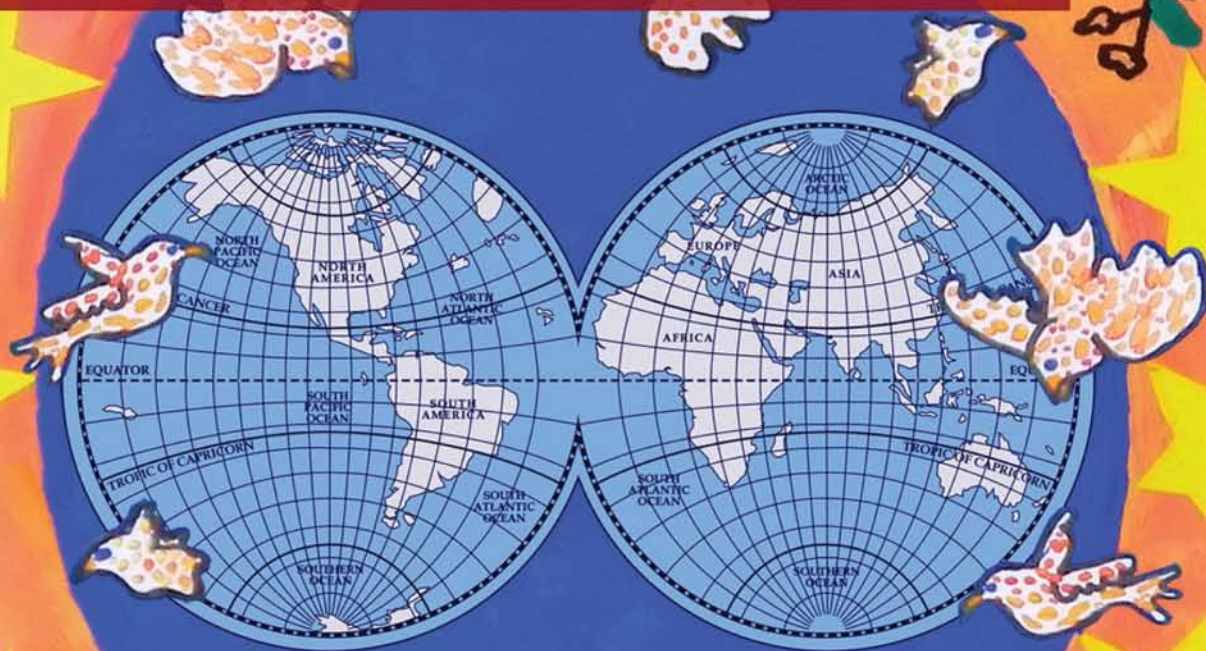


Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas



DAUGIAKULTŪRINĖ ĮVAIROVĖ IR SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS

ATASKAITA

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra



Europos specialiojo ugdymo agentūra yra nepriklausoma ir savavaldė organizacija, kurią finansiškai remia Agentūros valstybės narės ir europinės institucijos (Europos Komisija ir Europos Parlamentas).

Įvairių autorių nuostatos, išreikštos šioje publikacijoje, nebūtinai atspindi oficialią Agentūros, jos valstybių narių ar Europos Komisijos poziciją. Taip pat Europos Komisija neprisiima atsakomybės už šiame raporte pateiktos informacijos panaudojimą.

Šį raportą redagavo Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou ir Victoria Soriano, atstovaujantys Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrai, vadovaudamiesi Agentūros atstovų tarybos, nacionalinių koordinatorių ir deleguotų nacionalinių ekspertų pastabomis ir siūlymais. Informacija apie dalyvavusius raporto rengime pateikta leidinio pabaigoje.

Trinidad Rivera, Nacionalinės specialiojo ugdymo ir mokyklų agentūros patarėjas) ypač daug prisidėjo prie šio leidinio rengimo, jam reiškiamas nuoširdi padėka.

Publikacijos ištraukomis leidžiama naudotis nurodžius šaltinį: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009. *Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas*, Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

Raporto skaitmeninė versija parengta 21 kalba, ją galima rasti Agentūros internetinėje svetainėje: www.european-agency.org

Ši raporto versija parengta išvertus originalų tekstą anglų kalba, kuri parengė Agentūra, į nacionalinę valstybės, esančios Agentūros nare, kalbą.

Viršelyje: Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française mokyklos mokinio, Verviers, Belgija, koliažas.

ISBN: 978-87-92387-67-7 (Electroninė) ISBN: 978-87-92387-47-9 (Spausdinta)

© Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra 2009

Sekretariatas
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark (Danija)
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Briuselio būstinė
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels, Belgium (Belgija)
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Šio raporto leidybą rėmė Europos Komisijos Švietimo ir kultūros generalinis direktoratas:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



TURINYS

ĮŽANGINIS ŽODIS.....	5
ĮVADAS	7
1. MOKSLINIŲ TYRIMŲ ĮŽVALGOS.....	11
1.1 Europos šalių gerosios patirties apžvalga	11
1.2 Prieštaravimai ir diskusijos.....	14
1.2.1 Tikslinė grupė.....	14
1.2.2 Esami duomenys.....	15
1.2.3 Švietimo paslaugos	15
1.3 Esminės mokslinių tyrimų išvados	17
1.3.1 Esami duomenys.....	17
1.3.2 Švietimo paslaugų teikimas.....	19
1.3.3 Pagalbos priemonės	20
1.3.4 Vertinimas	22
2. ĮVAIRIŲ VALSTYBIŲ PATEIKTA INFORMACIJA	25
2.1 Tikslinė populiacija.....	25
2.2 Duomenys apie migrantus mokinius, turinčius SUP	28
2.3 Švietimo paslaugų teikimas	32
2.3.1 Paslaugos mokiniams migrantams	33
2.3.2 Paslaugos mokiniams migrantams, turintiems neįgalumą ar SUP.....	35
2.3.3 Atsakingos tarnybos.....	36
2.3.4 Bendradarbiavimas tarp tarnybų	38
2.3.5 Informacijos sklaida ir tėvų įtraukimas	38
2.3.6 Paslaugų finansavimas	39
2.4 Paramos priemonės.....	41
2.4.1 Pagrindiniai iššūkiai, kylantys mokykloms/mokytojams	41
2.4.2 Dalyvaujančiųjų procese nuostatos.....	43
2.4.3 Teigiami paramos priemonių taikymo rezultatai.....	45
2.4.4 Sėkmę lemiantys veiksniai, susiję su inkluzinės mokymosi aplinkos kūrimu taikant daugiakultūrinės klasės modelį.....	47
2.5 Vertinimas	48
3. PRAKTINĖS ANALIZĖS REZULTATŲ APIBENDRINIMAS	53



3.1 Aplankytų įstaigų pagrindinės charakteristikos	54
3.1.1 Malmö (Švedija)	54
3.1.2 Atėnai (Graikija).....	55
3.1.3 Paryžius (Prancūzija)	57
3.1.4 Briuselis (Belgija).....	59
3.1.5. Amsterdamas (Nyderlandai)	61
3.1.6 Varšuva (Lenkija)	64
3.2 Bendros pastabos	66
3.2.1 Tikslinė populiacija	66
3.2.2 Esami duomenys.....	66
3.2.3 Švietimo paslaugos	67
3.2.4 Pagalbos priemonės	68
3.2.5 Vertinimas	69
4. IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS	71
4.1 Esami duomenys	71
4.2 Švietimo paslaugos.....	72
4.3 Pagalbos priemonės	74
4.4 Vertinimas	75
NAUDOTA LITERATŪRA.....	77
RENGĖJAI.....	81
Aplankytų institucijų pavadinimai ir adresai	84



IŽANGINIS ŽODIS

Šiame raporte pateiktos esminės išvalgos projekto, kurį vykdė Europos specialiojo ugdymo agentūra (toliau vadinama Agentūra), gvildendama temą „Specialusis ugdymas ir imigracija“ – Agentūros valstybių narių išskirtą kaip ypač aktualią visoms šalims.

2005 metais švietimo ministerijų atstovai, dalyvaujantys Agentūros veikloje, pabrėžė, kad būtina imtis nagrinėti šią jautrią temą. Anot jų, pagrindinį dėmesį reikėtų skirti atsakymo į klausimą Kaipgi veiksmingiausiai atsižvelgti į specialiuosius ugdymosi poreikius mokinių, atvykusių iš įvairių šalių, skirtingos kultūrinės aplinkos ir dažniausiai kalbančių kita kalba, nei įprasta kalbėti šalyje, kurioje apsigyveno.

Iš viso 25 valstybės – Austrija, Belgijos (flamandų ir prancūzakalbių bendruomenės), Čekija, Danija, Estija, Graikija, Islandija, Ispanija, Italija, Jungtinė Karalystė (Anglija), Kipras, Suomija, Prancūzija, Vokietija, Latvija, Lenkija, Lietuva, Liuksemburgas, Malta, Norvegija, Olandija, Portugalija, Švedija, Šveicarija (prancūzakalbių ir vokiečiųkalbių bendruomenės), Vengrija ir Vokietija.

Kiekviena šalis delegavo vieną arba du ekspertus, turėjusius dalyvauti temos nagrinėjime. Tik ekspertų darbo ir kompetencijos dėka tapo įmanoma tinkamai išnagrinėti pasirinktus klausimus. Deleguoti specialistai pateikė itin vertingos informacijos, atspindinčios situaciją vietos ir nacionaliniu lygmenimis, o taip pat pastabų ir siūlymų baigiamajame projekto etape. Ekspertų kontaktiniai duomenys pateikti raporto pabaigoje, taip pat šio projekto tinklalapyje. Ekspertų, kaip ir Agentūros atstovų tarybos narių bei nacionalinių koordinatorių indėlis siekiant projekto tikslų, buvo be galo vertingas ir lėmė sėkmingą šio Agentūros projekto įgyvendinimą.

Šiame raporte pateikiamos pagrindinės projekto išvalgos. Jį rengiant remtasi projekto dalyvių pateikta informacija ir praktikos analize. Visa medžiaga pateikta projekto Daugiakultūrinė įvairovė ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymas interneto svetainėje:

<http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Direktorius

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra



ĮVADAS

Šiame raporte pateikiamos Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros vykdytos analizės tema „Specialusis ugdymas ir imigracija“ esminės išvalgos. Agentūra išnagrinėjo ir apibendrino iš įvairių šalių gautą informaciją, susijusią su šiais dviem problemos aspektais. Taip pat Agentūros valstybių narių ministerijų deleguoti atstovai buvo įvardiję būtinybę parengti konkrečias rekomendacijas, turėsiančias padėti pagerinti esamą situaciją. Jos taip pat pristatomos skaitytojui.

Vartojant sąvoką specialiųjų poreikių mokinių ugdymas arba specialusis ugdymas (SU) turima omenyje mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP). UNESCO (1994) specialiųjų poreikių mokinių ugdymą apibrėžė inkliuzinės švietimo sistemos kontekste kaip tam tikrą pedagoginę intervenciją (ugdymo proceso pritaikymą) ir pagalbą, teikiamą atsižvelgiant į kiekvieno mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius. Taigi, sąvoka „mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) ugdymas“ turėtų išstumti sąvoką „specialusis ugdymas“.

Migracijos tema yra opi ir tarsi turinti neigiamą atspalvį. Europoje žmonės nuolat migruodavo, tai tapo Europos šalių visuomenei bruožu. Nuo seno žmonės kirsdavo kitos valstybės sienas dažniausiai dėl ekonominių priežasčių – ieškodami geresnių gyvenimo ir darbo sąlygų. Pastaraisiais metais politiniai konfliktai ir karai išprovokavo naujos emigracijos rūšies atsiradimą. Tačiau atrodo, kad europiečiai ne visuomet kitų kultūrų populiacijas laiko teigiamu veiksniu savo visuomenės kultūrai ar švietimo sistemai praturtinti. Priešingai, jų nuomone, tai kelia visuomenei daugybę naujų iššūkių.

Dėl šios priežasties įtakingiausios Europos ir tarptautinės organizacijos paskatino valdžios institucijas rasti reikiamų išteklių ir užtikrinti kokybišką išsilavinimą visiems mokiniams, nepaisant kiekvieno jų kilmės ir kultūrinės aplinkos. UNESCO (1994) šią nuostatą išreiškė taip: „mokyklos turi priimti visus vaikus nepaisydamos jų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, lingvistinių ar kitokių ypatumų. Neišskiriant neigalių, gabių ir talentingų, gatvės vaikų ar dirbančių, vaikų iš geografiškai nepalankių vietovių ar



klajoklių bendruomenių, vaikų iš kalbinių, etninių ar kultūrinių mažumų, taip pat vaikų iš kitokių nepalankių sričių ar grupių“ (str. 6).


Europos Tarybos 2006–2015 metų veiksmų plane taip pat teigiama, kad „mažumų grupėms priklausantys neįgalieji, neįgalūs migrantai ir pabėgėliai dėl diskriminacijos ar žinių apie viešąsias paslaugas trūkumo gali patirti daugybę kliūčių. Valstybės narės turi užtikrinti, kad pagalba neįgaliesiems būtų teikiama atsižvelgiant į jų vartojamą kalbą, kultūros tradicijas ar išskirtinius poreikius“ (Priedas 4.6, 32 str.).

Jungtinių Tautų neįgalųjų teisių konvencijoje pabrėžiama, kad asmenys su negalia turi turėti tokias pačias teises kaip ir kiti piliečiai, pripažįstamas jų kultūrinis ir kalbinis identitetas ir teikiama reikiama pagalba (30 str., 2008).

Sąvoka „imigrantas“ įvairiose šalyse skirtingai apibrėžiama. Skirtumai atspindi ypatumus, susijusius su gyventojų populiacijomis. Apibrėžimai taip pat susiję su valstybių istorija, vykdoma politika ir ekonomikos būkle. Sąvokos imigrantai ar svetimšaliai vartojamos priklausomai nuo vaiko ar jo tėvų gimimo vietos, ar atsižvelgiant į gimtąją kalbą, kuria bendraujama namie – neretai tai kita kalba, nei kalba, kuria kalbama šalyje, į kurią šeima atvyko gyventi.

OECD (2006) ir Eurydice (2004) vartoja terminą mokiniai imigrantai, kuriuo apibūdinami „mokiniai užsieniečiai“ arba „pirmosios kartos mokiniai“, t. y. kurių tėvai ir kurie patys yra gimę ne toje šalyje, kurioje šiuo metu gyvena ir siekia įgyti išsilavinimą. Tuo tarpu „antrosios kartos mokiniai“ yra vadinami tie vaikai, kurie gimė šalyje šeiminkėje, bet kurių tėvai yra gimę svetur. Trečios ar ketvirtos kartos mokiniai jau priskiriami prie „saviškių“: jie gali turėti šalies, kurioje gyvena, pilietybę, jie yra gimę šioje šalyje, ir bent vienas tėvų – taip pat. Valstybėse, turinčiose senas imigracijos tradicijas, trečios ar ketvirtos kartos migrantai nelaikomi mokiniai imigrantais, jie veikiausiai priskiriami prie mokinių, kilusių iš kitokios kultūrinės aplinkos, priklausančių mažumų grupėms, arba etninėms mažumoms.

Būtina pabrėžti, kad Agentūra nenagrinėjo mokinių imigrantų ugdymo klausimų apskritai, o tik mokinių imigrantų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP). Pagrindinis atliktos analizės tikslas buvo išsiaiškinti ir pateikti rekomendacijų, kaip geriausiai būtų galima atsižvelgti į SUP turinčio mokinio, kilusio iš kitokios kultūrinės



aplinkos, ir, kai kuriais atvejais, namie bendraujančio kita kalba nei šalyje, kurioje šiuo metu gyvena.

Nagrinėjant šią dvigubą problemą siekta atsakyti į šiuos klausimus:

- a) Iki kokio laipsnio kalbos mokėjimo problemos gali būti laikomos mokymosi sunkumais;
- b) Kaip mokinio imigranto gebėjimai ir poreikiai yra tiriami;
- c) Kaip veiksmingiausiai padėti mokytojams ir šeimoms.

Atsižvelgdama į numatomas atlikti analizės tikslą, ministerijų deleguoti ekspertai apibrėžė tikslinę grupę – jai galėjo priklausyti mokiniai, kurie:

- Turėjo bet kurią negalią arba specialiųjų ugdymosi poreikių;
- Kurie buvo „imigrantai“ ta prasme, kad:
 - i) buvo pirmos, antros ar trečios kartos migrantai;
 - ii) bendravo kitokia nei šalies, kurioje gyveno, o kartais panašia kalba;
 - iii) turėjo arba neturėjo šalies, kurioje gyveno, pilietybę;
 - iv) turėjo arba neturėjo skurdžią ugdymosi aplinką ir/ar materialines sąlygas lyginant su aplinka ir sąlygomis, įprastomis daugumai kitų šalies gyventojų;
- Buvo kilę iš kitokios kultūrinės aplinkos nei ta, kuri būdinga šaliai, kurioje apsigyveno.

Nagrinėjant surinktą medžiagą, būtinybė aiškiau apibrėžti sąvoką „imigrantas“ išryškėjo dar labiau. Kilo poreikis atsižvelgti į visą mokyklos populiaciją, t. y. naujai atvykusius mokinius (lyg ir atitinkančius apibrėžimą „imigrantai“) ir mokinius, kurie jau yra šalies piliečiai, bet priklauso etninių mažumų grupėms. Todėl nagrinėjamoje tikslinėje grupėje buvo mokiniai imigrantai, turintys SUP, o taip pat priklausantys etninių mažumų grupėms. Todėl sąvoka imigranto kilmė, vartojama šiame raporte, apima būtent minėtą tikslinę grupę.

Nepaisant skirtubių tarp šalių, kiekvienoje nagrinėtos penkios esminės sritys. Jos buvo išskirtos, nes buvo esminės siekiant surinkti reikiamą informaciją ir atlikti paskesnę analizę apie mokinių imigrantų, turinčių SUP, kilmę:

1. Tikslinė populiacija (kaip buvo apibrėžta) šalies mastu;



2. Turima informacija vietos (ir/ar nacionaliniu) lygmeniu;
3. Šeimoms, mokiniams teikiamos švietimo paslaugos;
4. Pagalbos priemonės;
5. Pirminio imigrantų kilmės mokinių, turinčių SUP, poreikių ir gebėjimų vertinimo ir nustatymo įrankiai.

Pasirinktos temos nagrinėjimą komplikavo duomenų trūkumas, ir tai tapo dar vienu uždaviniu, kurį reikėjo išspręsti. Žinoma, galima būtų manyti, kad statistinių duomenų nebuvimas arba jų ribotumas ir fragmentiškumas liudija, kad šie mokiniai nepatiria diskriminacijos ir švietimo sistemose vyrauja teigiamas požiūris į juos.

Akivaizdu, kad šio Agentūros projekto metu surinkta informacija ir atlikta analizė leidžia giliau pažvelgti į realybę ir visapusiškiau suvokti esamą būklę. Apie tai rašoma tolesniuose leidinio skyriuose.

Temos nagrinėjimo rezultatas tai išdava proceso, vykusio keliais etapais:

- Mokslinės literatūros ir tyrimų rezultatų pasirinkta tema analizė ir apibendrinimas, ypač sutelkiant dėmesį į anksčiau įvardytas penkias raktines sritis. 1 skyriuje pateikiama nagrinėtos literatūros apžvalga.
- Projekto ekspertai bendromis jėgomis parengė klausimyną, kuriuo vadovaudamiesi jie rinko informaciją apie penkias įvardytas sritis regionuose. Buvo parengtas ir platesnis jo variantas, kurį ekspertai galėjo naudoti savo nuožiūra informacijai nacionaliniu lygmeniu rinkti. Ekspertai, remdamiesi surinkta informacija, parengė vietos ar nacionalinio lygmens raportus. Po to, išsamiai išanalizavus šiuose raportuose pateiktą medžiagą, buvo parengtas bendras raportas. Ši medžiaga apžvelgiama 2 skyriuje.
- Penkios raktinės sritys atspindėtos klausimyne buvo plačiai išnagrinėtos projekto eigoje. Buvo pasirinktos šešios vietovės ir ištirti atitinkami švietimo paslaugų teikimo aspektai valstybėse, nuo seno susiduriančiose su imigracija, t. y. nuolat turinčios naujai atvykusių iš svetur mokinių. Šio tyrimo rezultatai apžvelgiami 3 skyriuje.
- Agentūros projekto komanda išnagrinėjo ir apibendrino tyrimų rezultatus, šalių pateiktus raportus ir egzistuojančios praktikos pavyzdžius ir plačiai aptarė visą medžiagą su deleguotų ekspertų grupe. Šios diskusijos siūlymai ir pagrindinės išvados pateiktos 4 skyriuje: Išvados ir rekomendacijos.



1. MOKSLINIŲ TYRIMŲ ĮŽVALGOS

1.1 Europos šalių gerosios patirties apžvalga

Šiame skyriuje pateikiama Europos šalių gerosios patirties analizė anksčiau minėtose penkiose raktinėse srityse (definicija, statistiniai duomenys, švietimo paslaugų teikimas ir mokinių poreikių vertinimo procedūros), o taip pat Europoje vykdytų mokslinių tyrimų mokinių imigrantų, turinčių SUP, ugdymo klausimais. Nagrinėtų europinių, tarptautinių, nacionalinių dokumentų ir publikacijų sąrašą galima rasti Agentūros internetiniame tinklalapyje, skirtame šiam projektui: www.european-agency.org/agency-projects

Atliekant literatūros šaltinių apžvalgą ir analizę sistemingai buvo tikrinamos internetinės duomenų bazės (ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, ir kt.) ir sekama naujausia Europoje leidžiama mokslinė literatūra, kurioje nagrinėti tikslinės grupės mokinių švietimo klausimai. Informacijos paieškai internete buvo skirtas didžiulis dėmesys, nes būtent kompiuterinių technologijų dėka šiuolaikiniame pasaulyje ir vyksta informacijos sklaida. Buvo ieškoma ir randama daug įvairių ataskaitų, disertacijų, santraukų, straipsnių, nagrinėjančių imigrantų mokinių, turinčių SUP, švietimo klausimus.

