

Научная статья | Original paper

Установки и ожидания педагогов как факторы академической успеваемости учащихся с миграционным опытом: обзор международных исследований

Б.С. Исакова¹ ✉, С.Г. Косарецкий^{1, 2}

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ bs.isakova@hse.ru

Резюме

Актуальность. Низкие образовательные результаты учащихся с миграционным опытом в России могут быть обусловлены рядом факторов, включая предвзятые установки и ожидания педагогов. **Цель.** Работа направлена на обобщение результатов исследований детерминации учебных достижений детей с миграционным опытом установками и ожиданиями педагогов, а также возможностей влияния на этот процесс. **Методы и материалы.** На основе разработанной модели формирования установок и ожиданий педагогов и их воздействия на результаты учащихся с миграционным опытом проведены отбор и обзор количественных исследований за период 2010–2024 гг. (33 статьи). **Результаты.** Во многих исследованиях отмечается, что педагоги демонстрируют предвзятые установки и заниженные ожидания в отношении детей с миграционным опытом. Данные установки формируются под влиянием стереотипов о мигрантском статусе, расе или этнической группе и проявляются в деятельности педагога, прежде всего в практиках оценивания и дисциплинарного воздействия, рекомендациях по образовательным траекториям. Установки и ожидания указанного типа оказывают чаще значимый негативный, реже — нейтральный эффект на успеваемость учащихся-мигрантов, характер и сила которых могут зависеть от ряда факторов, включая пол учащегося, этническую группу, страновой и институциональный контекст. Снижение их негативного влияния может быть достигнуто через осведомление педагогов о влиянии стереотипов, рекомендации по использованию педагогами объективных критериев оценивания, повышению внимания к учащимся, формированию высоких ожиданий, стимулирующие меры педагогам, основанные на успехах учащихся с миграционным опытом. Понимание обусловленности учебных достижений детей с миграционным опытом и возможностей управляющего влияния на этот процесс важно для современной российской школы.

Ключевые слова: установки педагогов, ожидания учителей, дети с миграционным опытом, академическая успеваемость, стереотипы

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

Для цитирования: Искакова, Б.С., Косарецкий, С.Г. (2025). Установки и ожидания педагогов как факторы академической успеваемости учащихся с миграционным опытом: обзор международных исследований. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 44–55. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300403>

Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migration background: a review of international studies

B.S. Isakova¹ ✉, S.G. Kosaretsky^{1, 2}

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ bs.isakova@hse.ru

Abstract

Relevance. The low educational outcomes of students with a migration background in Russia may be attributed to a number of factors, including biased attitudes and expectations of teachers. **Objective.** This study aims to summarize the findings of research on the determination of academic achievement of children with a migration background by teachers' attitudes and expectations, as well as the potential ways to influence this process. **Methods and materials.** Based on a developed model of the formation of teachers' attitudes and expectations and their impact on the outcomes of students with migration background, a selection and review of quantitative studies from the period 2010–2024 (33 articles) was conducted. **Results.** Many studies note that teachers demonstrate biased attitudes and low expectations towards children with a migration background. These attitudes are shaped by stereotypes about migrant status, race, or ethnic group and manifest in teachers' practices, primarily in grading, disciplinary actions, and recommendations on educational trajectories. Attitudes and expectations of this type more often have significant negative effects and less often neutral effects on the academic performance of students with a migration background, with the nature and strength of these effects potentially depending on a number of factors, including the student's sex, ethnic group, country, and institutional context. Mitigating their negative impact can be achieved by raising teachers' awareness of the influence of stereotypes, providing guidelines for using objective assessment criteria, increasing attention to students, fostering high expectations, and introducing incentives for teachers based on the success of students with a migration background. Understanding the factors shaping academic achievement of children with migration background and the possibilities of managing this process is important for modern Russian school.

Keywords: teachers' attitudes, teachers' expectations, children with a migration background, academic performance, stereotypes

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

For citation: Isakova, B.S., Kosaretsky, S.G. (2025). Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migration background: a review of international studies. *Psychological Science and Education*, 30(4), 44–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300403>

Введение

Рост численности детей с миграционным опытом в российском образовании и их концентрация в отдельных школах (Деминцева, 2020) в последние годы стали вызовом для педагогов, несущих ответственность за образовательную успешность всех обучающихся.

