опыт обучения в стране исхода, так как образовательные системы разных стран существенно различаются.

Третья — эмоционально-личностные трудности, вызванные переживанием миграционного стресса. *McBrien* (2005), описывая образовательные потребности учащихся-беженцев, относит к ним прежде всего психосоциальное благополучие, куда входят ощущение безопасности, чувство Я (идентичность), адаптация к новой культуре при сохранении сопричастности к культуре исхода. *Sinclair* (2002) отмечает, что травматический опыт, пережитый детьми-беженцами, сказывается на их способности к обучению. Показано, что дети-мигранты могут переживать стресс в ситуации культурных изменений и аккультурации (*Birman*, 2002).

Четвертая — отсутствие или нехватка социальных навыков, соответствующих возрасту, по умолчанию присутствующих у представителей принимающего общества.

Cheng (1998) описывает социальные навыки мигрантов из стран Азии в США и показывает существенное влияние культурных различий в коммуникации на адаптацию и учебную успешность. *Suarez-Orozco, Pimentel, & Martin* (2009) отмечают, что «успешная адаптация учеников-мигрантов, видимо, связана с качеством отношений, которые они строят в школьной среде... Социальные отношения выполняют ряд защитных функций: чувство сопричастности, эмоциональная поддержка, ощутимая помощь и информация, когнитивное сопровождение и позитивная обратная связь» (р. 717).

Пятая — ориентация на нормы и правила культуры страны и региона исхода, отличающиеся от принятых в регионе обучения; трудности, связанные с аккультурацией.

В обзоре *Manzoni* и *Rolfe* (2019) отмечено, что потребности детей-мигрантов и их семей связаны не только с освоением английского как языка принимающей культуры, но и поддержкой в проживании травмы, с

адаптацией к новой образовательной системе, что предполагает понимание ее культурной специфики и освоение новых навыков.

Необходимо учитывать, что данные образовательные потребности свойственны учащимся-мигрантам как социальной группе. Поскольку эта группа крайне разнообразна, выраженность потребностей у отдельного учащегося и их значимость для успешного обучения также будут крайне вариативны. Поэтому реализация социально-инклюзивного подхода требует прежде всего оценки образовательных потребностей конкретного учащегося.

Глава 3. Оценка особых образовательных потребностей ребенка-мигранта в областях психологического благополучия, социальных навыков и культурной адаптации

В отечественной психологии при разработке методологических и методических подходов к диагностике детского развития были выделены принципы диагностической деятельности практического психолога (*Н. Семаго, М. Семаго, 2006*). Перенести эти принципы на деятельность по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов в полной мере не представляется возможным, поскольку в фокусе внимания авторов находится нарушенное развитие. Вместе с тем целесообразно, опираясь на данные материалы, сформулировать принципы, которые лежат в основе проектирования и реализации диагностической деятельности по оценке образовательных потребностей детей-мигрантов.

Принцип единства методологии и диагностики (Н. и М. Семаго). Отбор диагностического инструментария не только отражает концептуальные основы психологии развития, но и опирается на сложившееся в современной психологической науке понимание процессов психологической и социокультурной адаптации мигрантов.

Принцип доказательности (Бусыгина, Подушкина, 2020). Доказательный подход рассматривает прикладные исследования как необходимое условие обоснования эффективности психологических инструментов. В соответствии с этим принципом для оценки образовательных потребностей используются диагностические инструменты с высокой степенью надежности и валидности, что подтверждается исследовательскими данными. Эффективность инструментария для работы с детьми-мигрантами также должна быть эмпирически доказана. Иноязычные методики следует адаптировать для работы на русскоязычной выборке того же возраста.

Принцип динамического подхода (Забрамная, Левченко, 2013) предполагает необходимость диагностики ребенка-мигранта с учетом общих возрастных закономерностей развития, событий его персональной истории и его текущего состояния. Важно вести диагностику и анализировать результаты в контексте динамики развития ребенка.

Принцип выявления и учета потенциальных возможностей ребенка (Забрамная, Левченко, 2013). Дети-мигранты «приносят с собой большое разнообразие сильных сторон, навыков и ресурсов, выделение которых может сформировать основу для дальнейших интервенций как в образовательной среде, так и в семье» (Tribe, Patel, Yule, 2018).