Atsižvelgiant į numatytos analizės tikslą, pirmiausia buvo sisteminiami ir nagrinėjami Europoje vykdytų mokslinių tyrimų ir europinės gerosios patirties rezultatai, nes Agentūros projektas buvo skirtas padėčiai Europoje tirti. Tačiau rasta vertingų darbų, kuriuose nagrinėta imigrantų vaikų, turinčių SUP, ugdymo tematika už Europos ribų, būtent JAV ir Kanadoje (pvz. AMEIPH, 1998 ir 2001; Nacionalinė tyrimų taryba, Mažumų atstovų komitetas specialiajam ugdymui, 2002; Losen ir Orfield, 2002).

Buvo ieškoma ir analizuojama ne tik individualių autorių darbai, atspindintys situaciją vietos ar nacionaliniu lygmenimis. Taip pat buvo atidžiai peržiūrimos patikrinimų ataskaitos, publikuotos įvairių tarptautinių organizacijų, kaip antai: Europos Komisijos, Europos stebėsenos centro prieš rasizmą ir ksenofobiją (šiuo metu Europos pagrindinių teisių apsaugos agentūra), Eurydice, ar veikiančių platesniu geografiniu spektru, tokių kaip Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD) ar Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO).



Buvo nagrinėjama įvairi medžiaga, pateikta visuomenei per paskutinių penkiolikos metų laikotarpį: gana ilgas laiko tarpas pasirinktas, atsižvelgus į didelį nagrinėjamos temos specifiškumą ir tai, kad šia tema išleistos literatūros ar vykdytų tyrimų nėra gausu.

Visų pirma skaitytojui bus pateikta šiek tiek faktų apie bendrą migracijos pastaraisiais metais kontekstą, ir tik po to – literatūros apžvalgos analizė pagal penkias Agentūros projekte išskirtas raktines sritis.

Dauguma nūdienos Europos valstybių susiduria su ženkliais imigrantų srautais, o kai kurioms šalims šis reiškinys pažįstamas nuo senų senovės. Esama valstybių, kurioms imigracija gana naujas fenomenas, su kuriuo jos šiandien susipažįsta; esama valstybių, iš kurių kažkada nemažai gyventojų emigruodavo, o dabar priešingai – į jas atvyksta daug žmonių iš kitų šalių ir kuria savo bendruomenes šių valstybių teritorijoje. Naujausias OECD tyrimas, skirtas migracijos problemai (2006), parodė, kad Europoje imigracijos lygis išlieka gana aukštas ir turi tendenciją netgi kilti. Šie sudėtingi daugialypiai demografiniai pokyčiai pakeitė Europos populiacijos identitetą: Europos visuomenė vis labiau tampa daugiakultūrinė.

Ši įvairovė puikiai atsispindi šių laikų Europos mokyklose. Jos priima mokinius iš pačių įvairiausių etninių regionų, ugdo mokinius, gimusius valstybėse, smarkiai besiskiriančiose nuo tos, kurioje jie apsigyveno. Taip pat mokyklose daug mokinių, kurių tik tėvai gimę svetur. Šių mokinių kultūra, dažnai ir kalba skiriasi nuo kalbos ir tradicijų šalies, kurioje jie mokiniai siekia įgyti išsilavinimą.

Švietimo sistemai ir teisėkūrai tenka svarbus vaidmuo padėti migrantams sėkmingai integruotis į visuomenę šalies, kuri juos priėmė. Europos Komisijos Žaliajame migracijos rašte (2008) pabrėžta, kad: „didelis mokinių migrantų skaičius mokyklose daro ženklų poveikį švietimo sistemoms. Mokyklos turi prisitaikyti prie šių mokinių buvimo ir, atsižvelgdamos į jų ypatingus poreikius, užtikrinti kokybiškas ir teisingas švietimo paslaugas, kaip yra tradiciškai priimta ... Mokyklos turi būti inkliuzinės visuomenės kūrėjų pirmosiose gretose, nes būtent jos suteikia jaunuoliams migrantams galimybę mokytis, priima juos į savo bendruomenę, kurioje turi vyrauti tarpusavio pagarba grįstas bendravimas ... O kalbinė ir kultūrinė įvairovė gali mokyklą praturtinti, suteikdama jai naujų išteklių“ (str. 3). Siekis atsižvelgti į šios naujos Europos gyventojų



populiacijos ir mokinių migrantų poreikius mokykloje yra vienas svarbiausių šių dienų politikų rūpesčių ir Europos šalių švietimo sistemoms iškilusių uždavinių.

Europos Sąjungos valstybėse pedagogai praktikai, mokslininkai ir priimančiosios sprendimus švietimo vadovai jau yra skyrę nemažai dėmesio mokinių migrantų, turinčių SUP, ugdymo klausimams. Tačiau, nepaisant to, kad visos Europos valstybės teigia esą jos, atsižvelgdamos į daugiakultūrinį mokyklų bendruomenės identitetą, pritaikančios savo švietimo politiką ir praktiką, ligi šiol nėra vienas platesnis tyrimas, analizuojantis šių pokyčių įtaką SUP turinčių mokinių ugdymosi sistemai Europoje, nebuvo atliktas.

Taigi šio teminio Agentūros projekto metu pirmą kartą buvo nagrinėjama imigrantų mokinių, turinčių SUP, situacija Europos mokyklose.

Literatūros minėtu klausimu apžvalgos analizė parodė, kad Europoje vykę tyrimai arba nagrinėdavo su mokinių, turinčių SUP, ugdymo (pvz. Meijer, Soriano ir Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) arba mokinių migrantų mokymosi klausimus (pvz. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Pasirodė, kad niekas ligi šiol Europos mastu nebuvo nagrinėjęs šių dviejų tarpusavyje susipynusių aspektų.

Pavyko rasti vienintelę nuorodą apie tokios tematikos Europos lygmens veiklą: apie Comenius Action 2 projektą (pavadintą „Sąlygų gerinimas neįgaliems romų ir darbininkų migrantų vaikams – SUP skirtas projektas“) vykdytas 1996–1998 metais ir kuriame dalyvavo devynios šalys; ir Comenius Action 2 projektą (pavadintą „Mokomoji medžiaga neįgaliems mokiniams imigrantams“). Jis vyko 1999–2001 metais, veiklose dalyvavo trys valstybės, prie šio projekto veiklų priskirtina ir Kopenhagoje 1999 m. birželio 7–8 d. vykusio Europos konferencija, skirta vaikams migrantams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Turint omenyje anksčiau išdėstytą informaciją, būtų klaidinga manyti, kad vaikų migrantų, turinčių SUP, ir dėl to esančių išties nepalankioje situacijoje, ugdymo klausimais Europoje visiškai nebuvo domėtasi. Tyrimų ir būklės analizės būta, bet visais atvejais apsiribota labai maža imtimi, nagrinėti geriausiu atveju nacionalinio lygmens duomenys.

Šiame skyriuje ir yra pateikiama su projekto tema susijusios informacijos apžvalga. Būtina pabrėžti, kad buvo atliktas didžiulis



darbas ieškant medžiagos, kurioje būtų nušviesti būtent mokinių, patiriančių sunkumų mokykloje dėl dviejų tarpusavyje susijusių priežasčių – imigracijos ir specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi aspektai. Ieškant projektui reikiamos medžiagos, teko peržiūrėti labai daug informacijos šaltinių, perfiltruoti didžiulį kiekį informacijos apie migrantų mokinių švietimą, kad būtų surasta bent kiek reikiamų ir projektui naudingų duomenų ir išvalgų.

Pirmiausia (1.2 dalyje) skaitytojui pristatysime apžvalgą su nagrinėjama tema susijusių aspektų, dėl kurių kyla ginčų ir kurie iš esmės yra priešaringi arba kuriuos tiriant gauta priešaringų duomenų. Po to (1.3 dalyje) nuosekliai apžvelgsime tuos duomenis, kurie siejasi su Agentūros teminiu projektu, atspindi tam tikras teorines išvalgas ar nušviečia švietimo paslaugų ir pagalbos prieinamumą migrantams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Abiejose kito skyriaus dalyse duomenų analizė pateikiama laikantis nustatytos projekte penkių raktinių sričių sekos.

1.2 Prieštaravimai ir diskusijos

1.2.1 Tikslinė grupė

Europoje nesusitarta dėl sąvokos, kuria būtų apibūdinami mokiniai migrantai. Kai kuriuose šaltiniuose vartojamas terminas „etninė mažuma“ arba „mažumų etninės grupės“ (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather ir Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), bet esama šaltinių, kur vartojama sąvoka „migrantai“ (OECD, 2007; European Commission, 2008), „imigrantai“ (OECD, 2006; Eurydice, 2004), „dvikalbiai mokiniai“ ar „mažumų grupės“ (Europos Taryba, 2006). Šiuo metu Europoje dauguma vaikų yra gimę toje šalyje, kurioje gyvena ir lanko mokyklą. Tačiau vietovėse, esančiose arti Europos valstybių sienų, pravažiuojantys imigrantai (kurie nenori likti gyventi Europos šalyje, kurioje yra gimę, bet kurie joje gali likti ilgą laiką) yra šių dienų vis labiau ryškėjanti realybė. Todėl akivaizdu, kad gali būti problematiška surasti sąvokas kai kurioms „migracijos“ formoms apibrėžti.

Ši įvairovė ir susitarimo dėl definicijos nebuvimas, rodo, kad Europoje esama skirtingų požiūrių – politikos ir praktikos lygmenyse – į patį migracijos fenomeną. Šiuos skirtumus taip pat sąlygoja skirtinga kiekvienos šalies istorija. Tačiau projektas nekėlė tikslo gilintis į apibrėžimų skirtybes, o ieškojo būdų, kaip geriausiai atsižvelgti į ugdymosi poreikius imigrantų mokinių, turinčių SUP.

1.2.2 *Esami duomenys*

Projekto metu atlikta literatūros analizė parodė, kad šiuo metu nėra statistinių duomenų, kuriais remdamiesi galėtume nupiešti migrantų mokinių, turinčių SUP, statistinį paveikslą Europoje, taip pat nesama duomenų, kuriuos galima būtų lyginti tarpusavyje. Anot tyrimų rezultatų, sunkiai tikėtina galimybė surinkti norimus duomenis apie migraciją tarptautiniu mastu, nes nacionalinės statistikos duomenų rinkimo sistemos visiškai nedera tarpusavyje.

Mokslininkai Poulain, Perrinir Singleton (2006) pabrėžia: „plačiai pripažinta, kad apie migraciją be galo sunku rinkti statistinę informaciją, kad smarkiai skiriasi įvairiose šalyse naudojamos duomenų rinkimo sistemos, o taip pat ženkliai skiriasi ir definicijos, apibrėžiančios patį migracijos reiškinį“ (psl. 77). Jie tęsia: „... Statistikos požiūriu, tarptautiniu mastu ligi šiol nebuvo sutarta dėl rodiklio, kuriuo galima būtų vadovautis įvardijant populiaciją asmenų, turinčių užsienietišką kilmę arba susijusių su migracija ... Duomenų, kurie gal ir gali būti laikomi patikimais, dažnai neįmanoma lyginti ES lygmenyje, nes įvairiose šalyse vadovaujamosi skirtingais apibrėžimais ir sampratomis, skiriasi duomenų rinkimo būdai ir šaltiniai“ (psl. 373).

Anot Fassmann (Pflegerl, 2004), šiuo metu – priešingai nei XX a. 6 dešimtmetyje – imigracija paliečia žymiai didesnę skaičių žmonių, tai anaiptol nėra nedidelė populiacija. Be to, nereikėtų labai pasikliauti statistikos duomenimis apie imigracijos srautus, nes dažniausiai jie neatspindi tikrųjų šio reiškinio mastų. Fassmann teigia, kad 2002 m. migracija buvo intensyvesnė ES nei JAV, nors JAV paprastai įvardijama kaip valstybė, kurią norintieji emigruoti iš savo šalies, renkasi dažniausiai.

Agentūros atliktos analizės metu stengtasi pavaizduoti kiek įmanoma tikroviškesnį šio reiškinio mastą. Duomenys, dažniausiai surinkti ne nacionaliniu, o vietos lygmeniu, pateikti 2 skirsnyje.

1.2.3 *Švietimo paslaugos*

Nuomonės apie tai, kaip reikėtų gerinti vaikų migrantų, turinčių SUP, ugdymo kokybę taip pat ženkliai skiriasi.

Daugiausia skirtingų nuomonių esama dėl to, kokią vietą turėtų užimti ir kokį vaidmenį turėtų vaidinti mokinio gimtoji kalba mokykloje. Tyrimų rezultatų analizė rodo, kad šiuo klausimu nesutariama:



esama mokslininkų, linkusių rekomenduoti dvikalbį ugdymą, kiti įsitikinę, kad mokiniai turėtų vartoti mokykloje išskirtinai tik valstybinę kalbą (gimtąja galėtų retkarčiais pabendrauti namuose).

Nors gimtosios kalbos vartojimas mokykloje mokiniui galėtų būti naudingas, bet atsiradus mokykloje daugiau mokinių, kalbančių šia kalba, kiltų rizika, kad kalbantys užsienio kalba atsiskirs nuo mokinių, kalbančių tos šalies kalba. Vadovaujantis naujausia didaktikoje išryškėjusia pliuralistine-lingvistine samprata galėtų būti paremtas visų mokinių ugdymas (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot ir de Pietro, 2003). Šie mokslininkai teigia, kad remiantis šia samprata, mokykloje būtų pripažįstamos ir vartojamos visos kalbos, o tai padėtų mokiniams priimti esamą socialinę ir kultūrinę įvairovę.

Kiti mokslininkų debatai susiję su skirtingu požiūriu į reikalavimus, keliamus pedagogams. Esama teigiančių, kad profesionalui nebūtina labai daug žinoti apie mokinio ir jo šeimos kultūrinę aplinką, kad užmegztų tinkamą ryšį: „Nėra reikalo viską žinoti apie žmogaus kultūrinę aplinką, jei nori jį maloniai pasitikti ir sukurti tinkamus ugdymuisi santykius ... Nebūtina būti ‚kultūros‘ ar skirtingų kalbų ekspertu. Kas tikrai būtina ir ką tikrai žymiai sunkiau padaryti, tai besąlygiškai priimti ir gerbti kito žmogaus kultūros skirtybes ... juk galų gale nusveria dalykai, kuri būdingi visiems žmonėms, tai, kas būdinga kiekvienam“ (SIOS, 2004, psl. 64).

Tačiau esama dokumentų, kuriuose teigiama priešingai – su mokiniais migrantais ir jų šeimomis turėtų dirbti tik tos pačios kaip ir mokinyt etninės kilmės profesionalai: „Su dvikalbiais mokiniais turėtų dirbti tik jei ne kalbantys abiem kalbom ir priklausantys abiem kultūroms profesionalai, tai bent jau darbuotojai, gerai išmanantys mokinio aplinkos ypatumus ir mokantys kalbą“ (Europos konferencijos, skirtos SUP turinčių vaikų migrantų reikalams, ataskaita, psl. 7, Kopenhaga, 1999 m. birželis).

Leman (1991) atkreipia dėmesį, kad mokytojų iš imigrantų bendruomenės buvimas mokykloje yra svarbus kultūras suartinantis veiksnys: jie gali tapti jungiamąja grandimi tarp mokyklos ir imigrantų bendruomenės. Verkuyten ir Brug (2003) taip pat pabrėžia mokytojų imigrantų buvimą mokykloje kaip teigiamą veiksnį.

Nepaisant paminėtų nuomonių skirtybių, literatūros analizė atskleidė, kad esama daugybės panašių tyrimų rezultatų ir išvadų. Ši medžiaga pateikta kitame skyriuje.



1.3 Esminės mokslinių tyrimų išvados

1.3.1 *Esami duomenys*

Pirmoji išvada dėl kurios sutaria visi tyrėjai, kurių darbai nagrinėti, yra realybės neatitinkantis migrantų mokinių, priskirtų prie mokinių, turinčių SUP, skaičius. Vietinės reikšmės ir nacionalinio lygmens tyrimai (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather ir Strand, 2006; Werning, Löser ir Urban, 2008) tyrimai atskleidė, kad tiriant migrantų vaikų ugdymosi poreikius, išryškėja didelis šališkumas, tendencingumas, kurio pasekmė – arba pernelyg didelis arba per mažas mokinių migrantų skaičius specialiajame ugdyme. Tarptautiniai tyrimai patvirtina šią tendenciją, darydami išvadą, kad „nepagrįstai daug imigrantų ir mažumų grupių atstovų yra nukreipiama į specialiojo ugdymo įstaigas“ (OECD, 2007, psl. 156).

Kaip pabrėžė Europos rasizmo ir ksenofobijos stebėsenos centras „Kelioms ES valstybėms narėms būdinga, kad skaičius mokinių iš migrantų ir etninėms mažumoms priskiriamų šeimų yra pernelyg didelis specialiojo ugdymo įstaigose ... Jei laikomasi nuostatos, kad neįgalųjų skaičius panašus visose etninėse populiacijose, tuomet seka išvada, kad didelio skaičiaus migrantų ir mažumų šeimose augančių vaikų ugdymosi poreikiai įvertinti klaidingai ir dėl šios klaidos buvo nukreipti į specialiąsias klases“ (Europos rasizmo ir ksenofobijos stebėsenos centras, 2004, psl. 28). JAV atlikti tyrimai atskleidė tas pačias tendencijas. Losen ir Orfield (2002) tvirtina, „netinkamo ugdymo tiek bendrojo lavinimo, tiek specialiosiose klasėse išdava – pernelyg dideli skaičiai, klaidingas vertinimas ir kliūčių bei sunkumų sudarymas mažumų mokiniams, ypač juodaodžiams“ (psl. xv).

Mokinių migrantų disproporcijos specialiajame ugdyme atsiranda dažniausiai tada, kai kalbama apie intelekto sutrikimą ir mokymosi negalias. Literatūroje minimos dažniausiai šios šio reiškinių priežastys: migrantų ir mažumoms priskiriamų šeimų tarpe dažniau pasitaiko vaikų, kurių socialiniai įgūdžiai menki; trūksta ankstyvosios intervencijos vaikystėje ir medicininių paslaugų, reikalingų šioms šeimoms; šalyse, kuriose apsigyveno imigrantai, esama prietarų šių žmonių atžvilgiu; ir galiausiai, problemos, kylančios vertinant šių šeimų vaikų ugdymosi poreikius ir gebėjimus.

Ligi šiol problematiška atskirti mokymosi sunkumus nuo sunkumų, kylančių dėl nepakankamo kalbos mokėjimo. Pavyzdžiui, „yra




didžiulis skaičius mokinių, kilusių iš Azijos, taip pat kinų tautybės vaikų, priskirtų prie turinčių specifinių mokymosi sunkumų ir autizmo spektro sutrikimų, verčia manyti, kad kartais labai sudėtinga tinkamai atskirti specifinius mokymosi sunkumus nuo problemų, kylančių dėl nepakankamo anglų kalbos mokėjimo, nes ši kalba mokiniui yra papildoma kalba“ (Lindsay, Pather ir Strand, 2006, psl. 117). Be to, anot Salameh (2003; 2006), „dvikalbystė niekada nesukelia kalbos sutrikimo. O dvikalbis vaikas, turintis kalbos sutrikimą, jį turi kalbėdamas bet kuria iš tų dviejų kalbų: tiek gimtąja, tiek šalies, kurioje gyvena, kalba“.

Tyrimai taip pat atskleidžia faktą, kad skurdas turi didelės įtakos vaiko patalpinimui į specialiąją mokyklą. Žemas migrantų šeimų socialinis ekonominis lygis ir medicinos paslaugų nepakankamumas taip pat gali turėti neigiamą poveikį vaikų vystymuisi. Taigi, skurdas, kurį patiria vaikai, turi būti laikomas rizikos veiksniu, kada nors vaiko gyvenime galinčiu išprovokuoti SUP. Ši nuostata sudaro pagrindą socialinės ekonominės deprivacijos teorijos, teigiančios, kad mokiniai iš migrantų šeimų susiduria su panašiomis problemomis kaip ir vietiniai mokiniai, augę panašaus ekonominio-socialinio statuso šeimose (Nicaise, 2007).

Taigi galima būtų padaryti išvadą, kad minėtas imigrantų vaikų disproporcijas specialiajame ugdyme sukelia faktas, kad Europos visuomenėje daugiau etninių mažumų šeimų nei vietos gyventojų turi žemą socialinį-ekonominį statusą. Werning, Löser ir Urban M. (2008) teigia, kad „migrantų šeimų, jose augančių vaikų situacija gali būti laikoma multisistemine atskirtimi. Šeimos negauna pilietybės ir dėl to patiria atskirtį, išstumiamos į sistemos užribį, neturi galimybių dalyvauti ekonominiame gyvenime, jų galimybės gauti darbą yra smarkiai apribotos ir visa tai galiausiai neigiamai atsiliepia jų vaikų galimybės sėkmingai mokytis mokykloje“ (psl. 51).