Если в ранних исследованиях фиксировалось, что дети с миграционным опытом в России по образовательным результатам не отличались от местных детей (OECD, 2016; Tovar García, 2017), то последнее общероссийское исследование фиксирует сравнительно низкие результаты (ФИОКО, 2024), что в целом согласуется с ситуацией по всему миру (Cortina Toro, Jimenez, Roza Villarraga, 2024).

В качестве фактора низких результатов учащихся с миграционным опытом в большинстве исследований рассматривается их недостаточное владение русским языком (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012; ФИОКО, 2024).

По этой причине основным направлением образовательной политики в России, направленной на улучшение образовательных результатов детей с миграционным опытом, стало повышение уровня владения русским языком, что согласуется с общемировой практикой (Sedmak et al., 2021). С 2025 года ответственность за знание детьми русского языка возложена на семьи мигрантов и вводится обязательное тестирование на знание языка как условие поступления в школы.

При определяющей роли языкового аспекта на академическую успешность детей с миграционным опытом влияют и другие факторы, в том числе установки и ожидания педагогов (Brophy, Good, 1974; Costa,

Langher, Pirchio, 2021; Van den Bergh et al., 2010).

Установки педагогов представляют собой психологическую тенденцию, выражающуюся в оценке конкретного субъекта с некоторой степенью благосклонности или неблагосклонности (Eagly, Chaiken, 2007, p. 598). Это определяет поведение педагога (Fazio, 1990) и сказывается на результатах обучающихся (Kahveci, 2023). Данный конструкт интенсивно исследуется в отношении инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями (Lindner et al., 2023; Искакова, Присяжнюк, Зангиева, 2023), в отношении детей с миграционным опытом (Chircop, 2022; Rokita-Jaśkow et al., 2025; Козлова, 2020; Хайрутдинова, Громова, 2024; Wang et al., 2022), сопряжен с поликультурной или этнокультурной компетентностью педагогов (Клушина, Волков, 2023).

Конструкт ожиданий у педагогов стал активно изучаться после появления работы «Пигмалион в классе» (Rosenthal, Jacobson, 1968), которая подтвердила гипотезы о «самоисполняющихся пророчествах» и связи ожиданий с результатами учащихся. Данный эксперимент побудил дальнейшие исследования в этой области (Proctor, 1984). Ожидания педагогов определяют как суждения о потенциальных учебных достижениях ученика, сформированные на основе имеющейся у педагога информации о нем (Rubie-Davies, 2014).

Существует массив обзоров и метаанализов на тему ожиданий педагогов (Good, 2024; Rubie-Davies, Hattie, 2024; Орлов, Крушельницкая, Терехова, 2024; Абдурахманова, 2020), обзоры и эмпирические исследования ожиданий педагогов к детям с миграционным опытом (Pit-ten Cate, Glock,

2023; Kleen, Glock, 2018; Akifeva, Alieva, 2018), работы об аккультурационных ожиданиях (Каримова и др., 2023).

Однако исследований связи установок и ожиданий педагогов с академическими результатами учащихся с миграционным опытом в мировой науке в целом меньше (Costa, Langher, Pirchio, 2021), а в России при высокой доле мигрантов (World Migration Report, 2024) данная область остается мало знакомой исследователям и практикам.

Предлагаемая публикация призвана восполнить этот дефицит, стимулировать российские исследования по этой теме и предоставить доказательную базу для реализации практик изменения установок и ожиданий педагогов по отношению к учащимся с ми-

грационным опытом, способствующих повышению академических результатов.

Статья включает несколько блоков: теоретическая рамка и методология обзора, результаты обзора и обобщенные выводы.

Теоретическая рамка, материалы и методы

Для отбора и анализа исследований связи установок и ожиданий педагогов с образовательными результатами учащихся с миграционным опытом мы использовали следующую теоретическую модель (см. рисунок).