Принцип приоритетности образовательных задач (Н. и М. Семаго). Анализ ключевых параметров развития и психоэмоционального состояния ребенка осуществляется в контексте его учебной деятельности в рамках образовательной организации. Значимой является оценка *возможности* ребенка овладеть соответствующими образовательными программами и дальнейшая оптимизация образовательных воздействий, связанных с этой возможностью (Н. Семаго, М. Семаго, 2006, с. 24).

Для оценивания психологических характеристик детей-мигрантов используются различные диагностические инструменты — как построенные на самоотчете детей, так и предполагающие ответы взрослых (Birman, Chan, 2008). Отмечается необходимость дополнить стандартизованные диагностические инструменты наблюдением за ребенком (Tribe, Patel, Yule, 2018). Birman и Chan на основе идей Levitt (Levitt et al., 2007) выделяют три основных вида диагностических инструментов, которые могут использоваться в оценке психического состояния детей-мигрантов. Инструменты широкого применения подходят для решения задач мониторинга и скрининга и не позволяют выделить специфические проблемы. Избирательные (селективные) инструменты дают возможность оценить степень выраженности признаков эмоциональных и поведенческих нарушений. Адресные инструменты позволяют выявить конкретные расстройства (например, депрессивные).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием

Психологическое благополучие ребенка-мигранта целесообразно рассматривать с двух сторон: с точки зрения его позитивного состояния и с точки зрения наличия состояний, характеризующих психологический дискомфорт.

Для описания позитивного состояния ребенка как самостоятельного феномена, а не просто как отсутствия трудностей в психологической науке используются два основных термина: психологическое и субъективное благополучие.

Психологическое благополучие рассматривается как комбинация позитивного эмоционального состояния (гедонистический подход) и функционирования с оптимальной эффективностью в индивидуальной деятельности и социальном взаимодействии (эвдемонический подход) (Deci, Ryan, 2008).

Наиболее распространенной моделью психологического благополучия является предложенная К. Рифф концепция, включающая шесть компонентов:

- 1) позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие);
- 2) наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни);
- 3) способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность);
- 4) чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост);
- 5) отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими);
- 6) способность следовать собственным убеждениям (автономность) (Ахрямкина, Чаус, 2012, с. 13).

Субъективное благополучие означает когнитивную и аффективную оценку человеком его жизни (Diener, Lucas, Oishi, 2002, р. 63). В качестве основных составляющих субъективного благополучия принято вслед за Diener выделять удовлетворенность жизнью, высокий уровень позитивного эмоционального состояния и низкий уровень негативного эмоционального состояния (Diener, 1984).

Chen с соавторами показали, что психологическое и субъективное благополучие связаны на уровне общего конструкта, но их отдельные компоненты различны (Chen et al., 2013).

Д. А. Леонтьев отмечает: «Субъективное благополучие определяется оценкой самими индивидами своей жизни, определяемой не только условиями удовлетворения базовых потребностей, но и удовлетворенностью индивидуально-специфических потребностей в рамках выбираемого или выстраиваемого стиля жизни, а также восприятием поля возможностей и субъективными критериями оценивания жизни» (Леонтьев, 2020а, с. 92) Согласимся с позицией Леонтьева, рассматривающего психологическое

благополучие как предиктор субъективного, характеризующий «меру зрелости и оптимальности личностных механизмов саморегуляции жизнедеятельности» (Леонтьев, 2020б).

Ситуация миграции сопряжена с рядом вызовов, и способность с ними справляться также обусловлена личностными характеристиками, ключевую роль среди которых играет психологическая устойчивость (резильентность). Под этим мы будем понимать «способность к устойчивости и восстановлению в ситуации длительного неблагоприятного внешнего влияния, которая развивается благодаря определенным внутренним предпосылкам и внешним социальным факторам... это способность стабильной и последовательной результативной адаптации в сложных жизненных обстоятельствах» (Хухлаев, Хакимов, Фомичева, 2021, с. 118).