Kad ir kaip būtų, tokias situacijas reikia kruopščiai nagrinėti, teigia Lindsay, Pather ir Strand (2006) ir konstatuoja: „Socialiniai-ekonominiai sunkumai (skurdas) ir vaiko lytis labiau įtakoja vaiko priskyrimą prie SUP turinčiųjų nei jo etninė kilmė. Tačiau netgi stengiantis kontroliuoti, ar mokiniui specialusis ugdymas nėra skirtas tik dėl jo skurdžių gyvenimo sąlygų, priklausymo tam tikrai lyčiai ir amžiaus grupei, išliko statistiškai reikšmingų skirtumų tarp įvairių etninių mažumų vaikų skaičiaus specialiajame ugdyme ir baltųjų britų vaikų pirmųjų nenaudai“ (psl. 3).



Didelės imigrantų vaikų specialiosiose mokyklose proporcijos gali liudyti faktą, kad, bendrojo lavinimo mokyklose nesugebėta patenkinti daugelio šių vaikų ugdymosi poreikių. Ši prielaida paskatino mokslininkus tyrinėti imigrantų mokinių ugdymo kokybę bendrojo lavinimo mokyklose. Nagrinėtoje literatūroje išryškėjo, kad ypatingą dėmesį tyrėjai skirdavo dviem aspektams: viena vertus, nukreipimui ir poreikių vertinimo procedūrai, kita vertus – mokymo metodams, taikytiems ugdant mokinius iš imigrantų aplinkos.

Analizė, atlikta įvairiose Europos valstybėse taip pat atskleidė dar vieną ryškiają tendenciją. Kiekvieną atskirą individą, turintį SUP, kaip ir individą iš imigrantų aplinkos kiti žmonės (socialiniai darbuotojai, mokyklose dirbantys specialistai, kiti mokiniai ir t. t.) laiko tiesiog savo grupių atstovais. Kitaip tariant, esama ryškios tendencijos asmens suliejimo su tam tikra kategorija (grupe) ir elgesio konstravimo, vadovaujantis išankstinėmis nuostatomis apie „grupes“, kurioms mokiniai priklauso. Šios išankstinės nuostatos užgožia tikrąjį žmogų, nes atskiras mokinytis laikomas tik grupės atstovu, simboliu, o pati grupė asocijuojasi su globa ir pagalba (SUP turinčiųjų atveju) ar su kultūra ir religija (imigrantų ir etninių mažumų atveju). Ši nuostata turi neigiamą poveikį, nes kiekvienas žmogus yra asmenybė, o tai reiškia žymiai daugiau buvimą visos kultūros ar grupės atstovu. Žmonių skirstymas į kategorijas ir išankstinės nuostatos „grupių“ atžvilgiu skatina nematyti realaus žmogaus ir jį nuvertinti bei išstumti iš sistemos (SIOS, 2004).

1.3.2 Švietimo paslaugų teikimas

Nagrinėtose publikacijose ir tyrimuose keliami prielaida, kad dideli imigrantų mokinių skaičiai specialiajame ugdyme gali būti sąlygoti bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų negebėjimu atsižvelgti į šių mokinių ugdymosi poreikius, atrasti tinkamus metodus šiems vaikams veiksmingai ugdyti.

Literatūros šaltiniuose, nagrinėjančiuose mums aktualų klausimą, teigiama, kad patys mokytojai net neįtaria, kaip stipriai jų ugdymo metodai yra įtakojami jų pačių kultūros. Iš tiesų, ugdymo metodai, požiūris į mokinius įvairiose valstybėse ir kultūrose ženkliai skiriasi. Esama šalių, kur priimta, kad mokiniai mokosi bendraudami su mokytojais, vykstant tarpusavio sąveikai. Tačiau esama kultūrų, kur nėra priimta, kad vaikai tiesiogiai kreiptųsi į suaugusiuosius, jie turi mokytis klausydami suaugusiųjų tarpusavio pokalbių. Todėl



mokytojai turėtų paaiškinti jų taikomų ugdymo metodų ištakas ir pasakyti, kokio elgesio ugdymosi procese tikimasi iš mokinių. Mokytojai turėtų ne paprastinti užduočių, pateikiamų mokiniams migrantams (ypač gerai neįvaldžiusiems kalbos, kuria mokosi mokykloje) turinį, o siekti geriau šiems mokiniams išaiškinti mokymo tikslus, uždavinius, užduotis, kas apskritai vyksta klasėje. (Europos konferencija skirta migrantų vaikų, turinčių SUP, ugdymui, Kopenhaga, 1999 m. birželis).

1.3.3 Pagalbos priemonės

Literatūros šaltiniuose, kuriuose aptariami migrantų vaikų, turinčių SUP, ugdymo klausimai, ypač pabrėžiamas šeimos vaidmuo. Iš šių publikacijų ryškėja, kad migrantų šeimos, kuriose auga vaikai, turintys SUP, dažniausiai nepasinaudoja visa galima tarnybų teikiama pagalba. Šalia kitų šio reiškimo priežasčių, dažniausiai minimos šios: mokinio šeimos nariai nemoka valstybinės kalbos; mokinio šeima gerai nesupranta paslaugų, siūlomų bendruomenei, kuriai ji priklauso, sistemos arba niekada tokios pagalbos nėra gavusi šalyje, iš kurios yra atvykusi; mokinio artimieji bijo būti išsiųsti iš šalies, jei imtų kelti „pernelyg didelius reikalavimus“.

Taigi, išsamios informacijos pateikimas migrantų šeimoms, kuriose auga vaikas, turintis SUP, vaidina lemiamą vaidmenį. Tėvams turėtų būti paaiškinta šalies, kurioje jie apsigyveno, SUP samprata, švietimo sistemos struktūra, naudojami ugdymo metodai. Nuo pat pradžių šeimai teikiama informacija turėtų būti aiški, prieinama, tiesioginė, o ne per tarpininkus. Prireikus, šeima turėtų būti informuojama pasitelkus vertėją ar darbuotoją, kalbantį ta kalba, kurią kalba šeima. Naudinga panaudoti vaizdinę medžiagą (pvz., nuotraukas apie mokinių veiklą mokykloje), kuri žymiai palengvintų mokyklos užduotį – sklandžiai perteikti norimą informaciją. Minima, kad rengiamos šeimų diskusijos grupėse, tai geroji patirtis, nes padeda užmegzti tarpusavio ryšius ir išvengti izoliacijos migrantų šeimoms, auginančioms vaikus, turinčius SUP.

Moksliniai tyrimai rodo, kad informacijos srautas neturėtų būti nukreiptas tik viena kryptimi, pavyzdžiui iš mokyklos į šeimas. Šeimos taip pat turėtų apie savo vaikus teikti informaciją mokyklai, gauti reikiamų konsultacijų, būti įtraukti į sprendimų, susijusių su savo vaiko ugdymu, priėmimo procesą. Kaip buvo pabrėžta Europos konferencijoje, skirtoje vaikams migrantams, turintiems SUP, kuri



vyko Kopenhagoje, 1999 m. birželį, „etninių mažumų vaikų ugdymosi mokykloje sėkmė didžiule dalimi priklauso nuo bendradarbiavimo, konsultavimo ir mokytojų bei tėvų tarpusavio supratimo. Mokytojo profesija turėtų būti demitologizuota, o tėvams užtikrinta galimybė dalyvauti priimant net pačius mažiausius sprendimus mokykloje“ (Konferencijos raportas, psl. 15).

Su šeimomis mokykla turėtų bendrauti kaip su partnerėmis. Autoriai nagrinėtų mokslinių tyrimų, atliktų tiriant šį aspektą, primygtinai siūlo į sprendimų priėmimo procedūrą būtinai įtraukti ne tik vaiko tėvus, bet ir brolius bei seseris, senelius, gimines. Prieita prie išvados, kad ypač struktūra migrantų šeimų, turinčių specialiųjų poreikių vaiką, pakinta: kartais netgi pasikeičia šeimos narių pasiskirstymas vaidmenimis (SIOS, 2004).

Apibendrinant, profesionalų pagrindinis vaidmuo būtų užtikrinti gerą sąveiką su šeima ir stengtis išvengti kultūrinių klišių. Anot Moro (2005) „imigrantų vaikams bet kurie taikomi bendravimo ... būdai ar metodikos, kai neatsižvelgiama į jų kultūrinį išskirtinumą, tik dar labiau padidina įskilimą, esantį tarp dviejų supančių pasaulių. Tokiu būdu galima prisidėti prie šių vaikų atskirties šalyje, kuri juos priėmė gyventi, ir prie jų išstūmimo. O šių vaikų kultūros ypatumų paisymas turi visai priešingą poveikį. Jis padeda ieškoti individualizuotų bendravimo strategijų, veda prie veiksmingo ugdymosi ir dalyvavimo šalies, kurioje apsigyventa, visuomenės gyvenime“ (psl. 21).

Nagrinėtos literatūros autoriai teigia, kad tėvams ir mokiniams būtina pabrėžti jų pasiekimus, tai padeda užmegzti geresnį kontaktą ir plėtoti bendravimą. Socialinių kultūrinių tradicijų, kalbų, kuriomis bendrauja šeimos, įvairovės pažinimas ir pagarbus požiūris į jas, turi lemiamos reikšmės ne tik kovoje prieš bet kurias diskriminacijos apraiškas ar nuostatas, bet ženkliai padidina migrantų mokinių, turinčių SUP, savivertę ir mokymosi motyvaciją.

Ir pagaliau, nagrinėtuose literatūros šaltiniuose pabrėžiama, kad, jei mokyklos bendruomenė nori sėkmingai išspręsti šios naujos mokyklos populiacijos jai keliamus iššūkius, būtina turėti reikiamų žinių ir įgūdžių, tobulinti savo profesinį meistriškumą. Visuose nagrinėtuose literatūros šaltiniuose apie migrantų mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimą, pabrėžiama lemiamą profesionalų pasirėngimo reikšmę, jei norima patobulinti ugdymosi poreikių įvertinimą, ugdymo proceso kokybę ir bendravimą



bei bendradarbiavimą su migrantų šeimomis, kuriose auga vaikai, turintys SUP. Siekis atsižvelgti į šios naujos mokyklos populiacijos ugdymosi poreikius, kelia vis didesnę būtinybę dirbantiems mokytojams tobulinti savo profesinę kvalifikaciją, taip pat ir naudojamus ugdymo organizavimo metodus. Be to, įvairūs specialistai praktikai turėtų plėtoti tarpusavio bendradarbiavimą, tam, kad iš tikrųjų būtų atsižvelgiama į migrantų mokinių, turinčių SUP, individualius ugdymosi poreikius; ir ne tik mokytojai, bet taip pat psichologai, darbuotojai, teikiantys pagalbą, sveikatos priežiūros specialistai ir kt.


Išnagrinėjus daug įvairiausių literatūros šaltinių, daugiausia Europoje išleistų publikacijų apie migrantų vaikų, turinčių SUP, ugdymą, vis dėlto peršasi išvada, kad mokslinių tyrimų ir teorinių darbų minėta tema yra palyginti labai mažai, jei lygintume su kitai problematikai skirta literatūra. Ir taip yra nepaisant fakto, kad ši sritis yra vis labiau ir labiau „matoma“, kad nuolat ir įvairiame lygyje aptarinėjama politikų ir specialiojo ugdymo srities specialistų. Yra įsivyravusi tendencija: dažniausiai mokslininkai linkę tyrinėti vieną iš dviejų faktorių – arba mokinių, turinčių SUP, arba tiesiog migrantų mokinių ugdymo ypatumus. Deja, esama labai nedaug tyrimų, skirtų būtent migrantų mokinių, turinčių SUP, ugdymosi ypatumams nagrinėti.

Atrodo, kad ir Europos šalių švietimo politikoje vadovaujamosi nuostata atsižvelgti į vieną iš dviejų šiems mokiniams būdingų ypatumų. Išnagrinėjus švietimo paslaugų būklę migrantams mokiniams, turintiems SUP, atrodo, kad atsižvelgiama tik į vieną šios tikslinės grupės bruožą. Dėmesys kreipiamas ir atitinkama pagalba teikiama arba atsižvelgus į SUP, arba į migranto kilmę. Pavyzdžiui, programos, kurios siūlomos migrantams mokiniams ir skirtos kalbai mokytis, beveik niekada neatsižvelgia į jų SUP. Iš kitos pusės, mokinio gebėjimų vertinimo įrankiai ir metodai taip pat nepaiso mokinių kultūrinio identiteto.

Visų atliktų tyrimų išvada yra ta pati – būtina ženkliai tobulinti šią ugdymo sritį: reikėtų inovacijų švietimo politikoje ir praktikoje, jeigu norima atsižvelgti į migrantų mokinių SUP. Siekiant šio tikslo, būtina atlikti daugiau mokslinių tyrimų ir turėti daugiau įžvalgų.

1.3.4 Vertinimas

Tyrėjai, atsižvelgdami į tai, kad migrantų mokinių, neva turinčių SUP, yra neproporcingai daug, lyginant su vietiniais vaikais, priskirtais prie



turinčių SUP, abejoja, kad mokinių ugdymosi poreikių vertinimas (daugiausia pirminis) buvo atliktas kokybiškai (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Šio pirminio vaiko gebėjimų ir ugdymosi poreikių vertinimo procedūra dažniausiai remiasi šalies, kurioje mokinys gyvena ir mokosi, kultūros tradicijomis. Taigi, mokinio gebėjimų ir ugdymosi poreikių vertinimo procesas yra šališkas, neobjektyvus; vaikai, atvykę iš šalių, kurių kultūra ženkliais skiriasi nuo tos šalies kultūros, kurioje jie gyvena, ir kurioje vyksta jų vertinimas, turi mažiau galimybių nei vietiniai suvokti ir tinkamai interpretuoti su tradicijomis, kultūra susijusius dalykus, kuriais remiantis parengta vertinimo metu naudojama testų medžiaga. Todėl mokslininkai rekomenduoja, kad ši medžiaga ir paties vertinimo procedūros būtų kruopščiai peržiūrėtos ir išsiaiškinta, ar esama kokių nors su kultūrų skirtumais susijusių dalykų, kurių tiriamasis negalėtų suprasti.

Viena iš esminių kultūrinių kliūčių, galinčių iškilti migrantams vaikams jų gebėjimų ir poreikių vertinimo metu – apie kurią nuolat diskutuojama literatūroje – susijusi su kalbos, kuria vyksta vertinimas, vartojimu. Kopenhagoje vykusioje Europos konferencijoje, skirtoje migrantams, turintiems SUP, Landon (1999) šį teiginį pailiustravo su disleksija susijusiu pavyzdžiu „pirmiausia mes privalome pašalinti tuos sunkumus, su kuriais šie mokiniai susiduria, o tik po to ieškoti suvokimo ar pažinimo problemų. Skaičiai rodo, kad dvikalbių vaikų tarpe yra mažiau mokinių, pripažintų turinčiais disleksiją, nei vietinių vaikų tarpe: o tiesa yra tokia, kad mokiniai turi skaitymo sunkumų, bet niekas negeba nustatyti tikslios diagnozės ... O mokytojai nemato problemos dėl to, kad tiesiog nežino kaip atlikti vertinimo procedūrą“ (Konferencijos raportas psl. 18).

Esama teigiančių, kad dvikalbių migrantų pirminis vertinimas turėtų būti atliekamas vartojant abi kalbas ir/ar tai turėtų atlikti profesionalai, gerai mokantys mokinio gimtąją kalbą ir pažįstantys kultūrinę aplinką (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Iš tiesų esama būdų pirminį gebėjimų ir poreikių vertinimą atlikti be kalbos. Tačiau esama tam tikrų kultūrinių skirtumų (pavyzdžiui, spalvų ar teksto turinio lygmenyse, anot Salameh, 2006), galinčių paveikti neverbalinį vertinimo procesą, jeigu į juos nebus atsižvelgta. Neverbalinio vertinimo metodas išsamiau gvildenamas 2 skyriuje.

Mokslinių tyrimų analizė taip pat atskleidė, kad vertinimas turėtų būti kompleksinis ir išbaigtas, t. y. turėtų būti išnagrinėtos ir įvertintos



įvairios mokinio gyvenimo aplinkybės; šeimos migracijos priežastys, kalbos, kultūros, padėties bendruomenėje, kurioje gyvena atvykusieji, namų aplinkos ypatumai, ir t. t.

Agentūros inicijuoto projekto „Vertinimas inkluzinėje aplinkoje“ (Watkins, 2007) atskleidė „testavimo“ metodo trūkumus ir tai, kad pastaraisiais metais Europos šalių edukologų nuomonė tapo žymiai palankesnė formuojamojo¹ vertinimo metodo atžvilgiu. Šių pokyčių pasėkoje formuojamojo vertinimo samprata išsiplėtė, kad „padengtų“ žymiai daugiau aspektų, o ne tik ugdymo turinio dalykus. Tuo pat metu formuojamojo vertinimo procedūros buvo vis labiau plėtojamos ir tobulinamos drauge su pačiais mokiniais, jų tėvais ir mokytojais, o paslaugos profesionalų, nedirbančių mokykloje, o ateidavusių į ją tik „testuoti“, palaiapsniui išstumiamos. Agentūros projekto vykdymo metu išryškėjo, kad daugelyje valstybių šis vertinimo būdas tebėra siekiamybė netgi pirminiame vaikų gebėjimų ir specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo etape.

¹ Agentūros projekte „Vertinimas inkluzinėje aplinkoje“ buvo apibrėžtas „formuojamasis vertinimas“ (jis taip pat vadintinas „einamuoju vertinimu“). Šis apibrėžimas nusako procedūras, vykstančias klasėje, daugiausia vykdomas pačių mokytojų ir specialistų, dirbančių su mokytojais toje klasėje. Jo tikslas – ieškoti geriausių konkretaus mokinio ugdymosi būdų ir nuspręsti, kokius kitus žingsnius reikėtų žengti šiame procese. Sąvokų „pirminis vertinimas“ ar „pirminis identifikavimas“ susijusios su galimų mokinio SUP pripažinimu/išskyrimu, po kurio seka sistemingas informacijos rinkimas. Ji naudojama mokinio stiprybėms, silpnybėms ir poreikiams nustatyti. Po pirminio mokinio SUP nustatymo gali būti pakviesti ir ne mokykloje dirbantys specialistai (neišskiriant ir medikų) atlikti daugiau įvairių vaiko poreikių tyrimo ir vertinimo procedūrų.



2. ĮVAIRIŲ VALSTYBIŲ PATEIKTA INFORMACIJA

Šiame skyriuje bus pateikta apibendrinta apžvalga nacionalinių ataskaitų penkiais projekto dominusiais aspektais – apie vartojamus tikslinės populiacijos apibrėžimus, turimus statistinius duomenis, švietimo paslaugų teikimą, teikiamos pagalbos priemonės ir vertinimą. Šiame skyriuje pateiktą vietos ar nacionalinio lygmens informaciją ir statistikos duomenis apie mokinius migrantus, turinčius SUP, surinko – naudodami struktūruotą klausimyną – valstybių švietimo ministerijų deleguoti ekspertai, padedami įvairių tarnybų specialistų, savivaldybių ir mokyklų darbuotojų. Akivaizdu, kad daugiausia buvo surinkta duomenų, apibūdinančių šių mokinių būklę vietose, o ne visos šalies mastu. Taip pat šiame skyriuje bus pateikta statistikos duomenų apie migrantų populiaciją, migrantų mokinių skaičių mokyklų bendruomenėse įvairiose šalyse. Duomenys apie mokinius migrantus, turinčius SUP, nebus analizuojami, nes šalių pateiktose ataskaitose šiuo klausimu buvo pateikta pernelyg mažai duomenų.

Išsamesnė informacija ir statistika įvairiais su nagrinėjama tema susijusiais aspektais bei įžvalgos apie vykstančias diskusijas apie mokinių migrantų, turinčių SUP, ugdymą įvairiose valstybėse yra pateikta šalių raportuose Agentūros teminio projekto interneto svetainėje: www.european-agency.org/agency-projects

Atsakymų į klausimus apžvalga pateikiama kituose šio skyriaus poskyriuose.

2.1 Tikslinė populiacija

Europos valstybės susiduria su aktyviais imigracijos procesais ir domėjimasis „migracijos“ tema nuolat auga. Kaip rodo šalių ataskaitos, Europos valstybėse vartojamų apibrėžimų sąvokai „imigrantas“ turinys gerokai skiriasi. Daugumoje šalių vartojant sąvokas „imigrantas“, „užsienietis“ ar „svetimšalis“, turima omenyje, kad šis žmogus ar jo tėvai yra gimę kitoje šalyje nei šiuo metu gyvena, jų tautybė ir kalba, kuria jie bendrauja namuose.

Šalys, turinčios senų imigracijos tradicijų, vartoja platesnį sąvokų spektrą ir išskiria:



- Naujai atvykę ir/ar pirmos kartos imigrantai – mokiniai ir/ar jų tėvai yra gimę kitoje šalyje, o ne toje, kuri juos priėmė;

- Antros kartos imigrantai – gimę šalyje, kurioje dabar gyvena, bet jų tėvai gimę svetur;

- Trečios ir ketvirtos kartos imigrantai – gimę šalyje, kurioje dabar gyvena, ir bent vienas tėvų yra taip pat gimęs šioje šalyje, ir kurie gali turėti šios šalies pilietybę. Dažniausiai piliečiai, priklausantys trečiajai ar ketvirtajai (ar vėlesnėms) kartoms net nelaikomi „imigrantais“, o tokie mokiniai priskiriami prie mokinių, kilusių iš kitokios etninės aplinkos“, priklausantys „mažumų grupėms“ ar „etninėms grupėms“.