Она основана на ведущих теориях влияния установок и ожиданий педагога на его поведение и образовательные результаты учащихся:

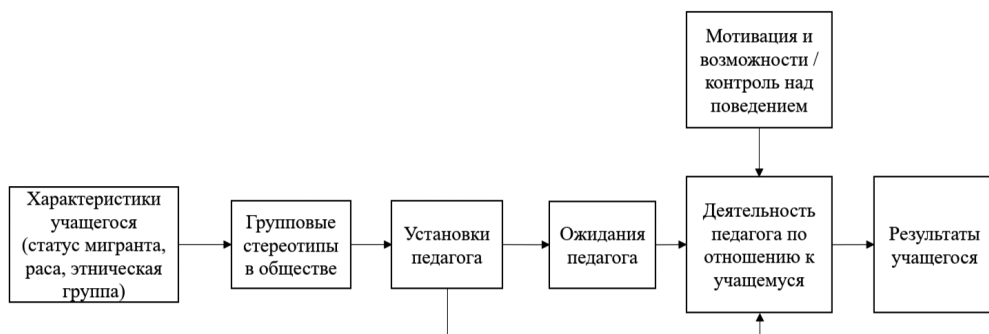


Рис. Модель формирования установок и ожиданий педагога и их воздействия на результаты учащегося-мигранта

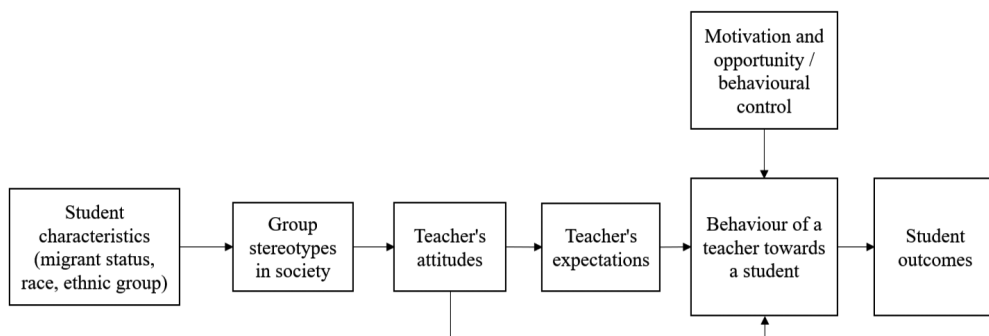


Fig. Model of formation of attitudes and expectations of a teacher and their impact on the results of a migrant student

1. Модель самоисполняющегося пророчества (Brophy, Good, 1974).

2. Школьная модель ожиданий педагога (Proctor, 1984).

3. Модель установок и ожиданий педагога, оказывающих эффект на возможности и результаты обучения (Denessen et al., 2022).

4. MODE-модель отношений установок и поведения (Fazio, 1990).

5. Теория запланированного поведения (Ajzen, Fishbein, 1980).

Данная модель позволяет не только структурировать исследования, но увидеть ключевые этапы рассматриваемого процесса, что имеет значение для определения возможного влияния на него в практиках профессионального развития и управления школой.

Соответствие публикации предложенной модели выступило основным критерием отбора. Наряду с ним использованы следующие критерии: квартиль журнала (Q1/Q2), язык публикации (русский или английский), формат публикации (статья), период публикации (2010–2024 гг.), объект исследования (школьное образование, будущие или работающие педагоги), открытый доступ к полному тексту статьи, количественные методы исследования. Поиск научных источников для анализа осуществлялся по ключевым словам — конструктам/их синонимам, встроенным в модель нашего исследования, на платформах: Google Scholar, ERIC, JSTOR, Dimensions.

Результаты

Было отобрано и проанализировано 33 статьи. Публикации представляют 8 стран с различной миграционной ситуацией и системами школьного образования. Чаще всего встречались исследования, проведенные в Германии (18) и США (6), что может быть объяснено большой долей мигрантов в этих странах (World Migration Report, 2024). По большей части работы по рассматриваемой проблематике публиковали в журнале *Social Psychology of Education* (8 статей), при этом отчетливо выделяется ряд ведущих авто-

ров-исследователей. Наиболее изученным элементом модели представляется деятельность педагогов через объективность оценивания детей с миграционным опытом.

Формирование установок и ожиданий: роль стереотипов

Ключевым фактором, детерминирующим формирование установок и ожиданий педагогов, выступают групповые стереотипы об этнических меньшинствах, расе или мигрантах. Педагоги быстрее ассимилируют данные, соответствующие стереотипам о национальностях, по сравнению с информацией, им противоречащей (Glock, Krolak-Schwerdt, 2013). Стереотипы активируются также вследствие наличия неродного акцента у учащегося, что влияет на ожидания педагогов при контроле других факторов (Lorenz et al., 2023). При этом эффекты стереотипов варьируются в зависимости от этнической группы (Froehlich et al., 2016).