Психологическое неблагополучие ребенка-мигранта не может быть операционализировано одним понятием и в широком смысле включает в себя эмоциональные затруднения различной степени выраженности. Сюда входят сниженный фон настроения, отношение к школе и мотивация, соматические трудности психологической природы, агрессивность и др. Особое внимание следует уделить социальной тревожности, которая трактуется как «состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми» (Краснова-Гольева, Холмогорова, 2011, с. 2), поскольку социальная тревожность негативно сказывается на успешности адаптации в образовательном пространстве (*там же*).

Для оценки психологического благополучия детей используются два типа инструментов: опросники для детей, построенные на самоотчете, и опросники для взаимодействующих с ними взрослых. Используются одномерные и многомерные шкалы, позволяющие получить различные данные (Арчакова, 2017).

Хотя валидность опросников самоотчета для детей подвергалась сомнению, есть данные, показывающие, что начиная с 7 лет такие инструменты могут измерять психологическое благополучие детей с достаточной надежностью (Thompson, Aked, 2009). Как справедливо указывают Арчакова и коллеги, накоплен массив данных, показывающих расхождение в оценках психологического благополучия, которые дают сами дети и окружающие их взрослые.

На этом основании представляется целесообразным включить в инструментарий особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с психологическим благополучием, следующие инструменты:

- методики самоотчета для детей и опросники для взрослых;

- многомерные и одномерные методики;
- методики, оценивающие психологическое благополучие и устойчивость (резильентность), а также выраженность психологических затруднений.

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками

Под социальными навыками будем понимать «являющееся результатом научения социально приемлемое поведение, которое позволяет взаимодействовать с другими таким образом, чтобы получать позитивную реакцию и избегать негативной» (*Bellini, Peters, 2008*). *Grover* с соавторами выделяют несколько подходов к исследованию социальных навыков (*Grover et al., 2020*). Дефинитивные подходы описывают содержание понятий «социальные навыки» и «социальная компетентность» и раскрывают взаимосвязи между ними. Ситуационные подходы предполагают идентификацию конкретных социальных ситуаций и выделение социальных навыков, необходимых для данных ситуаций. Процессуальные подходы рассматривают системное функционирование социальных навыков. Модели набора навыков (*skills sets*) выделяют группы навыков, которые позволяют совместно успешно осуществить конкретное социальное взаимодействие.

Для решения наших задач представляется наиболее релевантным ситуационный подход. Оценивается поведение в ключевых с точки зрения образования ситуациях: поведение в классе и в школе, выполнение домашних заданий, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Gresham с соавторами выделяют три типа измерительных инструментов, которые используются для оценки социальных навыков (*Gresham et al., 2001*).

К первому типу относятся построенные на ранжировании шкалы или опросы, оценивающие социальную компетентность (социальные навыки ребенка характеризуют взрослые, регулярно с ним взаимодействующие). Хотя данные ответы могут быть субъективны, *Bellini* и *Peters* (*Bellini, Peters, 2008*) считают их валидными измерительными инструментами именно потому, что взрослые оценивают поведение ребенка через призму определенных социальных стандартов и норм.

Второй тип предполагает наблюдение за поведением ребенка в конкретной ситуации. Такие инструменты требуют выработки четких поведенческих критериев и довольно трудоемки в реализации.

К третьему типу относятся ролевые игры или дискуссии, которые предлагаются ребенку для оценки его социальных навыков (например, его просят ответить, что он будет делать, когда его дразнят). *Bellini* и *Peters* отмечают, что подобные инструменты не позволяют оценить поведение ребенка в реальной ситуации и вследствие этого их диагностическая ценность ниже, чем инструментов из первых двух групп (*Bellini, Peters, 2008*).

Для оценки особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с социальными навыками, в образовательной среде оптимальными представляются инструменты первого типа, то есть опросники, предназначенные для заполнения взрослыми (прежде всего педагогами, поскольку именно они наблюдают ребенка в учебной ситуации).

Оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией

Базовым понятием при описании культурной адаптации является аккультурация, которая понимается в русле теории *Berry*, а именно как процесс культурных и психологических изменений, возникающих в результате контакта между двумя или более культурными группами и их отдельными членами (*Berry, 2015*). В контексте сопровождения детей-мигрантов мы фокусируемся на индивидуальном уровне аккультурации, то есть на изменении поведенческого репертуара (*там же*). Результатом аккультурации является адаптация, включающая два аспекта: психологический и социокультурный.