Įvairių šalių švietimo sistemose, teisės aktai, reglamentuojantys švietimo paslaugų teikimą imigrantams, atspindi, o šių mokinių ugdymo praktika remiasi jų kalbų mokėjimu ir juos vadina: dvikalbiais/daugiakalbiais mokiniais, arba mokiniais, kurių gimtoji kalba kita, nei ta, kuria kalbama mokinį priėmusioje šalyje. Šis apibrėžimas tinka visiems mokiniams, kurie vaikystėje turi mokytis daugiau nei vienos kalbos.

Pasirinktai temai atskleisti – kaip jau buvo minima įžangoje – šalių deleguoti ekspertai buvo įpareigoti surinkti informaciją apie visus mokinius migrantus (naujai atvykusius imigrantus, o taip pat mokinius iš etninių mažumų grupių).

Pagal imigracijos srautų pobūdį Europos valstybės gali būti suskirstytos į skirtingas grupes:

- Šalys, į kurias imigrantų srautai atvyksta nuo seno, turinčios jų priėmimo tradicijų. Procesas susijęs su šių šalių pramonės ar ekonomikos išsivystymo ypatumais ir/ar kolonijų turėjimu praeityje (pvz., Austrija, Belgija, Danija, Jungtinė Karalystė, Liuksemburgas, Nyderlandai, Prancūzija, Švedija, Šveicarija, Vokietija).
- Valstybės, kurios neseniai susidūrė su imigracijos reiškiniu, išprovokuotu 20 a. pabaigoje (pvz., Islandija, Norvegija, Suomija), ar valstybės, iš kurių kažkada būdavo emigruojama (Graikija, Ispanija, Italija, Kipras, Malta, Portugalija).
- Naujos ES narės, tokios kaip Čekija, Estija, Latvija, Lenkija, Lietuva, Vengrija kurios dažniausiai priima politinio prieglobsčio ieškančius arba pabėgėlius iš Vidurio Rytų šalių ir imigrantus iš buvusios Sovietų Sąjungos.



Imigrantai, apsigyvenę Europoje, kilę iš daugelio šalių, bet juos galima būtų suskirstyti į tris pagrindines grupes: buvę Europos Sąjungos (ES) ir Europos Ekonominės Erdvės (EEE) ar Šveicarijos piliečiai; ieškantys politinio prieglobsčio, pabėgėliai ir buvę Šiaurės Afrikos gyventojai; buvę kitų šalių piliečiai.

Imigrantų pasiskirstymas Europos valstybėse smarkiai skiriasi, nes esama šalių, kuriose jie tesudaro 1% (pvz., Lenkija, Lietuva), o kai kur – net 40% populiacijos kilusi iš imigrantų (pvz., Liuksemburgas). Beveik neįmanoma palyginti šalių pateiktos statistikos duomenų, nes:

- Skirtingi „imigrantų“ apibrėžimai;
- Taikomos skirtingos gyventojų natūralizacijos taisyklės;
- Pateikti duomenys atspindi skirtingus lygmenis: vietos (rajono, regiono), šalies, arba ir tuos ir kitus;
- Statistiniai duomenys surinkti skirtingais metais (2005 ar 2006 ar 2007).

Turint omenyje tai, kas išdėstyta anksčiau, 1 lentelėje galima matyti, kad daugumoje valstybių 6–20% visos populiacijos sudaro imigrantai arba kilusieji iš imigrantų šeimų.

1 Lentelė Procentai populiacijos, kilusios iš imigrantų (duomenys iš šalių ataskaitų apie būklę 2005/2006/2007 metais)

1–5 %	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Čekija	Belgija	Austrija	Liuksemburgas*
Danija	Graikija	Estija	Šveicarija
Lenkija	Islandija	JK (Anglija)	
Lietuva	Ispanija	Latvija	
Malta	Italija	Nyderlandai	
Portugalija	Kipras	Prancūzija	
Suomija	Norvegija	Švedija	
Vengrija		Vokietija	

*daugiau nei 40%



Skaičius kalbų, kuriomis kalba migrantai mokiniai ir jų šeimos, smarkiai skiriasi tarp šalių ir netgi tarp atskirų tos pačios šalies regionų, ir gali svyruoti nuo 18 iki daugiau nei 100.

Didelis procentas populiacijos yra kilę iš migrantų aplinkos – kai kuriose šalyse/savivaldybėse daugiau nei pusė vietos gyventojų kilę ne iš Europos Sąjungos šalių (pvz., Turkijos, Irako, Somalio, Rusijos, Pakistano, Brazilijos, Ukrainos, Maroko, ir kt.).

Į kai kurias valstybes, pavyzdžiui Švediją, iki XX a. 8-ojo dešimtmečio, o į kitas iki pat 1990 metų imigruodavo kitų Europos valstybių piliečiai, (ekonominiai migrantai), ieškančys geresnių darbo ir gyvenimo sąlygų. O 1990-ųjų pradžioje atvykstančiųjų srautai ženkliai padidėjo ir pasikeitė – iš Vidurio Rytų plūstelėjo daug pabėgėlių, o taip pat išaugo atvykstančiųjų iš Rytų Europos šalių ir buvusios Sovietų Sąjungos skaičius.

Šie procesai įvairiose šalyse vyko skirtingai, tačiau bendra tendencija išryškėjusi visoje Europoje – augantis migrantų, ieškančių geresnių socialinių-ekonominių sąlygų, skaičius. O apribojimų ES piliečiams judėti visoje ES erdvėje panaikinimas taip pat tapo veiksmu, skatinančiu didėti šio proceso mastą.

2.2 Duomenys apie migrantus mokinius, turinčius SUP

Dauguma projekte dalyvavusių šalių teigė, kad trūksta statistinių duomenų apie migrantus mokinius, turinčius SUP. Anot projekto dalyvių, esama įvairių valstybinių agentūrų, vykdančių skirtingas funkcijas, renkančių įvairius duomenis, ir niekas šio proceso ar duomenų nekoordinuoja. Paminėta ir kitų duomenų nebuvimo priežasčių. Kai kuriose valstybėse renkami ir saugomi duomenys tik apie asmens pilietybę ir gimimo vietą, įstatymais draudžiama rinkti duomenis apie žmonių rasę, etninę kilmę, neįgalumą ar religinius įsitikinimus. Kai kur statistikos duomenys apie mokinius, turinčius SUP ar migrantus mokinius, turinčius SUP, nerenkami reguliariai nei šalies nei regionų mastu. Esama savivaldybių, kuriose mokinių, kilusių iš imigrantų šeimų, yra tiek mažai, kad nėra tikslinga tokius duomenis rinkti. Tinkamiausias būdas, atrodo, yra rinkti duomenis mokyklose, nes būtent jos tiesiogiai bendrauja su šiais vaikais. Kai kuriose savivaldybėse tai ir yra daroma, bet šalies mastu tokie duomenys neapibendrinami.

Remiantis šalių deleguotų ekspertų šalies ar vietos (regiono) būklę atspindinčiais duomenimis, akivaizdu, kad migrantų mokinių skaičiai labai skiriasi, jei lygintume Europos valstybes ar savivaldybes ar netgi vienos šalies mokyklas tarpusavyje. Tačiau būtina pabrėžti, kad labai sunku netgi lyginti įvairių šalių duomenis, nes labai skiriasi „imigrantų“ apibrėžimai ir sampratos, o statistiniai duomenys surinkti arba šalies mastu, arba tik kai kuriose vietovėse arba yra mišrūs.

Turėdami šias išlygas ir galimus netikslumus omenyje, 2 lentelėje galime matyti, kad daugumoje pateikusių duomenis šalių mokinių, kilusių iš imigrantų šeimų, skaičius svyruoja ir siekia 6–20% mokinių populiacijos (Liuksemburge viršija 38%).

2 Lentelė Mokinių, kilusių iš imigrantų šeimų, pasiskirstymas procentais bendroje mokinių populiacijoje (privalomo mokymosi etape) vietos lygmeniu, 2005/2006/2007 mokslo metai

1–5%	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Čekija	Belgija	Austrija	Liuksemburgas
Lenkija	Danija	Estija	Šveicarija
Lietuva	Graikija	JK (Anglija)	Vokietija
Malta	Islandija	Latvija	
Portugalija	Ispanija	Nyderlandai	
Suomija	Italija*	Prancūzija	
Vengrija	Kipras	Švedija	
	Norvegija		

*Italijos duomenys pateikti apie 2007/2008 mokslo metų laikotarpį

Migrantų šeimų ir atitinkamai mokinių iš tokių šeimų pasiskirstymo tankis tarp savivaldybių labai skiriasi ir dažnai priklauso nuo geografinio vietovės išsidėstymo ir savivaldybės teritorijos dydžio. Dauguma migrantų šeimų gyvena didžiuosiuose miestuose arba jų priemiesčiuose. Taip yra dėl to, kad ten lengviau susirasti darbo, o vaikams įgyti norimą išsilavinimą. Taigi, mokinių, kilusių iš migrantų šeimų, koncentracija šalių sostinėse (pvz., Amsterdame, Atėnuose, Briuselyje, Lisabonoje, Londone, Madride, Paryžiuje ir t. t.) gali būti dvigubai ar netgi trigubai didesnė nei šalies vidurkis.




Nors šis projektas nedisponavo šalių projekto dalyvių statistikos duomenimis apie migrantus mokinius, turinčius SUP, kai kurios pateikė šiek tiek statistikos, surinktos nacionaliniu, federaliniu, regioniniu, ir/ar vietos lygmenimis. Būta valstybių (pvz., Austrija, Ispanija, Italija, Kipras, Lietuva, Liuksemburgas, Nyderlandai, Šveicarija, Vokietija) pateikusių statistikos duomenų, surinktų tiek nacionaliniu, tiek federaliniu, regioniniu ar vietos lygmeniu. Kitos šalys (pvz., Belgija, Graikija, Prancūzija, Suomija) pateikė duomenų, surinktų regiono arba mokyklos lygmeniu. Kitais atvejais, (pvz., Čekija, Portugalija, JK (Anglija) duomenys atspindi padėtį šalies mastu. Deleguotų ekspertų surinkti ir pateikti duomenys atspindėdavo arba bendrus skaičius ir procentą SUP turinčių mokinių migrantų nacionaliniu, federaliniu, regioniniu ir/ar vietos lygmeniu, arba atskirus skaičius ir procentinę išraišką skirtingose savivaldybėse ir/ar mokyklose. Tokiu būdu, ekspertų pateiktus duomenis netgi sunku palyginti, jų neįmanoma pateikti lentelėje.

Išsamesnė informacija šiuo klausimu atskleidžianti SUP turinčių mokinių migrantų pasiskirstymą įvairiose valstybėse, pateikta šalių projekto dalyvių ataskaitose šiam projektui skirtame Agentūros interneto tinklalapyje.

Nagrinėdamos šį klausimą ir analizuodamos turimą informaciją, daugelis valstybių savo ataskaitose pabrėžia, kad migrantų mokinių, turinčių SUP, skaičiai arba pernelyg dideli, arba pernelyg maži, taigi esama ženklių disproporcijų. Ši aplinkybė buvo kai kurių valstybių visuomenės dėmesio centre ir kėlė didelį rūpestį jau 30 pastarųjų metų, pavyzdžiui JK (Anglijoje). 1970-aisiais buvo įrodyta, kad labai daug vaikų, emigravusių iš Karibų salų į JK (Angliją) buvo nukreipti į specialiąsias mokyklas. Kitos šalys (pvz., Belgija, Danija, Norvegija, Suomija, Švedija) teigė, kad daugelyje savivaldybių mokyklų esama palyginti daugiau migrantų mokinių, turinčių SUP, nei vietinių vaikų. Be to, šis skaičius didėja, kylant švietimo pakopai, (pradinio ugdymo pabaigoje, pagrindinio ugdymo pakopoje). Tyrimas, atliktas Osle 1998 metais atskleidė, kad mokinių, kilusių iš imigrantų šeimų, buvo pernelyg daug, nepaisant kokia forma buvo teiktos specialiojo ugdymo paslaugos (Nordahl and Øverland, 1998).

Be to, skaičius mokinių, turinčių SUP ir kilusių iš imigrantų šeimų, besimokančių specialiosiose mokyklose, yra žymiai didesnis nei vietinių mokinių, turinčių SUP, – ir atitinkamai bendrojo lavinimo mokyklose yra atvirkščiai. Šveicarijos raporte teigiama, kad šios



disproporcijos nuolat augo per pastarąjį dvidešimtmetį, o mokinių migrantų skaičius specialiosiose mokyklose išaugo žymiai labiau nei bendras migrantų mokinių skaičius bendrojo lavinimo mokyklose.

Paradoksas išryškėjo nagrinėjant statistinę informaciją, gautą iš įvairių projekte dalyvavusių savivaldybių/mokyklų (pvz., Austrijos, Suomijos, Graikijos). Pasirodė, kad kai kuriose mokyklose būta daugiau migrantų mokinių, turinčių SUP nei vietinių mokinių, turinčių SUP. Kitose gi savivaldybėse/mokyklose pastebėtas atvirkščias reiškinys.

Vienas galimų paaiškinimų, anot raportus pateikusių ekspertų, gali būti tiesiog atsitiktinumas, nulėmęs mokinių, turinčių SUP, skaičių mokyklose. Kita priežastis netolygaus tikslinės grupės mokinių pasiskirstymo gali būti ta, kad kai kuriose mokyklose griežčiau nei kitose vertinami mokinių pasiekimai. Kai kuriuose raportuose buvo pažymima, kad nuolat augantis specialiųjų klasių ir atitinkamų darbuotojų skaičius skatina mokinių, kurie turi būti priimti į šias klases, augimą. Jeigu jau esama tokios galimybės, mokytojai, ypač negaunantys reikiamos specialistų pagalbos, yra linkę pasinaudoti galimybe nukreipti mokinius į šias klases. Galiausiai, esama ir kitokių įžvalgų – kai kuriose mokyklose migrantai mokiniai galėjo būti priskirti prie turinčių SUP, nors mokiniams kilusių mokymosi sunkumų priežastis galėjo būti tik nepakankamas kalbos, kuria vyko ugdymas, mokėjimas. Per didelis migrantų mokinių, priskirtų prie turinčių SUP, skaičius, dažnai būna išprovokuotas jiems iškilusių kalbėjimo ir rašymo sunkumų, (bet taip pat ir kitų veiksmų).

Kita vertus, kartais mokinių migrantų, iš tiesų turinčių SUP, specialieji ugdymosi poreikiai gali būti ir nepastebėti, nes mokytojai jiems kylančius mokymosi, bendravimo, skaitymo, rašymo problemas paaiškina tiesiog tuo, kad mokiniai nepakankamai gerai moka kalbą, kuria mokosi. Pagrindinis uždavinys, atrodo, yra sugebėti atskirti migrantus mokinius, kuriems reikia pagalbos mokantis kalbos ir mokinių migrantų, turinčių SUP.

Neseniai JK (Anglija) atliktame tyrime dalyvavo visi Anglijos valstybinėse mokyklose besimokantieji (apie 6,5 milijono mokinių). Tyrimo metu nustatyta, kad esama ir daugiau kompleksinių priežasčių (Lindsay, Pather ir Strand, 2006). Trumpai tariant, mokinių, kilusių iš etninių mažumų, ir priskirtų prie turinčių SUP, skaičius kinta gana sudėtingu būdu. Verta paminėti keletą šio tyrimo




išvadų: pirmiausia, tyrimas atskleidė, kad tarp skirtingų etninių grupių mokinių skaičiaus esama reikšmingų skirtumų, įtakotų socialinės-ekonominės šeimų padėties. Pavyzdžiui, gaudavusių nemokamus pietus mokykloje mokinių tarpe (pagalbos mokyklai programa vaikams iš šeimų, turinčių mažas pajamas, kurios buvo laikomos skurdo rodikliu) buvo 14,1% baltųjų britų, 30% juodaodžių vaikų, kilusių iš Karibų salų ir 43,8% juodaodžių mokinių, kilusių iš Afrikos.

Antra, kadangi buvo analizuojama skurdžių socialinių-ekonominių sąlygų, tam tikros lyties, amžiaus poveikio etninių mažumų vaikams būti priskirtiems prie turinčių SUP tikimybė, išryškėjo įdomių rezultatų. Tarp baltųjų britų ir juodaodžių, turinčių SUP, *nebuvo* didelio skirtumo. Tačiau 1½ karto dažniau buvo linkstama juodaodžius mokinius, kilusius iš Karibų salų, priskirti prie turinčių elgesio, emocijų ir socializacijos sunkumų. Mokinių, kilusių iš Pakistano ir Bangladešo, buvo žymiai mažiau nei baltųjų britų tarp mokinių, kuriems nustatyti tam tikri SUP. Tačiau mokiniams, kilusiems iš Pakistano, 2½ karto dažniau buvo nustatomas klausos ar regos sutrikimas, dideli arba kompleksiniai raidos sutrikimai.

2.3 Švietimo paslaugų teikimas

Šalių pateiktose ataskaitose pažymima, kad augančios imigracijos į Europos šalis fone, vyraujanti švietimo politikos kryptis, vadovaujantis žmogaus teisių ir lygių galimybių principais, – skatinti atvykusiųjų integraciją. Tokią politiką padeda įgyvendinti daug įvairių švietimo paslaugų, teikiamų migrantams. Daugiausia jos susijusios su šalies, į kurią atvyko, kalbos mokymusi, įdarbinimu ir integracija į vietos gyventojų bendruomenę. Paslaugos teikiamos įvairiais būdais: rengiami kalbos kursai, siūloma atitinkamų galimybių mokytis ir įgyti profesiją, siekiama pagerinti socialinę mergaičių ir moterų situaciją, sudarant joms sąlygas mokytis. Migrantų šeimas įtraukti į vietos gyventojų bendruomenių veiklą padeda ir jų apgyvendinimas daugiakultūrinėje aplinkoje, ir bendravimo kompetencijų stiprinimas, skatinimas dalyvauti sporto ir kitose veiklose.

Tokiu būdu, bendra daugumos Europos šalių politika lemia, kad mokiniai migrantai turi tokias pačias teises kaip ir vietiniai į priešmokyklinį, privalomą pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą. Kitaip tariant, tie patys teisės aktai taikomi visiems mokiniams, neišskiriant ir kilusių iš imigrantų šeimų.



Šalių raportuose pažymima, kad švietimo paslaugos SUP turintiems mokiniams, yra tos pačios vietiniams ir atvykusiesiems arba gimusiems imigrantų šeimose. Taigi, Europos šalyse, vadovaujantis švietimo paslaugas reglamentuojančiais teisės aktais, migrantai mokiniai, turintys SUP, turi tokias pačias teises gauti specialųjį ugdymą ir visas su jų poreikiais susijusias paslaugas šalies, regiono ar vietos bendruomenės lygiu, kaip ir vietiniai mokiniai. Migrantai mokiniai, turintys SUP, gauna tas pačias paslaugas kaip ir vietiniai daugumoje šalių, apie kurias rašoma šiame raporte.

Be to, šie mokiniai gali gauti kitų papildomų paslaugų, kurios gali būti skirstomos į dvi kategorijas: paslaugas, skirtas visiems mokiniams migrantams ir paslaugas, skirtas migrantams mokiniams, turintiems SUP. Abiem atvejais įvairiose šalyse yra teikiama daug įvairių paslaugų nacionaliniu, regioniniu ar netgi vietos bendruomenės lygmeniu. Šių paslaugų tipai išsamiau analizuojami tolesniuose skyriaus poskyriuose.

2.3.1 Paslaugos mokiniams migrantams


- Specialus mokinių priėmimo departamentas: vietos bendruomenėse arba netgi mokyklose priima naujai atvykusius ir sprendžia daugiausia šiems mokiniams kylančius klausimus;
- Parengiamosios klasės mokiniams migrantams: jose mokosi naujai atvykusieji arba mokiniai, prastai mokantys šalies, kurioje apsigyveno, kalbą. Šiems mokiniams skiriama papildomų pamokų kalbos mokymuisi ir padedama įgyti reikiamų žinių apie šalies kultūrą ir tradicijas. Paprastai mokymasis tokioje klasėje trunka vienus metus. Po to, mokiniai nukreipjami mokytis pagal jiems labiausiai tinkančias programas;
- Globos centrai: ieškantiems prieglobsčio ir pabėgėliams, šiuose centruose taip pat veikia mokyklos šių asmenų vaikams;
- Visų dvikalbių mokinių kalbos mokėjimo patikra prieš jiems pradėdant lankyti mokyklą padedanti nustatyti jų kalbos, kuria jie mokysis, mokėjimo lygį ir pritaikyti ugdymąsi atsižvelgus į gautus patikros rezultatus;
- Intensyvūs kalbos kursai: galimybė išmokti šalies, kurioje gyvenama, kalbą;
- Multikultūrinis centras: dažniausiai vietos bendruomenėje įsteigiama viena mokykla, kuri specializuojasi mokinių migrantų ugdyme;



- „Kultūros vertėjai“: paprastai tai mokytojai, kalbantys mokinio gimtąja kalba ir padedantys surasti sąlyčio tarp skirtingų kultūrų taškus, tarp imigrantų šeimų, mokyklos ir vietos bendruomenės;
- Namų darbų užduotys: mokiniai turi galimybę gauti pagalbą po pamokų, kai atlieka namų darbus;
- Pedagoginė pagalba: mokiniai turi galimybę gauti daugiau individualios pagalbos ir konsultacijų mažesnėse mokinių grupėse;
- Asistentai mokyklose: kai kurie asistentai, dirbantys mokyklose, kilę iš migrantų šeimų ir kalbantys mokinių gimtąja kalba;
- Vertimo paslaugos: teikiamos, kad mokyklos darbuotojai galėtų bendrauti su mokinių migrantų tėvais;
- Tarpkultūrinės programos visiems vaikams: diegiamos įvairiais lygiais ir kurių tikslas tobulinti mokinių socialinius, pažintinius, muzikinius įgūdžius, plėsti supratimą apie kalbų įvairovę, tobulinti kalbos ir bendravimo gebėjimus;
- Informacijos sklaida tėvams apie švietimo paslaugas, mokymąsi mokykloje: skrajutės, lankstinukai skirti tėvams dažniausiai verčiami į skirtingas kalbas (į dažniausiai vartojamas);
- Papildoma mokytojo pagalba, naudojimas mokymo priemonių, skirtų multikultūriniam ugdymui, konsultavimas išsilavinimo ir profesinės kvalifikacijos įgijimo klausimais, rengimas ir naudojimas pritaikytų knygų ir mokymo priemonių, interaktyvių mokymo priemonių kūrimas ir talpinimas internete, ir t. t.;
- Būsimųjų mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas ugdymo daugiakultūrinėje klasėje tema.