Стереотипные установки, как правило, становятся основой для прогнозирования академических результатов учащихся. Педагоги склонны экстраполировать стереотипы на ожидания от обучения учащихся с миграционным опытом (Dandy et al., 2015; Lorenz, 2021; Okura, 2022). Так, обобщенные представления о «холодности» или «средней компетентности» определенных этнических групп влияли на ожидания педагогов (Neuenschwander, Garrote, 2024). Напротив, ожидания педагогов в отношении успеваемости были достаточно точны для учащихся с миграционным опытом, но завышены для учащихся без миграционного опыта (Tobisch, Dresel, 2017). В США позитивные стереотипы об азиатских учащихся вели к позитивным установкам и высоким ожиданиям педагогов (Okura, 2022).

Влияние установок и ожиданий педагога

Педагоги и будущие педагоги в основном демонстрируют негативное имплицитное отношение к этническим меньшинствам (Costa, Langher, Pirchio, 2021). Негативные неявные установки и низкие ожидания педагогов в от-

ношении этнических меньшинств не только снижают успеваемость этих учащихся, но и косвенно усиливают академические достижения учеников из этнического большинства, углубляя межгрупповой разрыв (Van den Bergh et al., 2010). Влияние ожиданий педагога на успеваемость учащихся, причем девочек, из этнических меньшинств выше, чем на результаты учащихся из этнического большинства (Jamil, Larsen, Hamre, 2018). Однако подобные эффекты неоднозначны: этнические характеристики учащегося иногда не являются модераторами ожиданий педагогов (De Boer, Bosker, Van Der Werf, 2010). Это также согласуется с выводами Peterson et al. (2016), где при контроле предыдущей успеваемости явные ожидания педагогов не объясняли этнический разрыв между европейскими и азиатскими учащимися, хотя был эффект от скрытых предубеждений (Peterson et al., 2016). Эффект низких ожиданий для детей с миграционным опытом был подтвержден в исследовании Neuenschwander et al. (2021), но не был обнаружен в исследовании Lorenz (2021). Положительная связь высоких ожиданий в отношении азиатских учащихся с успеваемостью этих учащихся была обнаружена в исследовании Okura (2022). А в школах с высокой концентрацией детей с миграционным опытом педагогические ожидания оказывали косвенное влияние на успеваемость учеников через феномен «академической бесполезности» (Agirdag, Van Aversaet, Van Houtte, 2013).

Предвзятость в деятельности педагога

Ключевым звеном в цепочке влияния установок и ожиданий на академические результаты выступает поведенческий компонент, прежде всего — объективность оценивания. Педагоги склонны занижать оценки учащимся с миграционным опытом даже при сопоставимых способностях с учащимися без миграционного опыта (Van den Bergh et al., 2010; Triventi, 2020). Эссе, атрибутированные турецким именам, получали более низкие баллы, чем аналогичные работы с немецкими именами (Sprietsma,

2012). Педагоги-практиканты систематически занижали оценки детям с мигрантским опытом, особенно при низкой исходной успеваемости (Bonefeld, Dickhäuser, 2018; Bonefeld, Dickhäuser, Karst, 2020). Тенденция к негативной предвзятости при оценке работ детей с миграционным опытом подтверждается в том числе рядом других исследований (Holder, Kessels, 2017; Peter, Karst, Bonefeld; 2024; Vieluf, Sauerwein, 2018). При этом предвзятость оценивания усугубляется не только при наличии у педагогов негативных установок, но также при атрибуции академических неудач учащихся с миграционным опытом их личным способностям (Glock, Kleen, 2023). И даже если педагоги не проявляли предвзятости в оценке верности решения определенной задачи учащимся с миграционным опытом, то при оценке математических способностей такая предвзятость проявлялась (Copur-Gencturk et al., 2020). Однако в ряде случаев фиксируются примеры гиперкомпенсации, такие как завышенные оценки, обусловленные либо страхом проявления предвзятости (Kleen, Glock, 2018), либо позитивными стереотипными установками педагогов к отдельной расе (Okura, 2022).