Психологическая адаптация означает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду (*Лебедева, 2009*). Основные ее критерии (признаки): ясное чувство личной или культурной идентичности; хорошее психологическое здоровье; достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе). Основные ее критерии (признаки): позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества; преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода; свободное владение языком принимающего общества; распространенность

«отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны (*Entzinger, Biezeveld, 2003*).

Согласно теории аккультурации, разработанной Дж. Берри, процесс вхождения в новую культуру связан с двумя основными проблемами, которые решает мигрант: сохранение культуры страны исхода и освоение культуры принимающего общества. В соответствии с этим выделяются четыре стратегии аккультурации, в разной степени отражающие решение этих базовых проблем.

Ассимиляция — это постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований, норм принимающего общества, вплоть до полного растворения в нем (*Стефаненко, 2014*). Она случается, когда мигранты не желают поддерживать свою культурную идентичность и стремятся к повседневному взаимодействию с культурой страны/региона нового проживания (*Кросс-культурная психология, 2007*). В этом случае мигрант полностью идентифицируется с новой культурой и отрицает культуру этнического меньшинства, к которому принадлежит (*Лебедева, 2011*).

Сепарация — полная противоположность ассимиляции, при которой люди придают значение сохранению своей собственной культуры и в то же время хотят избежать взаимодействия с другими культурами (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*). Мигранты отрицают культуру большинства и сохраняют свои этнические особенности (*Лебедева, 2011*), они ориентированы на раздельное, обособленное существование с минимальным контактом с принимающим обществом (*Стефаненко, 2014*).

Маргинализация происходит тогда, когда мигранты не идентифицируют себя ни с культурой этнического меньшинства, ни с культурой этнического большинства (*Стефаненко, 2014*). При этом у них мало возможностей или заинтересованности в сохранении своей культуры (часто по причине ее вынужденной потери) и незначительная заинтересованность во взаимосвязи с другими группами (часто по причине исключения или дискриминации) (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Интеграция предполагает сохранение ориентации на нормы культуры исхода и соответствующей идентичности вместе с освоением норм и правил принимающего общества, включение в культуру принимающего общества при сохранении родной культурной среды; результатом является их объединение (*Берри, Пуртинга, Сигал, 2007*).

Проблемы аккультурации тесно связаны с вопросами этнической и гражданской идентичности. Этническая идентичность — представление о себе как о члене этнической группы (*Стефаненко, 2014*), «представление о

своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений» (Дробижева, 2008, с. 219). Под гражданской идентичностью мы понимаем, вслед за Дробижевой, «отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства» (там же, с. 218).

Celenk и Van de Vijver при оценке инструментов измерения аккультурации уделяют большое внимание их концептуальной основе (Celenk, Van de Vijver, 2011). Отмечается, что при оценке аккультурации могут анализироваться следующие параметры: условия аккультурации (в частности, воспринимаемая дискриминация), стратегии аккультурации, итоги аккультурации (в том числе аккультурационный стресс), аккультурационное поведение, области аккультурации (показано, что в различных областях социальной практики, например общественной и семейной, поведение, связанное с аккультурацией, и соответствующие стратегии могут различаться).

Воспринимаемая дискриминация предполагает оценку мигрантами взглядов и поведения представителей принимающего общества как дискриминационных и оказывает большое влияние на выбор стратегии аккультурации (Летиокова, Лебедева, 2016).

Аккультурационный стресс означает ухудшение физического и психосоциального здоровья индивидов, которые должны адаптироваться к новой культуре и функционировать в среде, в которой недостает привычных культурных связей, социального статуса и поддержки (Berry et al., 1987).

Именно полнота рассмотренных параметров позволяет сделать обоснованный вывод об успешности аккультурации. Для оценки аккультурации используются стандартизированные опросники, текст которых уточняется для конкретной группы мигрантов с учетом страны исхода и принимающей культуры (Celenk & Van de Vijver, 2011).

Таким образом, оценка особых (дополнительных) психологических потребностей, связанных с культурной адаптацией, осуществляется посредством опросников, измеряющих ориентацию на нормы принимающего общества (российского) и страны исхода, этническую и гражданскую идентичность, аккультурационный стресс и воспринимаемую дискриминацию, причем формулировка всех пунктов должна уточняться, чтобы отражать адаптацию мигрантов именно в российское общество.