Šalių raportuose pabrėžiama, kad mokiniams ir jų artimiesiems reikia rasti daug jėgų, turėti motyvacijos tam, kad išryškintų ir įtvirtintų savo įvaizdį ir identitetą bei galėtų sėkmingai mokytis.

Esama valstybių, kur teisės aktų nustatyta tvarka vaikams teikiama pagalba ir užtikrinamas ugdymas jų gimtąja kalba vaikų darželiuose, privalomoje pagrindinėje ir netgi vidurinėje mokyklose. Šis modelis paremtas moksliniais tyrimais, kurių rezultatai rodo, kad ugdymas gimtąja kalba sudaro geresnes sąlygas vaikui tobulėti ir pasiekti pažangos ugdymosi procese, ypač ankstyvojoje vaikystėje. Be to, mokiniai, prireikus, gali mokytis gimtąja kalba ir kitų dalykų. Tokio



migrantų mokinių ugdymo tikslas – ugdyti mokinio savigarbą ir tapsmą dvikalbe asmenybe, turinčia daugiakultūrinį identitetą.

Nors daugelio šalių ataskaitose teigiama, kad galimybė mokytis dvikalbiu metodu yra labai teigiamas dalykas, yra taip pat minima, kad tarp teisės aktų ir realaus jų nuostatų įgyvendinimo esama atotrūkio, taip pat kaip ir skirtingų šių mokinių ugdymo organizavimo strategijų tos pačios šalies savivaldybėse ar regionuose.

2.3.2 Paslaugos mokiniams migrantams, turintiems neįgalumą ar SUP

Be anksčiau įvardytų paslaugų mokiniams migrantams, turintiems neįgalumą arba SUP, atsižvelgus į jų ypatingus poreikius gali būti teikiamos ir kitokios paslaugos. Dažniausiai tai tokios pačios švietimo paslaugos, kaip ir teikiamos vietiniams vaikams, turintiems SUP:

- Mokiniai mokosi bendrosiose klasėse, o mokytis jiems padeda specialusis pedagogas, dirbantis toje klasėje;
- Mokiniai mokosi bendrosiose klasėse, o specialusis pedagogas jiems teikia pagalbą už klasės ribų (kabinete) tam tikrą ribotą valandų skaičių;
- Mokiniai mokosi bendrosiose klasėse, bet jie taip pat ugdomi mažesnėse grupėse, kur juos moko specialusis pedagogas, jų mokymosi šiose grupėse trukmė gali skirtis;
- Mokinys ir klasės mokytojas gali gauti reikiamą pagalbą iš išteklių (metodinio) centro ar kitų specialistų;
- Mokiniam sudaromos sąlygos tobulėti, jie gali ugdytis pagal individualius ugdymosi planus;
- Mokiniai gali mokytis specialiosiose klasėse kasdien arba derinti mokymąsi specialiojoje ir bendrojoje klasėje bendrojo lavinimo mokykloje;
- Mokiniai gali mokytis specialiojoje mokykloje.

Daugelyje šalių ataskaitų pabrėžta, kad šie paslaugų teikimo modeliai tarsi veikia atskirai, atsižvelgiama arba į „migranto poreikius“ arba tik į SUP, todėl didžiausias iššūkis pasiekti, kad jie, prireikus, derėtų tarpusavyje. Ir tokių iniciatyvų ar pavyzdžių, kai būtų siekiama derinti abiejų anksčiau minėtų kategorijų paslaugas, nėra daug. Paslaugų teikėjai, mokyklos, mokytojai ir specialistai turi nedaug



darbo su mokiniais migrantais patirties. Dar mažiau patirties jie sukaupe srityje, kai persipina mokiniui migrantui kylančios problemos su jo SUP. Reikėtų dar nemažai nuveikti ieškant ugdymo metodų, užtikrinančių iš tiesų veiksmingą pagalbą vaikams, susiduriantiems su dvigubu iššūkiu – SUP ir imigranto aplinka.

2.3.3 Atsakingos tarnybos

Daugybė tarnybų atsako už priemones, veiklas ir iniciatyvas, kurios turėtų padėti migrantams mokiniams, turintiems SUP sėkmingai ugdytis. Šių paslaugų teikimas dera su centralizuota ar decentralizuota bendraja politika ir administravimo sistema, o taip pat įvairiose Europos valstybėse nusistovėjusia švietimo sistema.

Daugeliu atvejų pagrindinė atsakomybė tenka Švietimo ministerijai, nustatančiai strateginius nacionalinės švietimo politikos tikslus ir numatančiai jiems įgyvendinti reikalingas priemones, įvertinančiai pasiektus rezultatus ir inicijuojančiai kokybinius pokyčius šioje srityje. Kartais ši ministerija bendradarbiauja su kitomis ministerijomis (pvz., Imigracijos ir integracijos reikalų ministerija).

Priklausomai nuo švietimo sistemos decentralizacijos lygio šalyse pasiskirsto ir atsakomybė už švietimo paslaugų teikimą: ministerija nubrėžia bendruosius švietimo politikos tikslus, o centrinė ar federalinė valdžia, savivaldybės ir mokyklos atsako už tai, kad teisės aktuose numatytos švietimo paslaugos būtų teikiamos, ir būtų pasiekti federalinės ar šalies valdžios suformuoti tikslai.

Dažniausiai šalių bendrosios programos ir rekomendacijos dėl ugdymo turinio diegimo apibrėžia esminius švietimo tikslus ir vertybes, kurias būtina puoselėti, taip pat mokyklos atsakomybės mastą. Savivaldybės ir mokyklos, besivadovaudamos anksčiau minėtais dokumentais, parengia švietimo paslaugų teikimo planą. Dažniausiai mokykla niekieno nevaržoma rinktis priemonių ir ieškoti išteklių, reikalingų iškeltiems tikslams ir uždaviniams pasiekti, nes esama daugybės bendrųjų ugdymo programų įgyvendinimo kelių.

Valstybinio, regionų ir vietos bendruomenių mastu įvairiose šalyse veikia daug įvairių tarnybų ir agentūrų, teikiančių švietimo paslaugas ir pagalbą migrantams mokiniams, turintiems SUP. Dažniausiai jos būna šių tipų:

- Nacionalinės švietimo agentūros;
- Nacionalinės mokyklos tobulinimo agentūros;



- Nacionaliniai institutai SUP klausimams nagrinėti;
- Nacionalinės specialiųjų mokyklų tobulinimo agentūros;
- Universitetai (pvz., mokytojams rengti);
- Nacionalinės organizacijos ir etninių mažumų grupės;
- Sveikatos ir socialinių paslaugų teikimo centrai;
- Diagnostikos, vertinimo ir konsultavimo centrai;
- Mokymo priemonių rengimo centrai;
- Išteklių (metodiniai) centrai;
- Pedagoginio-psichologinio konsultavimo tarnybos;
- Mokyklų tinklai, globos agentūros ir organizacijos, savivaldybės, ir t. t.;
- Reabilitacijos centrai;
- Multikultūriniai centrai;
- Religinės asociacijos.

Kai kuriose savivaldybėse yra daug migrantų mokinių, todėl esama specialių koordinatorių, kurie planuoja ir tobulina šių mokinių ugdymo organizavimą. Kai kuriose savivaldybėse šį darbą atlieka speciali komanda, sudaryta iš įvairių sričių multikultūrinio ugdymo ekspertų, deleguotų iš įvairių švietimo sistemos pakopų: ankstyvosios vaikų globos ir ugdymo, pradinio ir pagrindinio ugdymo, profesinio mokymo ir suaugusiųjų švietimo. Ši komanda ieško ir kuria pagalbos formas, kurios padėtų gerinti mokinių, kilusių iš imigrantų šeimų, ugdymosi sąlygas ir užtikrintų jiems mokymosi visą gyvenimą perspektyvą.

Didžiuosiuose miestuose, kur paprastai gyvena dauguma migrantų, būna kelios mokyklos, kuriose mokosi dauguma migrantų mokinių, suvažiuojančių iš viso miesto. Išdavoje taip susiklostė, kad keliose mokyklose 80% jose besimokančių mokinių būna kilę iš imigrantų aplinkos, ir kyla rizika, kad jos gali tapti savotiškais atskirtų įtvirtinančiais „getais“. Pavyzdžiui, kaip galima išvengti šio reiškimo, gali būti Danijos švietimo sistema, kur teisės aktai leidžia įvairių etninių grupių mokiniams lankyti įvairias mokyklas, nebūtinai esančias arčiausiai jų gyvenamosios vietos.



2.3.4 Bendradarbiavimas tarp tarnybų

Ypatinga bendradarbiavimo svarba tarp skirtingų padalinių, sistemos lygmenų ir specialistų, dirbančių su mokiniais migrantais, turinčiais SUP, pabrėžiama visuose šalių raportuose. Taip pat labai svarbus šių mokinių ugdymosi sėkmės veiksnys yra tarpžinybinis švietimo, socialinių paslaugų ir sveikatos apsaugos bendradarbiavimas; Taip pat veiksmingas bendradarbiavimas tarp padalinių, kuriojančių jaunimo darbą, ankstyvąją vaikų globą ir ugdymą, vaikų globos, sveikatos klausimus, socialinį darbą, ir t. t. yra laikomas būtina sėkmingo ugdymosi sąlyga. Daugelio šalių raportuose teigiama, kad praktikoje šitokio bendradarbiavimo stoka gali tapti vienu iš kliuvinių kylančių mokinių migrantų, turinčių SUP, kokybiško ugdymo užtikrinimo kelyje.

2.3.5 Informacijos sklaida ir tėvų įtraukimas

Europos valstybėse informacijos sklaidos būdai apie švietimo sistemą, galimybes rinktis mokyklą ir kitais klausimais ir tėvų įtraukimo į mokyklos gyvenimą būdai labai skiriasi. Vis dėlto nepakankamai atspindėta informacija apie galimybę migrantų vaikams gauti švietimo paslaugų, nors daug kalbama apie pačią informacijos sklaidą. Šiuo požiūriu padėtis šalyse ženkliai skiriasi, tėvų įsitraukimas, jų aktyvumas skiriasi netgi tarp tos pačios šalies savivaldybių ir mokyklų.

Štai pagrindiniai informacijos pateikimo būdai:

- Raštu ar multimedijų (pvz., DVD) pagalba parengta medžiaga skirtingomis kalbomis (paprastai dažniausiai vartojamomis užsienio kalbomis) apie bendrojo lavinimo mokyklų ir specialiųjų mokyklų sistemą ir tinklą, teikiamas švietimo paslaugas, bendrąsias programas ir t. t.;
- Informacijos dienų organizavimas savivaldybėse ar mokyklose, pasitelkus vertėjus, ir supažindinimas su švietimo sistemos ypatumais, švietimo paslaugų įvairove ir teikimo mokiniams migrantams taisyklėmis, bendrosiomis programomis ir t. t.;
- Pasitalkimas vertėjų, mokyklos atstovams bendraujant su tėvais namuose, tėvų susirinkimų mokykloje metu. Vertimo paslaugos teikiamos įžanginio naujai atvykusių tėvų susirinkimo metu, kad jie žinotų savo teises, ir galimybes jų vaikams ugdytis ikimokyklinio



ugdymo įstaigose ir mokyklose, o taip pat paaiškinti apie esmines vertybes, kuriomis remiasi bendrosios ugdymo programos;

- Įpareigojami mokytojai, kalbantys vaiko gimtąja kalba arba asistentai, kurie palaiko kontaktą su šeima;
- Rengiami bendri mokyklų ir migrantų teisėmis besirūpinančių organizacijų susitikimai, kai šeimos gali gauti atsakymus į rūpimus klausimus vaikui pradėjus mokytis ir mokyklos baigimo etape;
- Gyvenamosios šalies kalbos mokymosi kursai;
- Kartais tėvų asociacijos užmezga kontaktą su migrantų mokinių tėvais.

Daugumos šalių ataskaitose pabrėžiama svarba mokyklų ir šeimų bendradarbiavimo, kuris gali nulemti mokinių migrantų integracijos į mokyklos bendruomenę sėkmę. Taip pat jose pažymima, kad tėvų įtraukimas į mokyklos bendruomenės gyvenimą reikalauja daug laiko ir pastangų.

2.3.6 Paslaugų finansavimas

Sunku išsamiai aprašyti visų paslaugų, teikiamų migrantų šeimoms ir vaikams, turintiems SUP, finansavimo mechanizmą, nes daugumoje valstybių šios paslaugos teikiamos tokia pat tvarka kaip ir visiems toje šalyje gyvenantiems vaikams, turintiems SUP, t. y. nepriklauso nuo jų kilmės. Švietimo ministerijos ir kitos ministerijos, pagal kompetenciją atsakingos už migrantų mokinių, turinčių SUP, integracijos ir inkluzijos plėtros politiką skiria lėšų papildomoms veikloms ir projektams finansuoti. Dažniausiai pasirodo, kad vietos švietimo valdymo struktūros ir mokyklos turi kompetencijų išskirti reikiamus veiklos prioritetus, todėl centrinė ar federalinė valdžia ir skiria jiems grantus, įvardydama, kokioms veikloms šios lėšos galėtų būti išleistos.

Papildomų lėšų taip pat skiriama programoms ir veikloms, skirtoms migrantų mokinių geresniems kalbos, kuria jie mokosi mokykloje, įgūdžiams ugdyti. Dalis šių lėšų skiriama jau minėtų parengiamųjų /priėmimo klasių išlaikymui, pagalbai ikimokyklinio ugdymo, pradinėje, pagrindinėje, vidurinėje mokykloje finansuoti, taip pat kalbos mokymosi kursams bei gimtosios kalbos mokymosi kursams finansuoti. Taip pat dalis šių lėšų skiriama kalbai mokyti naujai atvykusius migrantus mokinius, pradėjusius mokytis pradinėse ar vyresnėse klasėse, tėvų įtraukimo į mokyklos bendruomenę




projektams vykdyti, pagalbai, reikalingai sėkmingai pereiti iš vieno švietimo sistemos lygmens į kitą, kalbą dėstančių mokytojų kvalifikacijai tobulinti, įvairioms veikloms, skirtoms užkirsti kelią mokiniams, neįgijus nei išsilavinimo, nei profesijos, anksti „iškristi“ iš švietimo sistemos, ir t. t.

Naujas finansavimo modelis, pradėtas diegti keliose savivaldybėse (pvz., Olandijoje), vadinamas „pinigai paskui mokinį“, atrodo, yra veiksmingas, kai taikomas mokiniams migrantams, turintiems SUP. Modelis remiasi nuostata, kad finansavimas turi būti „priřistas“ prie konkretaus asmens, o ne tiesiog nukreiptas į sistemą. Kitais žodžiais tariant, finansavimas susiejamas su mokinio poreikiais, ir jis „seka“ paskui mokinį į tą mokyklą, kurią pastarasis pasirenka lankyti.

Tačiau esama šalių ataskaitų, kuriose minėtas modelis buvo kritikuotas. Kai kurie autoriai (pvz., Bleidick, Rath ir Schuck, 1995) kelia „priskyrimo-iřteklių-dilemą“; mini, kad mokyklos gauna lėšų tik ypatingoms problemoms spręsti (pvz., tokioms, kaip didėjantis iš svetur atvykstančių mokinių skaičius), jeigu mokinys yra tarsi „pažymimas“ dėl to, kad turi nukrypimų nuo vystymosi normų, sutrikimų ar specialiųjų poreikių.

Alternatyvi finansavimo schema buvo pradėta diegti kai kuriuose Šveicarijos kantonuose: mokyklai skiriamas finansavimas, atsižvelgus į jos mokinių socialinę ekonominę padėtį, užuot įvardijus kai kuriuos mokinius kaip turinčius SUP. Tokiu būdu, mokyklos veikiančios vietovėse, kur didelis nedarbas ir mažesnės pajamos, tenkančios vienam šeimos nariui, linkusios priimti daugiau migrantų mokinių. Socialinę padėtį žymintis koeficientas, kuriuo remiamasi paskirstant mokykloms lėšas, buvo išskirtas empiriniu būdu (Milic, 1997, 1998). Po to mokyklos nusprendžia, kaip jos išleis papildomai gautus pinigus. Pavyzdžiui, jos gali skirti lėšų mokytojų atlyginimams ir sumažinti bendrosiose klasėse besimokančių mokinių skaičių, arba įdarbinti specialiojo ugdymo specialistų, ar mokinių ugdymuisi pagal individualias specialiąsias programas.

Sąlygų sudarymas mokytis gimtąja kalba vertinamas prieštarinai. Esama mokslininkų ir mokytojų, pažymintį, kad dvikalbis ugdymas – labai brangiai kainuojantis dalykas ir abejoja, ar teisiniu požiūriu mokinį priėmusi valstybė privalėtų tai užtikrinti. Be to, realybėje sunku įgyvendinti, jei šalyje kalbama daugiau nei 100 skirtingų kalbų. Kai kas pažymi, kad mokytojams trūksta kompetencijos šioje srityje, kai



kurie teigia, kad reikia ieškoti individualių kelių mokinio „perkėlimui“ iš ugdymo gimtąja į ugdymą šalies oficialia kalba problemai spręsti.

Būtina atskirai įvardyti švietimo paslaugas:

- Mokymąsi gimtąja kalba ir mokymąsi bendrojo lavinimo mokykloje;
- „Paaiškinimą“ mokiniui jo gimtąja kalba (pvz., pasitelkus vertėją) ir mokymąsi kalbos šalies, kurioje gyvenama;
- Dvikalbį ugdymo procesą visų pamokų metu.

Esama valstybių, kuriose dvikalbio ugdymo klausimas siejamas ne tik su finansavimu, bet ir su švietimo politika, ideologija, šalies nacionalinės tapatybės klausimais.

Įvairiose šalyse ar konkrečios šalies regionuose bei savivaldybėse siūloma skirtingų tipų ir skirtingos kokybės parama. Pasak raportų iš šalių, tokia įvairovė kyla dėl šių priežasčių: nacionalinės ar federalinės švietimo politikos; centralizuotos ar decentralizuotos atsakomybės už švietimo paramą; atitikimas tarp žmoniškųjų ir finansinių išteklių; bendradarbiavimas tarp tarnybų ir paslaugų teikėjų; strategijų adekvatumas ir suderintumas; švietimo sistemos bendruomenės kompetencija, patikimumas ir kt.

2.4 Paramos priemonės

Šalių taikomos skirtingos mokinių, augančių imigrantų šeimose ir turinčių SUP, paramos priemonės išryškina svarbiausias problemas, kylančias mokykloms, mokytojams, mokiniams ir jų šeimoms, o taip pat ir teigiamus šių priemonių taikymo rezultatus.

2.4.1 Pagrindiniai iššūkiai, kylantys mokykloms/mokytojams

Kaip pranešama iš šalių, pagrindinės problemos, kylančios mokykloms, mokytojams, mokiniams ir jų šeimoms gali būti sukeltos daugelio veiksnių ir jų sąveikos. Visos šalys tvirtai konstatuoja, kad svarbiausius iššūkius mokykloms ir mokytojams kelia pradinis dvikalbių mokinių poreikių įvertinimas. Standartizuoto įvertinimo ir/ar psichologinių testų rezultatai neatrodo labai patikimi ir neleidžia tiksliai įvertinti mokinių gebėjimų ir potencialo. Pagrindinė priežastis yra ta, kad šie testai buvo sukurti ir standartizuoti remiantis vienkalių vyraujančios tautybės vaikų tyrimais toje, ar net kitoje šalyje, pvz., JAV.



Daugelio šalių ataskaitose atsispindi tokios tyrimų išvados, kaip, pvz., neproporcingas vaikų iš imigrantų šeimų atstovavimas specialiajame ugdyme. Šios disproporcijos padariniai – klaidingai nurodomas pernelyg didelis ar, priešingai, pernelyg mažas tokių vaikų skaičius visose specialiojo ugdymo formose. Dažna nurodomo neproporcingai didelio atstovavimo priežastis – kalbos, bendravimo ir skaitymo sunkumai. Kita vertus, mokiniai, augantys imigrantų šeimose ir turintys SUP gali likti neidentifikuoti dėl to, kad mokykla jų sunkumus, patiriamus dėl mokymosi, kalbos, skaitymo ar pan., aiškina nepakankamu pagrindinės tos šalies kalbos mokėjimu. Panašu, kad pagrindinė mokykloms ir mokytojams kylanti problema – atskirti mokinius, kuriems reikalinga tik kalbinė pagalba nuo tų, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių.