Недооценка педагогами потенциала детей с миграционным опытом может детерминировать предвзятость при формировании рекомендаций относительно академического трекинга, ограничивая их восходящую мобильность (Nishen et al., 2023), хотя предвзятость педагогов в трекинг-рекомендациях не всегда наблюдается (Nishen, Kessels, 2024). Кроме того, расовые установки педагогов коррелируют и с дисциплинарными практиками: учащиеся африканского (Chin et al., 2020, Owens, 2022) и латиноамериканского (Owens, 2022) происхождения чаще подвергаются дисциплинарным мерам, чем белые учащиеся за схожие нарушения.

Механизмы контроля

за деятельностью педагога

Снижение влияния стереотипных установок и ожиданий педагогов на учение и результаты учащихся может быть достигнуто

через целенаправленные интервенции. Так, программа повышения осведомленности педагогов о стереотипах и дискриминации и предоставление стратегий по формированию более справедливых ожиданий для учащихся независимо от их этнического статуса позволили нивелировать влияние миграционного статуса на ожидания педагогов в тестовой группе (Neuenschwander et al., 2021). Использование объективных критериев оценивания, таких как таблица ошибок, позволило снизить влияние неявных ассоциаций (стереотипов) у педагогов на результаты оценивания учащихся с миграционным опытом (Peter, Karst, Bonefeld, 2024). Аналогично практики повышения внимания педагога к учащимся с миграционным опытом (Karst, Bonefeld, 2020) частично снижали предвзятость, хотя могли уменьшать точность оценок. При этом традиционные стимулирующие меры педагогам, ориентированные на средние показатели успеваемости в классе, усугубляли неравенство между афроамериканскими и учащимися из доминирующей расовой группы (Hill, Jones, 2021), поэтому, возможно, более подходящей мерой будет стимулирование педагогов за прогресс учащихся с миграционным опытом. Противоречивые эффекты имеет обеспечение культурного соответствия педагогов и учеников, то есть привлечение педагогов с мигрантским опытом в школы (Neugebauer, Klein, Jacob, 2022).

Заключение

Проведенный анализ показывает, что формируемые на основе стереотипов (в отношении расы, этнической группы, миграционного статуса) предвзятые негативные установки и ожидания педагогов оказывают эффект на успеваемость учащихся с миграционным опытом: часто — значимый негативный эффект, редко — нейтральный или позитивный. Данные установки и ожидания педагогов могут проявляться в их деятельности в отношении учащихся с миграционным опытом, прежде всего в практиках оценивания, дисциплинарного воздействия, рекомендации относительно траекторий обучения.

Характер и сила эффектов могут отличаться как для этнической группы и пола учащегося, так и для институционального и странового социокультурного контекстов. Таким образом, предвзятость педагогов в отношении учащихся с миграционным опытом вносит вклад в формирование образовательного неравенства.

Снижение влияния установок и ожиданий может быть достигнуто через такие целенаправленные интервенции, как осведомление педагогов о влиянии стереотипов, рекомендации по использованию ими объективных критериев оценивания, повышению внимания к учащимся, формированию высоких ожиданий, стимулирующие меры для педагогов, связанные с улучшением результатов учащихся с миграционным опытом.

Меры по коррективке установок и ожиданий педагогов в отношении учащихся с миграционным опытом потенциально будут способствовать росту академических результатов учащихся. Понимание детерминации учебных достижений через установки и ожидания педагогов, а также возможности управляющего влияния на этот процесс имеет особую важность для современной российской школы, решающей задачи обеспечения образовательной успешности всех учащихся в условиях роста разнообразия контингента школ.

Ограничениями исследования являются, во-первых, выборочный охват публикаций, во-вторых, включение только одного предиктора установок и ожиданий педагогов — стереотипов.

Научный и практический интерес представляют исследования дополнительных факторов, формирующих установки и ожидания педагогов в отношении детей с миграционным опытом, которые могут уточнить и дополнить предложенную модель: государственная миграционная политика (Finch, Hernandez Finch, Avery, 2021), масс-медиа (Омельченко, 2021), школьный климат (в т.ч. установки профессионального сообщества) (Ulbricht et al., 2022), установки и ожидания родителей учащихся с миграционным опытом (Kast, Schwab,

2020), а также практики подготовки педагогов (Аксаоğlu, Arsal, 2022). Центральным исследовательским вопросом дальнейших исследований является эмпирическое изучение того,

какой эффект оказывают установки и ожидания педагогов на академические результаты детей с миграционным опытом в российском образовательном контексте.