Библиография

1. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. — 2012. — № 1. — с. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.
2. Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перелыгина Е. Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. — 2017. Том 22. — № 6. — с. 68–76. doi:10.17759/pse.2017220606
3. Астоянц М. С. Социальная инклюзия детей-сирот: проблемы и перспективы российской социальной политики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2009. — № 11. — с. 23–31.
4. Астоянц М. С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. — Т. 12. — с. 51–58.
5. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. — Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ. — 2012. — 104 с.
6. Баранова В. Языковая социализация детей-мигрантов // Антропологический форум. — 2012. — № 17. — с. 157–172.
7. Берри Дж В., Пуртинга А. Х., Сигал М. Х. Кросс-культурная психология. Исследование и применение. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. — 2007. — 560 с.
8. Боровикова И. В. Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. — 2016. — Т. 2. — с. 27–29.
9. Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станилевский В. В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2020. — Том 1. — № 1. — с. 8–26. doi:10.17759/ssc.2020010101
10. Вандышев М. Н. Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // Вопросы образования. — 2019. — № 2. — с. 179–198: табл. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198.
11. Григорьев Д. С. Дискриминация мигрантов в социоэкономической сфере: роль межгрупповых установок принимающего населения //

- Социальная психология и общество. — 2017. — Том 8. № 3. С. 63–84. doi:10.17759 / sps. 2017080306
12. Григорьев Д. С., Батхина А. А., Дубров Д. И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14. — № 2. — с. 53–65. doi: 10.17759 / chp. 2018140206
 13. Дробижева Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости // Россия реформирующаяся. Ежегодник /Отв. Ред. М.К. Горшков. — Вып.7. — М.: Институт социологии РАН. — 2008. — с. 214–228.
 14. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации // Под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М. — 2008.
 15. Исследование детей-мигрантов в школах. Предварительные результаты проекта. — 2011. <https://slon.hse.ru/issledovaniya-detej-migrantov-v-shkolax>
 16. Краснова-Гольева В. В., Холмогорова А. Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2011. — Том 3. — № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml
 17. Кузнецов И. М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. Вып. 7. М.: ИС РАН. — 2008. — с. 270–275.
 18. Лебедева Н. М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России / Сб. статей под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. М.: Изд-во РУДН. — 2009. — с.10–64.
 19. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс. — 2011.
 20. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — 7-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 2013. — 336 с.
 21. Леонтьев Д. А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал —

- 2020a. — Том 41. — № 6. — с. 86-95. [Электронный ресурс]. URL: <http://ras.jes.su/psy/s020595920012592-7-1>
22. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — с. 14—37.
23. Лепшокова З. Х., Лебедева Н. М. Воспринимаемая дискриминация и аккультурация русских на Северном Кавказе (несовместимость этнической и региональной идентичностей) // Общественные науки и современность. — 2016. — № 6. — с. 125-138.
24. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — Том 5. — № 5.
URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml
25. Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / Под ред. Н. М. Лебедевой. — 2017.
26. Нестерова А. Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификации моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. — 2018. — Т. 16. — № 4. — с. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
27. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — Спб.: Речь. — 2006. — 384 с.
28. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. — 2014. — 352 с.
29. Фурьева Т. В. Социальная инклюзия. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт. — 2021. — 189 с.
30. Хухлаев О. Е., Хакимов Э. Р., Фомичева А. Е. Исследования академической резильентности детей-мигрантов: анализ и перспективы // Культурно-историческая психология. — 2021. — Том 17. — № 4. — с. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170413>
31. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Кузнецов И. М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. — 2014. — Том 10. — № 1. — с. 95–103.
32. Хухлаева О. В., Хакимов Э. Р., Хухлаев О. Е. Поликультурное образование. // М. — 2020. — 283 с.
33. Шеманов А. Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии. Доклад на семинаре «Философские и культурологические