Pasak šalių ataskaitų, daugelyje savivaldybių, o taip pat ir šalies lygmeniu, SUP turintys mokiniai iš imigrantų šeimų mokyklose negauna paramos, kuri būtų pakankama mokymo programos tikslams pasiekti. Ypač sudėtinga situacija tampa tuo atveju, kai mokiniai dar nėra pakankamai išmokę tos šalies pagrindinės kalbos. Šalių ataskaitose teigiama, kad vis dar trūksta mokomosios medžiagos įvairių disciplinų mokymui mokinių gimtąja kalba, taip pat ir medžiagos mokiniams iš imigrantų šeimų, turintiems SUP, mokytis. Mokiniai, kurie atvyksta į šalį būdami 13–16 metų amžiaus ir iki tol nėra pakankamai mokęsi mokykloje, todėl turi raštingumo problemų, patiria rimtų sunkumų susidūrę su mokyklos keliama iššūkiu. Jų gimtosios šalies ir dabartinės gyvenamosios šalies mokyklų skirtumai kelia iššūkį patiems mokiniams, o mokyklos patiria didžiulių sunkumų siekdamas suteikti paramą mokiniams šiose situacijose.

Kita problema yra nepakankama mokyklų ir mokytojų kompetencija mokant vaikus iš imigrantų šeimų apskritai. Panašu, kad dar mažiau mokyklų turi patirties dirbti su mokiniais, kurie ir yra iš imigrantų šeimų, ir turi SUP.

Kai kurios šalys nurodo sunkumus, kylančius dėl kai kurių mokytojų nuostatos mokinius iš imigrantų šeimų, turinčius SUP, laikyti papildoma našta. Mokytojai dažnai priima tik vieną iš dviejų mokinio ypatybių: arba kaip turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, arba kaip esantį iš imigrantų šeimos. Kartais mokytojai šiuos du aspektus traktuoja kaip nesusijusius ar priešingus; šalių ataskaitose nurodomi atvejai, kai buvo atsisakyta vaikams, sergančiams autizmu, mokytis jų gimtąja kalba. Šiais atvejais mokinio specialieji poreikiai buvo



iškeliami aukščiau ir traktuojami kaip kliūtis gauti mokymosi paramą, skirtą mokiniams iš imigrantų šeimų. Mokytojai turėtų permąstyti savo požiūrį į mokymą ir pritaikyti jį naujai švietimo situacijai. Turima omenyje, kad reikia peržiūrėti mokymo turinį, metodus ir procesus, mokomąją medžiagą ir įrangą, tėvų įtraukimą ir pan. Be to, mokytojai, dirbantys su vaikais iš imigrantų šeimų, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, dažnai pamiršta apie mokinių kilmę, nes turi daugybę kitų kasdieninių reikalų ir užduočių. Taigi, jie daugiausia dėmesio skiria mokinio, kaip turinčio neįgalumą, mokymo metodikos įsisavinimui.

Kai kurių šalių ataskaitose esama informacijos, kad SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų kyla didelė rizika patirti kitų mokinių neigiamą įtaką, ypač tai pasakytina apie vyresniųjų klasių mokinius. Taigi, mokyklos susiduria su problema, kaip apsaugoti mokinius nuo galimo įtraukimo į nusikalstamą veiklą. Vienas iš pozityvių požiūrių į šios problemos sprendimą – aktyviai ruošti mokinius dalyvauti darbo rinkoje. Be to, kaip pranešama Šveicarijos ataskaitoje, kyla dar viena problema, kurią galima pavadinti socialine segregacija mokyklose, ypač jei mokyklose esama specialiųjų klasių SUP turintiems mokiniams, ar mokiniams į kurių pasiekimus dedama mažiau vilčių. Tokie mokiniai labiau rizikuoja iš kitų mokinių išmokti tokių dalykų, kurie ne visuomet yra socialiai priimtini, o iš to kyla ir nepriimtinas elgesys. Sprendimas, kaip išvengti tokio rezultato, galėtų būti visų mokinių socialinė inkluzija.

Galiausiai, nepakankamas bendradarbiavimas tarp tarnybų, atsakingų už intervencijos strategijų parinkimą ir įgyvendinimą SUP turinčių vaikų iš imigrantų šeimų atžvilgiu, taip pat pažymimas daugelio šalių ataskaitose. Dar daugiau, daugelyje savivaldybių neužtikrinamas sistemingas interkultūrinių pedagoginių metodų stebėseną ir įgyvendinimą.

Yra pastebima, kad, pavyzdžiui, ugdymas atskirose klasėse gali sukelti mokiniams dar didesnių socialinių sunkumų, tuo tarpu ugdymas bendrosiose klasėse, vadovaujantis inkluzinio ugdymo nuostata, gali skatinti visų mokinių socialinių kompetencijų ugdymąsi.

2.4.2 Dalyvaujančiųjų procese nuostatos

Kai kuriose mokyklose pasitaiko rasizmo ir neigiamo požiūrio į mokinius iš imigrantų šeimų apraiškų. Iš šalių ataskaitų matyti, kad nėra nuveikta pakankamai daug, siekiant abipusio suderinamumo



tarp mokinių iš imigrantų šeimų ir mokinių, užaugusių toje šalyje, vis dar stinga interkultūrinio požiūrio į problemą mokyklos lygmenyje. Pranešama, kad kai kuriais atvejais SUP turintys mokiniai iš imigrantų šeimų jaučiasi izoliuoti, nes dažnai būna sunku integruoti mokinį iš imigrantų šeimos į bendrojo lavinimo klasę jam baigus parengiamąją klasę.

Integracijos procesas reikalauja iš bendrojo lavinimo mokytojų didelio lankstumo. Šalių ataskaitose minima, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai iš imigrantų šeimų dažnai patiria ir smurtą mokykloje.

Šalių ataskaitose konstatuojama, kad tėvams kartais kyla sunkumų padedant vaikui daryti namų darbus dėl to, kad jie nepakankamai gerai moka tos šalies kalbą, neturi pakankamo išsilavinimo ir/arba jie yra neraštingi. Tėvai imigrantai ne visuomet aktyviai bendradarbiauja su mokykla. Jų įsitikinimai dėl specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo gali būti kitokie, negu tų, kurie išaugę savo gyvenamojoje šalyje. Specialiųjų ugdymą jie gali tapatinti su neigiamos etiketės priklijavimu. Taip pat tėvų lūkesčiai berniukų ir mergaičių atžvilgiu gali būti skirtingi; yra manančių, kad mergaičių lavinimas nėra toks vertingas kaip berniukų, todėl gali kilti sunkumų derinant šeimos ir mokyklos puoselėjamas vertybes. Todėl labai svarbu pasiekti bendrą supratimą, nors pabrėžtina mokyklos ar švietimo sistemos atsakomybė už bendradarbiavimo su šeimomis skatinimą siekiant sušvelninti socialinius skirtumus.

Iš šalių ataskaitų matome, kad kultūrinių ir religinių veiksnių sąryšis taip pat gali sukelti sunkumų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams iš imigrantų šeimų ir pačioms šeimoms. Pavyzdžiui, mokymo stilius gyvenamojoje šalyje gali labai skirtis nuo to, kuris vyrauja toje šalyje, iš kurios jie atvykę. Kai kurioms kultūroms būdinga, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, iš viso neskatinami mokytis – arba tėvai gėdijasi to fakto, kad jų vaikas turi kokią nors negalią. Paaugliai, ypač mergaitės, laikomi namie kad padėtų tvarkytis ir prižiūrėti namus. Be to, pačių tėvų adaptacijos procesas dažnai esti labai kompliktuotas ir jie patys patiria socialinių sunkumų. Tiesiog vaikų problemos kartais atspindi sudėtingą situaciją šeimose.

Kai kurių šalių ataskaitose pabrėžiama kad daugiausia problemų kyla mokyklose, kurios nesugeba prisitaikyti prie kintančios aplinkos ir



specifinės tos mokyklos mokinių sudėties. Pavyzdžiui, pasitaiko, kad mokyklos aplinka yra daugiakultūrinė, bet mokymo stilius nukreiptas į vienakalbę ir vienkultūrinę auditoriją ir mokiniai rengiami kažkokiai nesikeičiančiai ateičiai, kai visuomenėje vyrantų tik vienos kultūros vertybės ir tradicijos.

Imigrantų apgyvendinimo politikos rezultatas daugelyje savivaldybių yra tas, kad daugelis imigrantų šeimų apsigyvena tose pačiose vietose. Imigrantų populiacijos didėjimas vienoje vietoje gali turėti neigiamos įtakos mokinių integravimuisi į vietos bendruomenę. Kita vertus, kai kurios savivaldybės priima tik nedidelį skaičių mokinių iš imigrantų šeimų ir jose esančios mokyklos šiems mokiniams suteikia labai mažai pagalbos. Daugeliu atveju pastebimas kvalifikuotų mokytojų trūkumas, taip pat trūksta išteklių mokiniams iš imigrantų šeimų paremti.

Galiausiai, daugumos šalių ataskaitose konstatuojama, kad kultūrinio ir kalbinio pobūdžio sunkumai, patiriami vieno ar abiejų tėvų, – o dažnai ir vaiko – gali sukelti bendravimo su mokykla problemų.

2.4.3 Teigiami paramos priemonių taikymo rezultatai

Nepaisant šių problemų, kalbant apie paramos priemones, kurias taiko ar gauna mokyklos, mokytojai ir SUP turintys mokiniai iš imigrantų šeimų, galima paminėti ir teigiamų rezultatų, pasiektų įvairiose šalyse. Toliau pateikiame keletą pavyzdžių.

Daugelyje šalių savivaldybių lygmenyje esama koordinatorių, kurie skirtinguose ugdymo lygmenyse yra atsakingi už SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų ugdymo planavimą, organizavimą ir tobulinimą. Taip pat gali būti ekspertų, kurie yra su imigracijos klausimais susijusių dalykų specialistai: psichologai, socialiniai darbuotojai ir kt. Daugelyje savivaldybių taip pat yra konsultavimo ir koordinavimo klausimais užsiimančių darbuotojų, kurie dirba su mokyklomis, mokytojais ir imigrantų šeimomis.

Mokyklų lygmenyje svarbiausiu laikomas specialusis personalas, tai yra gimtosios kalbos mokytojai ir mokytojų asistentai, gyvenamosios šalies pagrindinės kalbos, kaip antrosios kalbos, mokytojai, parengiamųjų klasių mokytojai, bendradarbiaujantys pedagogai ekspertai, veikiantys kaip kultūriniai interpretatoriai ir specialiojo ugdymo mokytojai imigrantų vaikams.



Labai svarbia paramos priemone laikomi SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų sudaryti ir įdiegti Individualūs Ugdymo Planai. Taip pat labai veiksmingu paramos teikimo būdu laikytinas kai kuriose savivaldybėse taikomas dvikalbis mokymas. Mokinys iš imigrantų šeimos gali mokytis pagal savo asmeninę mokymo programą, užuot mokėsis pagal bendrą visos klasės programą – tai pasirodė beesą labai veiksminga, ypač dirbant su naujai atvykusiais mokiniais. Tai suteikia daugiau lankstumo mokymo trukmei ir turiniui, be to, mokinys, neįvykdęs mokslo metų programos kartu su grupe, neverčiamas kartoti metų mokymo kurso. Daugelyje mokyklų vaikams iš imigrantų šeimų teikiama papildoma parama, taip pat pagalba atliekant namų užduotis.

Mokant SUP turinčius mokinius iš imigrantų šeimų, labai svarbiu laikomas mokyklos administracijos vaidmuo. Mokytojai taip pat esminiais dalykais, lemiančiais darbo su SUP turinčiais mokiniais iš imigrantų šeimų sėkmę, laiko komandinį darbą ir visos mokyklos bendruomenės paramą. Labai svarbu paramos teikimo sėkmei yra ir mokytojų kvalifikacija. Kai kurie mokytojai yra baigę tarpmokyklinius kursus, tobulinę profesinę kvalifikaciją ir mokėsi teikti pagalbą mokiniams, turintiems SUP, ar kilusiems iš imigrantų šeimų (ar abiejų šių kategorijų mokiniams).

Kai kuriose šalyse (pvz., Vengrijoje) atlikti tyrimai leidžia daryti išvadą, kad atsitiktiniai ir individualūs veiksniai – visų pirma, mokytojo požiūris, profesinis mobilumas ir tinkamumas – taip pat yra labai svarbūs sėkmingai SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų adaptacijai. Mokinių integracijos mokykloje sėkmė visų pirma priklauso nuo mokytojų asmeninių savybių, atsidavimo savo profesijai ir pedagoginės patirties.

Ankstyvas imigrantų vaikų gyvenamosios šalies kalbos mokymas (pvz., 3–5 metų amžiaus) turi teigiamos įtakos vėlesniems vaiko lingvistiniams gebėjimams. Be to, tyrėjai patvirtina faktą, kad ankstyvesnis kalbos mokymas leidžia anksčiau nustatyti, ar dvikalbiai vaikai neturi specialiųjų ugdymosi poreikių. Kai kuriais atvejais (pvz., Švedijoje), pagalbos grupės sukūrė programą, kaip padėti jaunesniems vaikams išmokyti kalbos. Ši programa remiasi naujausiais tyrimais.

Štai kai kurie šios programos principai: skatinti vaikus kalbėti ne tik gimtąja, bet ir gyvenamosios šalies kalba; padėti vaikams gerai



išmokti šią kalbą; daug kalbėti su jais ir leisti jiems daug kalbėti patiems; klausytis jų ir laikytis atviro požiūrio; skatinti bendravimą su suaugusiaisiais ir bendraamžiais; skatinti dialogus; sukurti turiningą ir stimuliuojančią aplinką; dirbti mažomis grupėmis; pripažinti vaikų ir jų šeimų patirtį.

Kitais atvejais (pvz., Ciuriche, Šveicarijoje), išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad mokykloms teikiama parama darbui su vis didėjančiu mokinių iš imigrantų šeimų skaičiumi gerina daugiakultūrių mokyklų įvaizdį apskritai. Tėvų ir plačiosios visuomenės nuomonė apie šias mokyklas gerėja; pagerėja visų mokinių – ne tik iš imigrantų šeimų – mokymosi rezultatai; mokytojai ženkliai pagerina savo įgūdžius; pagerėja mokytojų komandinio darbo įgūdžiai ir sukuriamos bendros ugdymo strategijos.

Kai kuriose šalyse mokyklos ima laikytis tarpkultūrinio požiūrio, siekdamos sustiprinti visų vaikų socialinio bendrumo jausmą, ir kurti daugiakalbes programas, siekdamos tobulinti jų pažintinius, socialinius įgūdžius. Kitais atvejais (pvz., Portugalijoje), visa atsakomybė už išteklius, paramą ir vertinimą tenka kiekvieno mokinio klasės mokytojui taigi visa, kas reikalinga mokinio poreikiams yra koordinuojama mokyklos lygmenyje. Kalbos įgūdžių lavinimo pagalba koordinuojama su SUP pagalba individualiame ugdymo plane. Tokia politika laikoma inkliuzine ir skatinančia ugdymą į kiekvieno vaiko individualius ugdymosi poreikius.

2.4.4 Sėkmę lemiantys veiksniai, susiję su inkliuzinės mokymosi aplinkos kūrimu taikant daugiakultūrinės klasės modelį

Kalbant apie planuojamą ar jau atliktą pagalbos priemonių, skirtų įveikti dvigubai – turėjimo SUP ir buvimo imigrantu – problemas įvertinimą, dauguma šalių praneša, kad nors nėra daug išbaigtų šios dvigubos problemos tyrimų, atlikta keletas mažesnio masto studijų ir įvertinta, kas padaryta ar daroma nacionaliniame ar lokaliniame lygmenyje. Pagrindiniai sėkmę lemiantys veiksniai ir trukdžiai, susiję su inkliuzinės ar segreguotos mokymosi aplinkos taikymu daugiakultūrinės klasės modelyje, remiantys šalių ataskaitomis ir minėtomis mažesnio masto studijomis ir įvertinimo raportais, pateikiami toliau.

Pradėsime nuo to, kad inkliuzinio mokymo principas buvo sėkmingai įgyvendintas daugelyje mokyklų. SUP turintys mokiniai iš imigrantų šeimų lanko vietines mokyklas kartu su savo bendraamžiais. Reikia



pažymėti, kad tokią sėkmę lėmė pakankamos papildomos priemonės ir parama SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų. Taip pat labai svarbiomis laikytinos tokios priemonės, kaip nevienodo tvarkaraščio taikymas, mokymo turinio ir priemonių, pripažįstančių SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų patirtį, įtraukimas į mokymo procesą. Kai kurių dalykų mokymas mažesnėse grupėse taip pat gali būti veiksmingas.

Gimtosios kalbos mokytojų ar asistentų, dvikalbių mokytojų ar specialiojo ugdymo mokytojų įtraukimas į mokymo procesą šalia klasės mokytojo taip pat pasirodė esąs teigiamas dalykas.

Mokyklos administracijos parama ir palankus viso personalo požiūris taip pat prisideda prie inkliuzinės mokymosi aplinkos palaikymo. Svarbiu laikytinas mokytojų pradinis ir tęstinis kvalifikacijos tobulinimas. Mokymo profesionalai teigiamai vertina mokyklų atvirumą, kai mokytojai bendradarbiauja tarpusavyje bei su organizacijomis ir ne švietimo sričių profesionalais. Kai kurios savivaldybės laikosi nuostatos, kad parengiamosios klasės turėtų teikti pirmenybę daugiakultūrinėms grupėms, o ne tokioms, kurių mokiniai priklauso tik vienai ar dviem etninėms grupėms. Jei mokyklos personalo sudėtyje yra imigrantų, tai taip pat laikoma svarbia vertybe.

Galiausiai, tęstinio formuojamojo vertinimo klasėje – pvz., stebėjimo ar aplanko vertinimo – kaip alternatyvos standartizuotiems testams taikymas yra labai svarbus inkliuzinio ugdymo procesui.

2.5 Vertinimas²

Daugumoje šalių šiuo metu skiriama labai daug dėmesio dvikalbių mokinių lingvistinių gebėjimų, pasireiškiančių mokantis gyvenamosios šalies kalbos, vertinimui. Čia taip pat turima omenyje pagalbos mokiniams poreikis ugdant jų kalbinius gebėjimus ikimokykliniame lygmenyje ar kai jie pradeda lankyti mokyklą.

² „Vertinimas“ reiškia būdus, kuriais mokytojai ir kiti specialistai sistemškai renka ir naudoja informaciją apie mokinio pasiekimų lygį įvairiose ugdymo srityse (akademinei, elgesio ar socialinei). Šiame skyriuje nagrinėjamas tiek *pradinis vertinimas*, kurio tikslas nustatyti mokinio gebėjimus ir galimus specialiuosius ugdymosi poreikius, tiek *formuojamasis vertinimas*, skirtas informuoti mokytojus apie mokinio mokymąsi ir padėti jiems planuoti jo tolesnio ugdymosi proceso žingsnius.



Kalbiniai gebėjimai laikomi lemiamu veiksniu sėkmingam mokymuisi, todėl daugelyje šalių naudojamos kalbinių gebėjimų tikrinimo priemonės.

Visose šalyse įvairios vertinimo priemonės ir testai kuriami, pritaikomi prie nacionalinio konteksto ir naudojami mokinių pažangai, jų pagrindiniams akademiniams įgūdžiams įvertinti bei mokinio specialiesiems ugdymosi poreikiams nustatyti. Didžiąją jų dalį sudaro standartizuotos vertinimo priemonės ir testai, skirti daugiausia vienkalsiems mokiniams. Kai kurie šių testų išversti į kitas kalbas, bet verčiant kalbos testus jie pakinta – gali tapti sudėtingesni (ar lengvesni), skirtingose kalbose skiriasi sakinio sandara ir linksnių vartojimas. Be to, nors vienas ar kitas žodis ar posakis gali atrodyti skirtingose kalbose reiškias tą patį, jo sudėtingumo laipsnis gali būti kitoks. Dar daugiau, net jei mokymo medžiaga išverčiama į mokinio gimtąją kalbą, kultūriniai skirtumai tarp mokinio gyvenamosios ir kilmės šalių gali turėti įtakos testo rezultatams.

Kitais atvejais vertinimo procedūros vykdomos padedant vertėjui, kuris arba vien tik išverčia testo tekstą ir nurodymus, kaip jį atlikti, arba dar ir pateikia žymiai platesnį testo paaiškinimą, kad sumažintų kultūrinių ir socialinių-ekonominių veiksnių skirtumo įtaką. Kartais ir tėvai gali būti paprašyti atlikti šią užduotį, nors mokiniui emociškai artimų žmonių įsikišimas yra smarkiai kritikuojamas.

Siekdamos sumažinti kultūrinę ir kalbos įgūdžių nulemtą įtaką vertinimo procesui, kai kurios šalys taip pat taiko neverbalines priemones mokinio pažintiniams gebėjimams vertinti.

Pagrindinė problema, nurodyta daugelio šalių (pvz., Kipro, Danijos, Suomijos, Vokietijos, Graikijos, Švedijos) ataskaitose yra ta, kad vertinimo priemonės nėra sukurtos ar pritaikytos mokiniams iš imigrantų šeimų. Specialistai privalo būti labai atidūs, interpretuodami šių testų rezultatus. Mokiniai iš imigrantų šeimų neturi tokių pačių galimybių pasiekti gerų rezultatų, kaip vietinių gyventojų vaikai, nes jų kalbos ir/ar kiti įgūdžiai, kurių reikalauja vertinimo priemonė, yra menkesni. Psichologinės priemonės ir testai retai būna pritaikyti, kad atitiktų imigrantų vaikų poreikius Europoje.

Taigi, veiksmingas mokinio individualių poreikių įvertinimas labai didele dalimi priklauso nuo specialisto, atsakingo už vertinimo procesą, profesinės atsakomybės ir gebėjimo taikant vertinimo priemones ir interpretuojant rezultatus atsižvelgti į dvikalbystę ir kitus




daugiakultūrinius aspektus. Nors daugelyje šalių dvikalbiai mokiniai sudaro daugiau nei 10% visų šalies mokinių, vis dar nėra specialių taisyklių ar reikalavimų, susijusių su šios srities specialistų rengimu ir ugdymu.