Список источников / References

1. Абдурахманова, Э.М. (2020). Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(4 (69)), 75–87.
Abdurakhmanova, E.M. (2020). Teacher expectations and students' academic achievements: a review of foreign studies. *National and Foreign Pedagogy*, 1(4 (69)), 75–87. (In Russ.).
2. Александров, Д.А., Баранова, В.В., Иванюшина, В.А. (2012). Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой. *Вопросы образования*, (1), 176–199.
Alexandrov, D.A., Baranova, V.V., Ivanyushina, V.A. (2012). Migrant children and parents in interaction with Russian school. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*, (1), 176–199. (In Russ.).
3. Деминцева, Е.Б. (2020). Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство. *Журнал исследований социальной политики*, 18(4), 673–688. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688>
Demintseva, E.B. (2020). Migrant children in schools in Tomsk and Irkutsk: problems of adaptation and measures of inclusion in school space. *Journal of Social Policy Research*, 18(4), 673–688. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688>
4. Искакова, Б.С., Присяжнюк, Д.И., Зангиева, И.К. (2023). Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ. *Мир России. Социология. Этнология*, 32(2), 30–51. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51>
Iskakova, B.S., Prisyazhnyuk, D.I., Zangieva, I.K. (2023). Parents' and teachers' attitudes to inclusive education in Russia and Kazakhstan: a comparative analysis. *Mir Rossii. Sociology. Ethnology*, 32(2), 30–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51>
5. Каримова, В.Г., Минюрова, С.А., Валиев, Р.А., Петрова, Г.М. (2023). Связь эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагога как фактор готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде. *Педагогическое образование в России*, (4), 124–133.
Karimova, V.G., Minyurova, S.A., Valiev, R.A., Petrova, G.M. (2023). Connection of emotional maturity with acculturation expectations of a teacher as a factor of readiness to interact with the subjects of educational relations in a multicultural environment. *Pedagogical Education in Russia*, (4), 124–133. (In Russ.).
6. Клушина, Н.П., Волков, А.А. (2023). Формирование этнокультурной компетенции в педагогической деятельности: социокультурный аспект исследования. *Научный альманах стран Причерноморья*, 9(2), 19–25.
Klushina, N.P., Volkov, A.A. (2023). The formation of ethnocultural competence in pedagogical activity: the sociocultural aspect of research. *Scientific Almanac of the Black Sea Region Countries*, 9(2), 19–25. (In Russ.).
7. Козлова, М.А. (2020). Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей. *Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе*, (4), 3–17. <https://doi.org/10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17>
Kozlova, M.A. (2020). Educational inclusion of migrant children in ideological attitudes of school teachers. *Vestnik of Dubna State University. Series: Sciences of Man and Society*, (4), 3–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17>
8. Омелченко, Е.А. (2021). Проблема адаптации детей иноэтничных мигрантов: негативный дискурс в интернете. *Вестник антропологии*, 269–282. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-4/269-282>
Omelchenko, E.A. (2021). The problem of adaptation of children of foreign-ethnic migrants: negative discourse on the Internet. *Anthropology Bulletin*, 269–282. (In Russ.). <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-4/269-282>
9. Орлов, В.А., Крушельницкая, О.Б., Терехова, Е.С. (2024). Роль ожидания в системе взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Современная зарубежная психология*, 13(3), 93–101. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130309>
Orlov, V.A., Krushelnickaya, O.B., Terekhova, E.S. (2024). Role expectations in the system of