- основы инклюзивного образования» из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ. — 27.02.2012.
- 34.Ярская-Смирнова В. Н. Социальная инклюзия в молодежной политике // Поволжский торгово-экономический журнал. — 2010. — № 1. — С. 63–73.
- 35.Adrienne N., Lewis J. A., Bellmore A., Witkow M. R. Ethnic Diversity and Inclusive School Environments / // Educational Psychologist. — 2019. — 54(4). — pp. 306–321.
- 36.Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change. — 6(2). — pp.109–124.
- 37.Andrews P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // Acta Didactica Napocensia. — 2010. — Vol. 3. — No 2. — pp. 3–15.
- 38.Appel M., Weber S., Kronberger N. The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis. Frontiers in psychology. — 2015. — 6. — 900 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>
- 39.Avramidis E., Bayliss P., Burden R. Inclusion in Action: an in-Depth Case Study of an Effective Inclusive Secondary School in the South-West of England. // International Journal of Inclusive Education. — 2002. — 6. — pp. 143–163.
- 40.Bellini S., Peters J. Social skills training for youth with autism spectrum disorders. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2008. — 17. — pp. 857-873.
- 41.Berry J. W. Acculturation. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization: Theory and research. The Guilford Press. — 2015. — pp. 520–538.
- 42.Berry J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures // Int. J. Intercult. Relations. 2005. V. 29. № 6 SPEC. ISS. P. 697–712.
- 43.Berry J. W. et al. Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation // Appl. Psychol. AN Int. Rev. — 2006. — V. 35. — № 3. — P. 303–332.
- 44.Berry J. W., Kim U., Minde T., Mok D. Comparative studies of acculturative stress. International Migration Review. — 1987. — 21(3). — pp. 491–511. doi: 10.2307/2546607
- 45.Birman D. Mental Health of Refugee Children: A Guide for the ESL Teacher. — 2002.
- 46.Birman D., Chan W. Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs. Center for Health and Healthcare in Schools. — 2008. — pp. 1-18.

47. Birman D., Weinstein T., Chan W., Beehler S. () Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention. *Prev Research*. — 2007. — 14. — pp. 14–17.
48. Brind T., Harper C., Moore K. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations. — 2008. — 31 January. As of 26 August 2016. https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf
49. Caldin R., Cinotti A. Migrant families with disabilities. Social participation, school and inclusion. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*. — 2018. — 23.
50. Cavicchiolo E. et al. Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language // *Int. J. Incl. Educ.* 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–21.
51. Cefai C., Cavioni V., Bartolo P., Simoes C., Miljevic-Ridicki R., Bouilet D., Ivanec T. P., et al. Social Inclusion and Social Justice: A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe // *Journal for Multicultural Education*. — 2015. — 9 (3). — pp. 122–139. doi:10.1108/JME-01—2015-0002
52. Celenk O., Van de Vijver F. Assessment of Acculturation: Issues and Overview of Measures. *Online Readings in Psychology and Culture*. — 2011. — 8(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1105>
53. Chen F. F., Jing Y., Hayes A., Lee J. M. (). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*. 2013. — 14(3). — pp. 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
54. Cheng L. (). Enhancing the Communication Skills of Newly-Arrived Asian American Students. *ERIC/CUE Digest*. — 1998. — No. 136.
55. Cobigo V. et al. Shifting our conceptualization of social inclusion // *Stigma Res. Action*. — 2012. — V. 2. — № 2.
56. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European. — 2003. URL: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT

57. Deci E. L., Ryan R. M: Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*. — 2008. — 9. — pp. 1–11. 10.1007/s10902-006-9018-1
58. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. — 1984. — 95. — pp. 542-575.
59. Diener E., Oishi S., Lucas R. E. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford and New York: Oxford University Press. — 2002.
60. Dronkers J., de Heus M., Levels M. Immigrant Pupils' Scientific Performance: The Influence of Educational System Features of Origin and Destination Countries, CReAM Discussion Paper Series 1212, Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London. — 2012.
61. Dumčius R., Siarova H., Nicaise I., Huttova J., Balčaitė I. Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union. — 2013.
62. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER). — 2003. — 53 p.
63. Fabes R. A., Martin C. L., Hanish L. D. Children and youth in a diverse world: Applied developmental perspectives on diversity and inclusion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. — 2018. — 59. — pp. 1–4. doi:10.1016 / j.appdev. 2018.11.003
64. Gresham F. M., Sugai G., Horner R.H. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*. — 2001. — 67. — pp.331— 344.
65. Grover R., Nangle D., Buffie M., Andrews L. Defining social skills. In book: *Social Skills Across the Life Span*. — 2020. — pp. 3-24.
66. Guo-Brenna L., Guo-Brennan M. Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis // *Educ. Immigr. Migr.* — 2019. — pp. 73–93.
67. Heckmann F. Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-makers. NESSE. — 2008. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