Šiai problemai įveikti turi būti taikomas holistinis požiūris į vertinimą, ypatingą dėmesį skiriant mokymosi ir raidos procesams, kai vertinami SUP turintys mokiniai iš imigrantų šeimų. Daugeliu atvejų mokytojai kaip vertinimo priemonę taiko nuolatinį vertinimą ir dialogą su mokiniais ir tėvais. Mokymosi tikslai nustatomi remiantis mokinio bazinių įgūdžių lygiu, mokymosi istorija ir gyvenimo šeimoje aplinkybėmis. Informacija, gauta iš tėvų ir paties mokinio, yra esminė vertinimo procese. Jei reikalingas tolesnis vertinimas, mokykla jam atlikti sudaro vertinimo grupes iš įvairių sričių specialistų. Tai reikalauja informacijos iš visų mokytojų, dalyvaujančių vaiko mokyme (klasės mokytojo, dalyko mokytojo, kalbos mokytojo, pradinių klasių mokytojo, gimtosios kalbos mokytojo ir specialiojo ugdymo mokytojų). Socialiniai darbuotojai ir psichologai taip pat įtraukiami į vertinimo ir specialiųjų ugdymosi poreikių bei mokymosi sunkumų nustatymo procesą.

Kai kuriose šalyse ir/ar savivaldybėse (pvz., Suomijoje) kai kurie psichologai tradicinius vertinimo metodus derina su vaiko antrosios kalbos mokėjimo pasiekimų analize, o kai kuriais atvejais ir su gimtosios kalbos įgūdžių vertinimu.

Daugumoje šalių, jei vaiko specialiesiems ugdymosi poreikiams ar mokymosi sunkumams nustatyti reikalingas papildomas vertinimas, mokinys mokyklos ir/ar tėvų nukreipiamas į specialias vertinimo, diagnostikos ir pagalbos tarnybas (tokias kaip, pavyzdžiui, pedagoginio-psichologinio konsultavimo tarnybos, išteklių centrai, medicininiai-pedagoginiai centrai, vertinimo ir pagalbos centrai ir pan.). Vertinimo procedūros atliekamos remiantis mokyklos ir tėvų išvadomis bei specialistų (pvz., psichologų, pedagogų ir kt.) atliekamais vaiko stebėjimais, tyrimais ir testais. Šie specialistai teikia mokyklai ir tėvams informaciją ir patarimus apie vaiko raidą ir jam reikalingą pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių prasme.

Daugumoje šalių, nors dokumentų apie mokinio ugdymą jo gimtojoje šalyje (mokyklos išvadų, vertinimo rezultatų ir pan.) reikalaujama mokiniui pradendant lankyti mokyklą gyvenamojoje šalyje, daugelis tėvų jų nebeturi. Tais atvejais, kai nėra pakankamos informacijos ar



kyla abejonių dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių priimant jį į mokyklą gyvenamojoje šalyje, remiantis turimais dokumentais iš mokinio gimtosios šalies ir/ar papildomais testais atliekamas edukacinis-psichologinis vertinimas, siekiant nustatyti mokinio gebėjimus ir nuspręsti, kokia pagalba jam reikalinga, kad būtų patenkinami jo poreikiai.

Kai kuriose šalyse, pvz., Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje, Škotijoje ir Velse) tėvai, jei jie nesutinka su vietos valdžios sprendimais dėl vertinimo ir papildomos paramos jų vaiko specialiesiems poreikiams tenkinti, turi teisę kreiptis į teismą ar kokią kitą ginčų sprendimo įstaigą ar organizaciją, susijusią su specialiųjų ugdymosi poreikių ir neįgalumo sritimi. Tai gali būti daroma, kai vietos valdžia atsisako atlikti vertinimą ar suformuluoti SUP „patvirtinimą“, kuriuo remiantis vaikui būtų suteikta papildoma specialioji ugdymosi pagalba ar jis būtų priimtas į tam tikrą mokyklą.

Atsižvelgiant į šalyse galiojančias skirtingas taisykles ir vertinimo metodus, SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų vertinimo procese dalyvauja nemažas skaičius tarnybų ir specialistų. Paprastai pirmiausia mokinių poreikius ir gebėjimus pastebi klasės mokytojas; specialieji poreikiai nustatomi bendradarbiaujant su specialiojo ugdymo mokytojais.

Daugeliu atvejų vertinimo procese dalyvauja komanda, kurią sudaro visi mokinį iš imigrantų šeimos mokantys mokytojai (pradinių klasių mokytojas, gimtosios kalbos mokytojas, gyvenamosios šalies kalbos mokytojas, specialiojo ugdymo mokytojas ir kt.). Prireikus, vertinimo procese gali dalyvauti ir daugiau specialistų (psichologas, auklėtoja, socialinis darbuotojas, logopedas, gydytojas ir kt.) iš savivaldybės ar mokyklos socialinės paramos tarnybos ar vietinio išteklių centro. Tėvų dalyvavimas vertinimo procese taip pat laikomas svarbiu veiksmu. Prireikus, mokykla nukreipti mokinį ir tėvus gauti daugiau pagalbos iš vertinimo ar reabilitacijos tarnybų už mokyklos ribų, socialinių ir sveikatos apsaugos tarnybų, vietinių išteklių centrų, vertinimo/diagnostikos/pagalbos centrų, specialiojo ugdymo įstaigų ir kt.

Remiantis vertinimo procese gautais rezultatais yra priimamas sprendimas dėl vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui reikalingą pagalbą. Dažniausiai tai sprendžia mokyklos vadovybė, bendradarbiaudama su susijusiomis tarnybomis. Po to sudaromas



veiksmų planas, kuriame detalizuojama konkreti pagalba, kuri būtina vaiko poreikiams patenkinti.

Visa šiame skyriuje pateikiama informacija gauta iš šalių ataskaitų ir pabrėžia SUP ir imigranto kilmės sąryšio sudėtingumą. Šiam sudėtingam sąryšiui taip pat gali turėti didelės įtakos įvairūs veiksniai, kaip socialinis-kultūrinis pagrindas, papročiai, religija, lytis, ekonominiai veiksniai ir kt.



3. PRAKTINĖS ANALIZĖS REZULTATŲ APIBENDRINIMAS

Tyrimo praktinė analizė remiasi prezentacijų ir diskusijų rezultatais, gautais per šešis vizitus, atliktus vykdant šį projektą. Vizitai buvo surengti į Malmö (Švedija), Atėnus (Graikija), Paryžių (Prancūzija), Briuselį (Belgija), Amsterdamą (Nyderlandai) ir Varšuvą (Lenkija). Vizitų vietas lėmė trys pagrindiniai kriterijai:

- a) Šalys savanoriškai organizavo praktinį tyrimo analizavimą vizito metu;
- b) Geografinė šalių padėtis, atspindinti kultūrų ir požiūrių į ugdymą įvairovę;
- c) Imigracijos tradicijos – buvo pasirinktos tiek šalys, turinčios ilgalaikę imigracijos patirtį, tiek tos, kurioms imigracijos problema palyginti nauja.

Vizitų tikslas buvo praktikoje įsitikinti, kokia yra SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų situacija skirtingose ugdymo sąlygose, atsižvelgiant į penkias projekto analizės sritis.

Visi vizituojamų objektų specialistai buvo iš anksto informuoti apie projektą ir apie penkias sritis, kurias grupė numato analizuoti ir diskutuoti su jais praktiniame lygmenyje. Visi vizitai buvo vykdomi pagal vieną modelį: įvadas į tiriamą sritį, pateikiamas vietinių ir/ar nacionalinių ekspertų; šeiminių pateikiamas vizituojamų objektų pristatymas; vizitai ir diskusijos su vietos specialistais, po to – diskusijos ir ekspertų grupės atliekama preliminarinė analizė.

Nors visi vizitai vyko pagal tą patį modelį, kiekvienoje iš vizituojamų vietų, suprantant SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų ugdyme dalyvaujančių žmonių svarbą, dalyvavo viena iš šių suinteresuotųjų šalių: šeimos, specialistai ne mokytojai, vertinimo centrų specialistai ir politikos formuotojai.

Prieš pereinant prie aplankytų objektų pagrindinių charakteristikų aptarimo, būtina pažymėti, kad visose šiose vietose dirbantys specialistai buvo labai atviri ir noriai dalijosi savo teigiama ir neigiama patirtimi su specialistais iš kitų šalių. Visi jie pademonstravo aukštą atsidavimo savo profesijai lygį.



3.1 Aplankytų įstaigų pagrindinės charakteristikos

Prieš pristatydami vizitų rezultatus pirmiausia pateiksime trumpą aplankytų įstaigų apibūdinimą ir bendrus pastebėjimus. Detalesnę informaciją apie aplankytas šešių šalių mokyklas ir centrus, taip pat ir jų adresus galima rasti specialioje Agentūros interneto svetainėje, kurioje taip pat pateikiama išsami informacija apie šalį. Svetainės adresas: www.european-agency.org/agency-projects

Aplankytų įstaigų kontaktiniai duomenys taip pat pateikiami šio raportu gale.

3.1.1 Malmö (Švedija)

Pirmasis vizitas buvo į Malmö miestą. Tai buvo vienintelė vieta, kurioje ekspertų grupė nevyko į ugdymo centrus, bet susitiko ir diskutavo su specialistais profesionalais, dirbančiais pradinėse bendrojo lavinimo mokyklose, kuriose mokosi nuo 7 iki 16 metų amžiaus mokiniai, ir pagalbos centre.

Visi šeimininkų pusės specialistai buvo iš Rosengårdo, Malmö miesto rajono, vieno iš pagrindinių daugiakultūrinių Švedijos miestų, kur apie 34% gyventojų yra imigrantai. Didelė jų dalis yra bedarbiai. Rosengårde gyventojų nedarbo lygis siekia 80%. Švedijoje mokiniai iš imigrantų šeimų daugiausia yra kilę iš Vidurio Rytų ir buvusios Jugoslavijos Respublikos šalių. Rosengårdo mokyklose šioms etninėms grupėms priklausančių mokinių taip pat yra gana daug. Be to, ikimokyklinis ugdymas Rosengårde labiausiai populiarus tarp vaikų iš imigrantų šeimų; ikimokyklinio ugdymo klases gali lankyti vaikai nuo 6 metų.

Švedijai būdinga labai decentralizuota ugdymo politika; savivaldybės yra labai autonomiškos ir ugdymo įgyvendinimas yra priskirtas jų kompetencijai. Kalbant apie Malmö, Miesto taryba teikia papildomą finansavimą užsieniečių populiacijai paremti. Gana daug paslaugų siūloma visiems mokiniams ir jų šeimoms, bet kai kurios paslaugos skirtos būtent imigrantams: migracijos taryba; vietinis sveikatos apsaugos centras mažamečiams vaikams; sveikatos centras pabėgėliams ir imigrantams; gimtosios kalbos centras ir kt. Tėvų įtraukimas yra aukštai vertinamas, bet specialistai nurodo kartais turį bendravimo su tėvais problemų. Imigrantų šeimos ne visuomet supranta mokyklų ir ugdymo sistemos apskritai struktūrą ir veiklos principus. Dėl to mokiniai ir tėvai kartais nusiskundžia, kad jie jaučia tam tikrą izoliaciją. Kitas labai svarbus šeimoms dalykas yra tas, kad



jos turi pereiti ilgai trunkančią procedūrą, kol įgyja teisę pasilikti šalyje.

Kalbant apie mokyklas, įstatymas numato, kad vaikai ir jaunuoliai, kuriems švedų kalba nėra gimtoji, turi teisę į mokymąsi gimtąja kalba pradinėje, pagrindinėje ir vidurinėje mokykloje. Keliamas tikslas padėti vaikams ir jaunuoliams tobulinti gimtosios kalbos įgūdžius ir suteikti jiems galimybę daugiau sužinoti apie savo gimtąją kultūrą bei apie abiejų kultūrų skirtumus ir bendrumus. Be to, prireikus, mokydamiesi kitų dalykų mokiniai taip pat gali gauti pagalbą gimtąja kalba. Specialistai pastebi, kad kartais sudėtinga rasti mokytojų, kalbančių mokinių gimtąja kalba, ypač negausios tautinės mažumos atveju. Be to, specialistai tvirtina, kad mokymas ir mokinių vertinimas abiem kalbomis, gimtąja ir švedų, yra labai svarbus. Skirtingas kultūrinis pagrindas reikalauja skirtingų mokymo ir bendravimo būdų. Kultūrinė įvairovė turi būti pozityviai pristatoma ir puoselėjama mokyklose.

Mokiniai iš imigrantų šeimų paprastai lanko bendrojo lavinimo mokyklas, išimtį sudaro tik mokiniai, turintys klausos sutrikimų, jie dažniausiai gauna atitinkamą pagalbą ir gali dalyvauti specialiose programose. Speciali programa taip pat numatoma mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų: jie lanko specialias klases bendrojo lavinimo mokykloje ir paprastai tiesiog klasėje jiems reikalingą pagalbą suteikia mokytojų padėjėjai ir mobiliosios pedagogų komandos. Tokios mokyklos aprūpinamos specialiosiomis mokymo priemonėmis ir įvairia ugdymui skirta medžiaga.

Ir mokytojai, ir pagalbos centro specialistai įvardijo aiškius prioritetus. Šie prioritetai yra: didelė ankstyvosios intervencijos svarba; darbo su tėvais svarba ir reikalingumas; bendradarbiavimas su specialistais ir tarp specialistų mokykloje; palankios atmosferos mokykloje sukūrimas. Jie taip pat pasirodė suprantą ir pažymėjo, kad didelis imigrantų skaičius kurioje nors vietovėje gali skatinti „getų“ atsiradimą.

3.1.2 Atėnai (Graikija)

Antrasis vizitas buvo surengtas į vieną pradinę ir vieną vidurinę bendrojo lavinimo mokyklas Atėnuose. Šias mokyklas lankančių mokinių amžius – nuo 5 iki 16 metų. Taip pat buvo lankomasi ir vertinimo centre.




Pradinėje mokykloje mokėsi 110 mokinių; iš jų – 40 iš imigrantų šeimų. Nedaugelis iš tų 40 turėjo nežymių mokymosi sunkumų. Vidurinėje mokykloje mokėsi 270 mokinių, iš jų – 25 iš imigrantų šeimų, be to, du mokiniai pripažinti turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Didžioji dalis mokinių kilę iš nepriklausančių Europos Sąjungai šalių – Albanijos, Moldavijos, Ukrainos, Rusijos, Afrikos šalių, Pakistano, Jungtinių Arabų Emyratų ir Turkijos, o taip pat iš Rumunijos, Lenkijos ir Bulgarijos.

Tiek pradinė, tiek vidurinė mokyklos pastaruoju metu pradėjo priimti didelį skaičių mokinių iš imigrantų šeimų, atvykusių iš įvairių šalių. Dažnai pasitaiko, kad mokinius iš imigrantų šeimų yra sunku atskirti nuo kitų dėl to, kad šeimoms suteikiama galimybė pasikeisti pavardes į graikiškas. Tokia galimybė imigrantų šeimoms suteikta tam, kad padėtų išvengti bet kokio pobūdžio diskriminacijos ir panašu, kad tai labai padeda tiems, kas gerai moka graikų kalbą. Konstatuota, kad abi mokyklos atvirai ir jautriai žiūri į daugiakultūriškumą ir laikosi lankstaus požiūrio į ugdymą. Pradinė mokykla bando susisiekti su šeimomis tam, kad geriau susipažintų su jomis ir su vaikais. Be to, mokyklos personalas gauna reikiamą paramą tam, kad galėtų įgyvendinti inkluzinį ugdymą. Nors mokyklos privalo vadovautis nacionalinės programos gairėmis, mokytojai kiekvienam mokiniui parengia individualų ugdymo planą. Naujai atvykusiems mokiniams numatomas neskubus ir lankstus integravimosi procesas, kad jie galėtų išmokti graikų kalbą. Per pirmuosius pusantų metų mokinių žinios tikrinamos tik žodžiu.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai iš imigrantų šeimų vertinami vertinimo centre. Šis centras teikia mokytojams patarimus, kaip pritaikyti programą, kad ji atitiktų mokinių poreikius. Pagalbą taip pat teikia psichologas. Be to, yra specialus mokytojas, kuris moko daugiausia matematikos ir graikų kalbos. Mokoma ne daugiau kaip penki mokiniai atskiroje klasėje ir ne daugiau kaip dešimt valandų.

Vizituotas vertinimo centras yra visiškai naujas. Jis teikia paslaugas mokiniams iš 250 Atėnų mokyklų, jame tarpdisciplininiu būdu dirba 18 specialistų. Taip pat yra viešoji tarnyba, pavaldi Švietimo ministerijai, jos paslaugos nemokamos, bet tenka nuo vieno iki dviejų metų laukti eilėje. Paslaugos, teikiamos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams visiškai nepriklauso nuo mokinių kilmės (graikų ir imigrantų vaikams jos vienodos). Tačiau užduotys modifikuojamos ir adaptuojamos atsižvelgiant į kalbų ir kultūrų



skirtumus. Specialistai vykdo stebėjimą namuose ir mokykloje, atlieka neformalius, neverbalinius ir formalius specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių iš imigrantų šeimų testus. Kai kuriais atvejais, kai mokiniai jau buvo vertinti savo gimtojoje šalyje, šių vertinimų rezultatai verčiami į graikų kalbą, bet mokiniai vis tiek vertinami iš naujo. Vertinimo tęstinumui palaikyti, kita vertinimo procedūra numatoma po trejų metų. Mokinių iš imigrantų šeimų vertinimas visuomet atliekamas mokykloje.

Centras bendradarbiauja, daugiausia neformaliai, su tėvais, mokyklomis ir su Švietimo ministerija. Kas dėl tėvų, tai jie gauna galutines išvadas apie mokinio poreikius ir patys sprendžia, ar pateikti jas mokyklai, ar ne. Specialistai pažymėjo, kad šeimos negauna pakankamai informacijos savo gimtąja kalba, o tai gali sukelti tam tikrų bendravimo problemų. Bendradarbiavimas tarp mokyklų ir vertinimo centro pasireiškia rekomendacijomis, kurias centras teikia mokyklos specialistams; tačiau mokyklos nėra įpareigotos laikytis šių rekomendacijų. Kaip priežastį, kodėl kartais nesilaikoma rekomendacijų, mokytojai nurodo išteklių stoką, taip pat tai, kad jiems tenka dirbti perpildytose klasėse. Centras taip pat teikia rekomendacijas Švietimo ministerijai dėl to, kokiais ištekliais turėtų būti aprūpinti mokiniai ir mokyklos.

Nors didėjantis mokinių, turinčių skirtingą kultūrinę patirtį, skaičius sukuria visiškai naują situaciją, mokyklų administracijos ir mokytojų pademonstruotas profesinis atsidavimas vaidina labai svarbų teigiamą vaidmenį. Tai pasakytina apie abi mokyklas. Mokyklos įdiegė lankstų tvarkaraštį, mokymąsi bendradarbiaujant, dalijosi atsakomybe ir bendradarbiavo su kitomis tarnybomis.

3.1.3 Paryžius (Prancūzija)

Trečiasis vizitas buvo į keturias bendrąsias priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas įgyvendinančias mokyklas Paryžiuje. Mokinių, lankančių šias mokyklas amžius – nuo 3 iki 11 metų. Vienoje šių mokyklų yra speciali „integracijos“ klasė CLIS („Classe d’Intégration Spécialisée“). Šioje klasėje vaikai ugdomi pagal vadinamąją integracijos programą. Klasėje, o prireikus ir atskirai, teikiama pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems bendrojo lavinimo klasių mokiniams.


Šios keturios mokyklos yra vietovėje, kurioje didelę dalį gyventojų sudaro imigrantai. Daugelio šeimų ekonominė būklė yra sunki, daug



žmonių yra bedarbiai. Mokyklas lanko apie 680 mokinių, apie 85% jų – iš imigrantų šeimų. Dauguma mokinių iš imigrantų šeimų atvykę iš Šiaurės ir Vakarų Afrikos, iš buvusių kolonijų, taip pat yra iš Azijos ir mažesnis skaičius iš Europos šalių. 50% mokinių gavo pagalbą iš specialiųjų pedagogų mokykloje ar iš medicininių-psichologinių centrų už mokyklos ribų, 12 mokinių lankė CLIS. Mokyklos kartu su vietinėmis tarnybomis surengė daug įvairių užklasinių renginių, kurie vyko po pamokų ar per atostogas ir turėjo tikslą įtraukti mokinius į tokią veiklą, kurios negali užtikrinti jų šeimos. Žemesnio socialinio-ekonominio statuso šeimoms buvo taikomos nuolaidos mokant už bet kokius mokamus mokyklos renginius, taip pat duodami nemokami pietūs mokykloje. Vis dėlto, mokytojų nuomone, ši finansinė parama vis dar nepakankama su mokymusi susijusiems poreikiams patenkinti.