- interaction between participants in the educational process. *Modern foreign psychology*, 13(3), 93–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130309>
10. ФИОКО (2024). *Результаты общероссийской оценки по модели международных исследований качества образования — 2023: Часть 1*. ФГБУ ФИОКО.
FIOCO (2024). *Results of the All-Russian assessment based on the model of international studies of education quality — 2023: Part 1*. FGBU FIOCO. (In Russ.).
 11. Хайрутдинова, Р.П., Громова, Ч.Р. (2024). Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей. *Образование и саморазвитие*, 19(4), 242–257.
Khairutdinova, R.R., Gromova, Ch.R. (2024). Migrant children in Russian schools: teachers' attitudes and practices. *Education and Self-Development*, 19(4), 242–257. (In Russ.).
 12. Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811311500305>
 13. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliff, NJ: Prentice-Hall.
 14. Akcaoglu, M.Ö., Arsal, Z. (2022). The effect of multicultural education on preservice teachers' attitude and efficacy: Testing bank's content integration dimension. *Participatory Educational Research*, 9(2), 343–357. <https://doi.org/10.17275/per.22.44.9.2>
 15. Akifeva, R., Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State of the art*, 11(1), 106–124. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
 16. Bonefeld, M., Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
 17. Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Karst, K. (2019). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189–216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>
 18. Brophy, J.E., Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart, Winston.
 19. Chin, M.J., Quinn, D.M., Dhaliwal, T.K., Lovison, V.S. (2020). Bias in the air: A nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
 20. Chircop, L. (2022). "Until they fit in." Maltese educators' practices and attitudes towards migrant students in middle and secondary schools. *Journal for Multicultural Education*, 16(2), 148–158. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2021-0042>
 21. Copur-Gencturk, Y., Cimpian, J.R., Lubinski, S.T., Thacker, I. (2020). Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black, and Hispanic Students. *Educational Researcher*, 49(1), 30–43. <http://www.jstor.org/stable/45280852>
 22. Cortina Toro, M., Jimenez, J.M., Roza Villarraga, S.V. (2024). Little Nomads: Economic and Social Impacts of Migration on Children. Washington, D.C.: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-10686>
 23. Costa, S., Langher, V., Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 712356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
 24. Dandy, J., Durkin, K., Barber, B.L., Houghton, S. (2015). Academic expectations of Australian students from Aboriginal, Asian and Anglo backgrounds: Perspectives of teachers, trainee-teachers and students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 60–82. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984591>
 25. De Boer, H., Bosker, R.J., Van Der Werf, M.P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
 26. Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
 27. Eagly, A.H., Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
 28. Fazio, R.H. (1990). *Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework*. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 75–109). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
 29. Finch, H., Hernández Finch, M.E., Avery, B. (2021). The impact of national and school contextual factors on the academic performance of immigrant

- students. *Frontiers in Education*, 6, 793790. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793790>
30. Froehlich, L., Martiny, S.E., Deaux, K., Mok, S.Y. (2016). "It's Their Responsibility, Not Ours" Stereotypes About Competence and Causal Attributions for Immigrants' Academic Underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/A000260>
 31. Glock, S., Kleen, H. (2023). The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity. *Current Psychology*, 42(10), 8125–8135. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02000-2>
 32. Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
 33. Good, T.L. (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: Considerations for current and future research. *Educational Psychologist*, 59(2), 111–141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2324386>
 34. Hill, A.J., Jones, D.B. (2021). Paying for Whose Performance? Teacher Incentive Pay and the Black-White Test Score Gap. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(3), 445–471. <http://www.jstor.org/stable/45390418>
 35. Holder, K., Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social psychology of education*, 20, 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
 36. Jamil, F.M., Larsen, R.A., Hamre, B.K. (2018). Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49, 57–90. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.1.0057>
 37. Karst, K., Bonefeld, M. (2020). Judgment accuracy of pre-service teachers regarding Student performance: The influence of attention allocation. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103099>
 38. Kast, J., Schwab, S. (2020). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>
 39. Kleen, H., Glock, S. (2018). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology of Education*, 21(4), 759–773. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-0>
 40. Lindner, K.T., Schwab, S., Emara, M., Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
 41. Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: Do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 24(2), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
 42. Lorenz, G., Kogan, I., Gentrup, S., Kristen, C. (2023). Non-native accents among school beginners and teacher expectations for future student achievements. *Sociology of Education*, 97(1), 76–96. <https://doi.org/10.1177/00380407231202978>
 43. Neuenschwander, M.P., Garrote, A. (2024). Biased teacher expectations of students with migration backgrounds: Analysis with nationality stereotype clusters. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00460-7>
 44. Neuenschwander, M.P., Mayland, C., Niederbacher, E., Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>
 45. Neugebauer, M., Klein, O., Jacob, M. (2022). Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education*, 33(2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2132983>
 46. Nishen, A.K., Corcoran, K., Holder, K., Kessels, U. (2023). When ethnic minority students are judged as more suitable for the highest school track: A shifting standards experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 367–387. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00595-5>
 47. Nishen, A.K., Kessels, U. (2024). "Failure-to-warn" when giving advice to students? No evidence for an ethnic bias among teacher students in Germany. *Social Psychology of Education*, 27(5), 2321–2341. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09899-y>
 48. OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
 49. Okura, K. (2022). Stereotype Promise: Racialized Teacher Appraisals of Asian American Academic Achievement. *Sociology of Education*, 95(4), 302–319. <https://www.jstor.org/stable/48746118>