- 68.Hofstede G., Hofstede G. J. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill. — 2005.
- 69.Janta B., Harte E. C. Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. — 2016. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html
- 70.Juvonen J. et al. Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities // Educ. Psychol. — 2019. — V. 54. — № 4. — P. 250–270.
- 71.Keles S., Munthe E., Ruud E. A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children // Int. J. Incl. Educ. — 2021. — V. 0. — № 0. — pp. 1–16.
- 72.Kluckhohn C., Murray H.A. Personality: In nature, society, and culture (2nd ed.) — 1953.
- 73.Komisar B. P. 'Need' and the Needs-Curriculum. In Language and Concepts in Education . Edited by B. O. Smith and R. H. Ennis. Chicago: Rand McNally and Co. — 1961. — pp. 24–42.
- 74.Levitt J. M., Saka N., Romanelli L. H., Hoagwood K. Early identification of mental health problems in schools: the status of instrumentation. Journal of School Psychology. — 2007. — 45. — pp. 163–191.
- 75.Loreman T. Straight talk about inclusive education. Spring: CASS Connections. — 2009.
- 76.Mahoney D., Siyambalapitiya S. Community-based interventions for building social inclusion of refugees and asylum seekers in Australia: A systematic review // J. Soc. Incl. — 2017. — V. 8. — № 2. — 66 p.
- 77.Makarova E., Herzog W. The integration of immigrant youth into the school context // Probl. Educ. 21st Century. — 2011. — V. 32. — P. — pp. 86–97.
- 78.Manzoni C. Rolfe H. How Schools Are Integrating New Migrant Pupils And Their Families. — 2019. 10.13140/RG.2.2.19657.80488.
- 79.McBrien J. L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. Review of Educational Research. — 2005. — 75(3). — pp. 329–364. doi:[10.3102/00346543075003329](https://doi.org/10.3102/00346543075003329)
- 80.McConkey R., Collins S. The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research. — 2010. — 54. — pp. 691–700.
- 81.OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. p 42)
- 82.OECD. 2010. Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants. OECD. — 12 May. As of 26 August 2016

- 83.Ortega L. et al. The centrality of immigrant students within teacher–student interaction networks: A relational approach to educational inclusion // Teach. Educ. — 2020. — V. 95.
- 84.Raabe I. (2019) Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries. Child Indicators Research. — 35. — pp. 1–20. 10.1007/s12187-018-9565-0.
- 85.Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper. — 2008. — no. 47. — 34 p.
- 86.Rodriguez-Valls F. Pedagogy of the immigrant: A journey towards inclusive classrooms // Teach. Curric. — 2016. — V. 16. — № 1. — pp. 41–48.
- 87.Rong X. L., Preissle J. Educating Immigrant Students: What We Need To Know To Meet The Challenges. — 1997.
- 88.Schachner M. K. et al. Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA) // Front. Psychol. — 2017. — V. 8. № May. — pp. 1–11.
- 89.Sinclair M. Planning education in and after emergencies (Fundamentals of educational planning, no. 73). Paris: IIEP-UNESCO. — 2002.
- 90.Suárez-Orozco C., Pimentel A., & Martin M. The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. Teachers College Record. — 2009. — 111(3). — pp. 712–749.
- 91.Tajic D., Bunar N. Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools // Int. J. Incl. Educ. — 2020. — V. 0. — № 0. — pp. 1–15.
- 92.Thompson S., Aked J. A guide to measuring children's well-being/ New Economics Foundation, London. — 2009.
- 93.Tribe R., Patel N., Yule W. Guidelines for Psychologists working with Refugees and Asylum-seekers in the UK: Extended version (eds). — 2018. 10.13140/RG.2.2.36313.01126.
- 94.Vietze J., Juang L. P., Schachner M. K. Peer cultural socialisation: a resource for minority students’ cultural identity, life satisfaction, and school values // Intercult. Educ. — 2019. — V. 30. — № 5. — pp. 579–598.