50. Owens, J. (2022). Double Jeopardy: Teacher Biases, Racialized Organizations, and the Production of Racial/Ethnic Disparities in School Discipline. *American Sociological Review*, 87(6), 1007–1048. <https://www.jstor.org/stable/48749833>
51. Peter, S., Karst, K., Bonefeld, M. (2024). Objective assessment criteria reduce the influence of judgmental bias on grading. *Frontiers in Education*, 9, 1386016. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1386016>
52. Peterson, E.R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
53. Pit-ten Cate, I.M., Glock, S. (2023). A Systematic Review on Teachers' Stereotypical Beliefs and Expectations: Effects of the Intersectionality of Students' Gender and Ethnicity. The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations, 238–250. <https://doi.org/10.4324/9781003275763-24>
54. Proctor, C.P. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 469–481. <https://doi.org/10.1086/461377>
55. Rokita-Jaskow, J., Nosidlak, K., Wolanin, A., Król-Gierat, W. (2025). Language teachers' attitudes to working with multilingual refugee learners: Do teacher Openness to Experience, Intercultural Sensitivity and plurilingualism matter? *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688251317902>
56. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
57. Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
58. Rubie-Davies, C.M., Hattie, J.A. (2024). The powerful impact of teacher expectations: a narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
59. Sprintsma, M. (2012). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical economics*, 45, 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
60. Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho, J.M., Gornik, B. (2021). Migrant children's integration and education in Europe: approaches, methodologies and policies. Octaedro.
61. Tobisch, A., Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
62. Tovar García, E.D. (2017). Migration background and educational achievements in Russia. *Migraciones internacionales*, 9(1), 69–93.
63. Triventi, M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765–795. <https://doi.org/10.1177/0197918319878104>
64. Ulbricht, J., Schachner, M.K., Civitillo, S., Noack, P. (2022) Teachers' acculturation in culturally diverse schools — How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Front. Psychol*, 13, 953068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953068>
65. Kahveci, H. (2023). The Positive and Negative Effects of Teacher Attitudes and Behaviors on Student Progress. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 290–306. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319128>
66. Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., Holland, R.W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
67. Vieluf, S., Sauerwein, M.N. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal*, 23(1), 3–27. <https://doi.org/10.1177/1474904118810939>
68. Wang, J.S., Lan, J.Y.C., Khairutdinova, R.R., Gromova, C.R. (2022). Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan. *Frontiers in Psychology*, 13, 976659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659>
69. World Migration Report 2024 (2024). McAuliffe M., Oucho (Eds.). Geneva: International Organisation for Migration.

Информация об авторах

Бибигуль Сансызбаевна Искакова, аспирант, стажер-исследователь центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследова-

тельский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>, e-mail: bs.iskakova@hse.ru

Сергей Геннадьевич Косарецкий, кандидат психологических наук, проректор по научной деятельности Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), ведущий научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru, skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Bibigul S. Iskakova, PhD Applicant, Research Assistant at the Center for General and Additional Education named after A.A. Pinskii, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>, e-mail: bs.iskakova@hse.ru

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Vice-Rector for Research, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Leading Researcher, International Laboratory for Social Integration Research, Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru, skosaretski@hse.ru

Вклад авторов

Искакова Б.С. — идеи исследования; написание, оформление и редакция рукописи; планирование исследования; проведение исследования.

Косарецкий С.Г. — идеи исследования; аннотирование, редакция рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Iskakova B.S. — research ideas; writing, design and revision of the manuscript; planning the study; conducting the study.

Kosaretsky S.G. — study ideas; annotation, manuscript revision; study planning; study supervision.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.02.2025

Поступила после рецензирования 15.05.2025

Принята к публикации 31.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2025.02.27

Revised 2025.05.15

Accepted 2025.05.31

Published 2025.08.31