Mokyklos, kuriose vyko vizitas, glaudžiai bendradarbiauja su Paramos, sąveikos ir etnopsichologijos tyrimų centru („Centre of Support, Interaction and Research in Ethno-Psychology“), iš dalies finansuojamu savivaldybės. Jame dirba psichologas ir keturi „kultūriniai vertėjai“, kuriems skirtas vaidmuo būti tarpininkais tarp tėvų ir mokyklos. Centro personalas padeda mokyklos personalui ir teikia paslaugas šeimoms, kai vaikams kyla mokymosi problemų. Jie konsultuoja tėvus mokykloje du kartus per mėnesį ne pamokų metu. Pažinti ir suprasti vaiko kilmės šalies kultūrą laikoma labai svarbiu veiksmu, siekiant geriau padėti pačiam vaikui, jo šeimai ir galiausiai mokyklai. Mokyklos palankiai žiūri į tėvų dalyvavimą. Tėvai buvo įtraukti ir dalyvavo vizito programoje suteikdami labai vertingos informacijos, padedančios geriau suprasti mokinių reakcijas. Mokiniai priskiriami konkrečiai mokyklai (pagal gyvenamąją vietą). Tėvai šiuo atveju neturi galimybės rinktis.

Mokiniai iš imigrantų šeimų lanko bendrojo lavinimo klases. Tais atvejais, kai mokiniai patiria mokymosi sunkumų, jie lieka mokykloje, bet gauna reikiamą pagalbą iš specialiųjų pedagogų ir kitų specialistų. SUP turinčius mokinius mokykla aprūpina supaprastintais vadovėliais. Kai mokiniai pasiekia laukiamą ugdymosi lygį, pagalbos teikimas nutraukiamas, bet jei problemos tęsiasi, mokyklos psichologas, dirbantis kartu su specialiuoju pedagogu, suderinęs su tėvais pasiūlo įvertinti vaiko poreikius. Tais atvejais, kai mokyklos siūlomos pagalbos nepakanka, ar kai ji nepriimtina šeimai, gali būti pasitelktos kitos socialinės ir medicininės pagalbos tarnybos. Šios



tarnybos pasikviečia tėvus ir mokinį, įvertina mokinio poreikius ir, prireikus, gali pasiūlyti gydymą (pavyzdžiui, jei mokinys turi klausos sutrikimą). Kitoks išorinis įsikišimas taikomas, jei mokinys turi judėjimo problemų ar psichologinių sutrikimų. Mokinio vertinimo rezultatas gali būti ir tas, kad jis nukreipiamas mokytis specialiojoje klasėje.

Mokykloje pamokos vyksta prancūzų kalba, ja parašyti ir vadovėliai. Atsižvelgiant į tai, kad kai kurie mokiniai silpnai moka prancūzų kalbą, kiekvienoje miesto dalyje yra keletas mokyklų, turinčių parengiamąsias klases, skirtas pagerinti mokinių prancūzų kalbos mokėjimui. Šiose klasėse mokiniai gali mokytis prancūzų kalbos nuo trijų mėnesių iki metų, po to grįžta į savo mokyklas. Gimtosios kalbos mokymasis nelaikomas teigiamu dalyku, tokio požiūrio laikosi net mokytojai imigrantai. Pagrindinis prioritetas teikiamas prancūzų kalbos mokymuisi.

Pripažinta, kad atmosfera mokyklose gera, mokyklos erdvė pakankama ir gerai sutvarkyta. Mokyklos veikla kruopščiai suplanuota atsižvelgiant į mokinių poreikius. Mokytojai paminėjo tik keletą problemiškų dalykų: pageidautina daugiau finansinės paramos, daugiau kvalifikacijos tobulinimo, taip pat mokytojų pritraukimą dirbti tos vietovės mokyklose apibūdino kaip „sudėtingą“.

3.1.4 Briuselis (Belgija)

Ketvirtasis vizitas vyko dviejose Briuselio mokyklose, kuriose mokoma prancūzų kalba ir vertinimo centre, kurio darbo kalba – flamandų. Viena šių mokyklų – bendroji pradinė mokykla, kita – specialioji mokykla. Abi mokyklas lanko mokiniai nuo dvejų su puse iki 14 metų.


Prieš vizitą ekspertų grupei buvo suteikta galimybė susipažinti su dviem atsiliepimais ir padiskutuoti su jų autoriais – šeima ir grupė jaunų imigrantų. Šeima nurodė tokias problemas, kaip sunkumai jų vaikui gauti geriausią įmanomą specialiojo ugdymo pagalbą ir pereiti į bendrojo lavinimo mokyklą, o taip pat patiriama netiesioginė rasinė diskriminacija. Jaunuolių nuomonė buvo labai panaši, tik jie pareiškė patiriantys identiteto problemų: kuriai kultūrai jie priklauso? Kartais jie jaučiasi atstumti ir gyvenamosios šalies, ir savo etninės grupės. Jie išreiškė mintį, kad priklauso dviem skirtingoms kultūroms ir šį faktą turi pripažinti pirmiausiai jie patys, o paskui ir kiti.



Bendrojo lavinimo mokykla – tai pradinė ir vidurinė mokykla, esanti vietovėje, kur gyvena didelis skaičius imigrantų, daugiausia iš Šiaurės Afrikos, bet taip pat iš Azijos, Europos Sąjungai nepriklausančių šalių ir keletas iš Pietų Amerikos. Mokyklai teko skirti šiai situacijai daug dėmesio, nes joje mokosi apie 400 mokinių iš 57 skirtingų šalių. Mokykla įsteigė penkias klases – „tiltus“ naujai atvykusiems mokiniams, jie mokosi šiose klasėse ne ilgiau kaip metus, po to perkeliama į klasę, atitinkančią jų žinių ir įgūdžių lygį. Mokiniai gali patekti į šias klases bet kuriuo mokslo metų laiku. Vizito metu šiose klasėse mokėsi 80 mokinių, jų prancūzų kalbos žinios buvo beveik nulinės. Kalbos įgūdžiai yra pagrindinis kriterijus, kuriuo remiantis komplektuojamos klasės. Paaiškėjo, kad mokiniai neturi jokių specialiųjų ugdymosi poreikių, problemą jiems sudaro tik kalba. Mokinių gimtosios kalbos buvo skirtingos, jie buvo įvairaus amžiaus, ir jų žinių lygis buvo nevienodas. Pradinio ugdymo skyriuje mokiniai buvo suskirstyti į tris grupes, be to, jame dirbo ir mokytojas – tarpkultūrinis tarpininkas. O vidurinio ugdymo skyriuje mokiniai buvo suskirstyti net į penkias grupes ir visi jose dirbantys mokytojai – prancūzakalbiai.

Mokyklos atmosfera labai draugiška, mokiniams ir personalui, atrodo, nestinga motyvacijos. Drausmė ir nustatytos taisyklės yra tradicinio mokymo dalis, bet jie priimami kaip mokyklos pasirinkto ugdymo stiliaus dalis, kaip ir pagarba mokyklos vadovybei bei skirtybėms. Mokykla dalyvauja pilotiniame projekte „Gimtoji kalba ir kultūra“, skirtame padaryti prancūzų kalbą mokinių imigrantų kultūros dalimi. Šio projekto tikslas, jei rezultatai bus teigiami, padėti kitoms 80 Belgijos prancūzakalbių bendruomenės mokyklų.

Mokytojai pademonstravo labai teigiamą požiūrį į mokinių kultūrinius skirtumus. Siekdami išmokyti gyvenamosios šalies kalbos jie taiko įvairius metodus ir didaktikos priemones, taip pat naudojami visomis galimomis ugdymo priemonėmis, kad palengvintų bendravimą ir mokymosi procesą. Būtina pažymėti kai kuriuos komentarus: parenkant mokomąją medžiagą reikia atsižvelgti ne tik į mokinių kalbos mokėjimo lygį, bet ir į jų amžių; kai kuriais specifiniais atvejais gali prireikti naudoti adaptuotus tekstus; daugiau bendros veiklos su „bendraamžių klasėmis“ gali paspartinti jų perėjimą į bendrojo lavinimo klases. Mokymasis kartu padeda sukurti nediskriminacinę atmosferą klasėse „tiltuose“, o mokykla atlieka savo vaidmenį – būti ta vieta, kur užsimezga pirmieji kontaktai tarp kultūrų ir šalių. Tai taip



pat turėtų padėti įtraukti tėvus ir šeimas. Svarbu yra užtikrinti erdvę dialogui ir suteikti visą reikalingą paramą mokytojams.

Specialioji mokykla – tai pradinė ir vidurinė profesinė mokykla. Joje mokosi 300 mokinių. 60% mokinių – iš imigrantų šeimų. Mokyklos pastatas gana didelis, jo architektūra kelia tam tikrų kliūčių. Mokiniai turi mokymosi ir elgesio problemų, kai kurie turi fizinę negalią. Be to, kaip nurodo specialistai, dėl kalbos barjero nėra reikiamo bendravimo su tėvais. Kai kuriais atvejais kyla ir bendravimo su mokiniais iš imigrantų šeimų sunkumų, nes mokymas vyksta prancūzų kalba. Šiai problemai įveikti mokytojai bendrauja su mokiniais pasitelkdami paveikslėlius. Ta pati problema gali turėti įtakos ir mokinių vertinimui, tačiau specialistai tai supranta. Kontaktai su bendrojo lavinimo mokyklomis buvo apibūdinti kaip labai riboti.

VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) – Mokinių pagalbos ir konsultacijų centrų asociacija. Jos pagrindinė paskirtis – dirbti su 48 asocijuotais regioniniais centrais (CLB), koordinuoti šių centrų veiklą ir teikti jiems pagalbą, o ne dirbti tiesiogiai su mokiniais ir tėvais. Visi centrai pagalbą teikia nemokamai, jų veiklą organizuoja ir finansuoja flamandų bendruomenės Švietimo departamentas. CLB centrai teikia pagalbą ir konsultuoja mokinius, tėvus, mokytojus, taip pat pradinės ir vidurinės mokyklas. VCLB paskirtis – padėti mokykloms, mokytojams ir tėvams. Jos veikla sutelkta į bendrojo lavinimo mokyklų stiprinimą, konsultaciniam darbui trukdančių barjerų mažinimą, prevencinių strategijų paieškas, įvairių priemonių taikymą, siekiant užtikrinti teisingą vertinimą – klaidinančių veiksmų eliminavimą, teigiamų veiksmų išryškinimą. Personalo nuomone, ir vietinės kilmės mokiniai, ir imigrantų vaikai patiria panašių problemų dėl prastos ekonominės tėvų būklės; o tai, kas yra gera vaikui iš imigrantų šeimos, gera ir kiekvienam vaikui. Nebuvo įvardyta jokių ypatingų problemų, kylančių SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų.

3.1.5. Amsterdamas (Nyderlandai)

Penktajam vizitui buvo pasirinktas Amsterdamas. Aplankytos dvi specialiosios pradinės mokyklos, viena specialioji vidurinė ir profesinė mokykla, išsidėsčiusi penkiose skirtingose vietose, taip pat du vertinimo centrai. Per vizitą ekspertų grupė turėjo galimybę išklausti Nyderlandų Parlamento nario paaiškinimą apie kylančius sunkumus ir reikiamas priemones siekiant išvengti diskriminacijos ir



užtikrinti geresnę šių labiau pažeidžiamų mokinių ugdymo kokybę. Tarp kitų svarbių klausimų buvo pažymėta priešmokyklinis ir ankstyvasis mokyklinis ugdymas, sustiprinto kalbos mokymo klasių steigimas ir papildomas finansavimas mokinių, turinčių sunkumų dėl kalbos, ugdymui.

Vienoje iš aplankytų pradinių mokyklų mokosi 320 mokinių, jų amžius nuo 3 iki 13 metų. Apytikriai 70% šių mokinių yra iš imigrantų šeimų. Mokykla priima mokinius, turinčius kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, taip pat teikia pagalbą 180 mokinių, kurie mokosi kitose Amsterdamo mokyklose. Pagrindinis mokyklos tikslas – ugdyti gerus kalbos ir kalbėjimo įgūdžius. Kai kurie iš mokinių buvo pradėję lankyti bendrojo lavinimo mokyklą, bet dėl kalbos problemų buvo nukreipti į specialiąją mokyklą. Nors kai kurie iš šių mokinių grįžta į savo lankytas bendrojo lavinimo mokyklas, daugelis lieka mokytis specialiojoje visam pradinio lavinimo laikotarpiui.

Tėvai gali laisvai rinktis pageidaujamą mokyklą, nors imigrantų šeimoms tai ne visuomet būna lengva užduotis. Netolimoje ateityje vietos mokyklos taps atsakingos už mokinių vertinimą ir tinkamiausių jiems mokyklų suradimą. Tai bus daroma bendradarbiaujant su tėvais.

Kalbant apie mokomąją medžiagą, pažymėtina, kad mokykla naudoja visų rūšių vaizdines priemones. Pasitelkiami visi įmanomi būdai praturtinti mokinių žodyną ir palengvinti bendravimą su tėvais. Mokykla glaudžiai bendradarbiauja su bendrojo lavinimo mokyklomis, teikia dirbančių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo, pagalbos jiems ir tolesnio grįžtamojo ryšio užtikrinimo paslaugas. Specialistai pabrėžė, kad labai svarbu ne tik ankstyvasis įvertinimas, bet ir ankstyvosios intervencijos priemonės.

Kitoje pradinėje mokykloje mokosi 153 mokiniai, jų amžius – nuo 4 iki 12 metų. Šios mokyklos mokiniai turi didelių mokymosi sunkumų ir rimtų bendravimo problemų (pvz., autizmą). Iš šių mokinių 85% yra iš imigrantų šeimų; daugiausia atvykusių iš Afrikos, Azijos ir keletas iš Europos šalių. 40 mokinių buvo integruota į bendrojo lavinimo klases. Mokykla padeda tėvams pasirinkti arčiausiai namų esančią pradinę mokyklą, ir teikia mokiniui tolesnę pagalbą ir priežiūrą. Tais atvejais, kai mokiniai autistai lanko bendrojo lavinimo mokyklą, specialieji pedagogai savo kolegas bendrojo lavinimo mokyklose konsultuoja šių vaikų ugdymo klausimais. Mokytojams už tai mokama.



Mokykla laikosi „inkliuzinės praktikos“, t. y., mokiniai autistai integruojami į mišrias grupes. Užuoat sudarius jiems specialias grupes, visi mokiniai mokosi pagal individualų ugdymo planą. Mokykloje plačiai taikomas kruopščiai parengtas „neverbalinis“ bendravimo būdas.

Mokykla labai svarbiu dalyku laiko tėvų įtraukimą į visokią mokyklos veiklą – ugdymo, laisvalaikio ir kt. Prireikus, bendravimui tarp mokytojų ir tėvų palengvinti kviečiami vertėjai. Panašiai, bendravimą tarp mokytojų, mokinių ir tėvų palengvina mokykloje įdiegta „kontaktų knyga“. Nepaisant visų šių priemonių, kai kurie vaikai, užuoat lankę mokyklą, lieka namie. Gimtosios kalbos mokymosi mokykla nelaiko prioritetu, nors trys personalo nariai patys yra imigrantai. Mokykloje vyrauja įsitikinimas, kad svarbiausia yra mokinių įsiliejimas į gyvenamosios šalies kultūrą.

Vidurinė ir profesinė mokykla išsidėsčiusi penkiose skirtingose vietose. Į ją priimami vaikai ir jaunuoliai, turintys lengvų ir vidutinių mokymosi sunkumų, kurie dažnai siejami su elgesio problemomis. Mokykloje mokosi apie 300 mokinių, jų amžius – nuo 12 iki 20 metų. Didelė mokinių dalis (80% ar daugiau) yra iš imigrantų šeimų. Vienoje iš mokyklų labai didelę mokinių dalį sudaro imigrantai iš Surinamo, buvusios Nyderlandų kolonijos. Dauguma šių mokinių galėtų lankyti bendrojo lavinimo mokyklas, jei jiems būtų suteikta papildoma pagalba. Daugeliu atveju specialistai atkreipė dėmesį į didelę kultūrinę atskirtį, kuri neigiamai veikia kalbos įgūdžių įgijimą ir mokymąsi. Šiems mokiniams stinga kontrolės, jiems suprantamų dalykų pamokų ir daugiau į praktiką orientuotų programų. Kiekvienas mokinys dirba pagal individualią programą, atitinkantį jo gebėjimus. Po ketverių mokymosi mokykloje metų jie įdarbinami nuolatiniam darbui bendrovėse.

Atmosfera visose šios mokyklos išsidėstymo vietose buvo gera; taisyklės aiškios ir jų laikomasi, aplinka atrodė saugi. Mokytojai labai atsidavę darbui ir skiriantys daug dėmesio kiekvienam mokiniui individualiai; jie net aukojo darbui savo laisvalaikį. Mokomoji medžiaga ir priemonės labai tinkamai parinktos. Siekiant parengti jaunuolius darbo rinkai taikomas gerai struktūruotas praktinis požiūris, atitinkantis darbo rinkos poreikius.

Ryšiai su tėvais buvo apibūdinti kaip įvairūs: kai kurios mokyklos skyrė labai daug dėmesio keitimuisi informacija šeimomis, bet tai



pasakytina ne apie visas mokyklas. Tos mokyklos, kurioje mokosi daug vaikų iš Surinamo, mokinių tėvai skundėsi patiriantys ryškia diskriminaciją ir atskirtį nuo visuomenės.

Mokiniams, kurių gimtoji kalba ne olandų, mokyklos siūlo specialią kalbos mokymosi programą. Kontaktai su bendrojo lavinimo mokyklomis pasirodė beesą gana riboti.

Abu aplankyti vertinimo ir rehabilitacijos centrai dirba daugiausia su jaunuoliais, turinčiais rimtų elgesio ir socialinių problemų. Dauguma mokinių yra iš imigrantų šeimų – daugiausia iš Šiaurės Afrikos. Kai kurie iš jų jau yra turėję reikalų su policija ir kitomis teisėtvarkos tarnybomis. Pagrindinės centrų darbo kryptys – išsiaiškinti tų jaunuolių praeitį, kartu su jais suplanuoti jų stebėjimo laikotarpį ir rengti juos būsimam darbui. Didelė reikšmė skiriama darbui su šeimomis, pasitelkiant vertėjus ir/ar tarpininkus, kad geriau būtų išsiaiškinta ir suprasta situacija šeimoje.

3.1.6 Varšuva (Lenkija)

Šeštasis vizitas buvo surengtas į Varšuvą. Aplankytos penkios bendrojo lavinimo mokyklos – dvi pradinės ir trys vidurinės. Taip pat lankytasi Teisinės intervencijos asociacijoje. Pasirinktos pradinės mokyklos turi valstybinių mokyklų statusą, vidurinės – nevalstybinių.

Dviejose pradinėse mokyklose mokosi daugiau kaip 700 mokinių nuo 6 iki 14 metų. Vienoje iš jų mokosi 35 mokiniai iš Čečėnijos ir Šiaurės Kaukazo. Mokinių iš imigrantų šeimų skaičius nuolat kinta, nes labai daug šeimų atvyksta į Lenkiją ir išvyksta, t. y. pasirenka ją kaip tranzitinę šalį. Pagrindinės mokinių patiriamos problemos su kalbos sunkumais, taip pat karo sukeltomis traumomis, kurias jie patyrė. Vietos švietimo skyriai organizavo lenkų kalbos mokymą – pamokos vyksta du kartus per savaitę. Mokykla, bendradarbiaudama su Teisinės intervencijos asociacija, dalyvauja pilotiniame projekte „Daugiakultūrinė mokykla“, kurį remia Varšuvos miesto švietimo skyrius. Projekto tikslas – padėti mokiniams iš imigrantų šeimų integruotis į mokyklos bendruomenę. Asistentas, atvykęs iš Čečėnijos, padėjo kaip vertėjas ir kultūrinis tarpininkas, jis taip pat vedė pamokas mokinių gimtąja kalba. Tai įvertinta kaip svarbus veiksnys, puoselėjant mokinių kultūrinį identitetą ir lengvinant jų tolesnę integraciją. Šiose mokyklose nenustatyta mokinių, turinčių SUP.



Antroje iš aplankytų mokyklų apie 10% mokinių yra iš imigrantų šeimų, daugiausia atvykusių iš Vietnamo. Tai vaikai, neturintys SUP; priešingai, jų mokymosi patirtis buvo sėkminga. Tėvai išreiškė pasiryžimą mokėti už papildomas pamokas, kad vaiko poreikiai būtų tenkinami iškart, juos nustačius.

Aplankytos vidurinės mokyklos yra naujos, jų pedagoginė orientacija labai įtakojama įvairių edukologų ir politikų. Dviejose iš šių vidurinių mokyklų mokėsi 420 mokinių, jų amžius – nuo 13 iki 16 metų. 30 mokinių apibūdinti kaip pabėgėliai iš Čėčėnijos ir kitų Azijos ir Afrikos šalių. Dar 27 mokiniai taip pat yra iš imigrantų šeimų. Dviem mokiniams nustatyta neįgalumas arba SUP. Tėvai ir mokytojai dalyvauja mokyklos valdyme.

Mokiniai į šias mokyklas priimami per stojamuosius egzaminus, išskyrus turinčiuosius SUP. Tėvai moka mokesį, 6% mokesčių rezervuojami ir iš jų teikiamos paskolos mokiniams, kurių šeimos patiria ekonominių sunkumų. Mažiau kaip 10% mokinių yra atleisti nuo visų mokesčių. Mokyklos gauna dalinę paramą iš švietimo skyrių.

Pagrindiniai tikslai, keliami šioms mokykloms buvo įvardyti, kaip mokymasis gyventi demokratinėje visuomenėje ir mokinių skatinimas būti atviriems kitoms kultūroms ir kitokiai aplinkai. Mokytojai jaučia stiprią paramą iš tėvų pusės. Atsakomybe dalijasi visi: mokytojai, tėvai ir mokiniai. Iš mokyklų taikomų ugdymo metodų pažymėtinas formuojamasis vertinimas. Nustačius problemą, iškart skiriamos papildomos lenkų kalbos ar kitų dalykų pamokos. Čėčėnų kilmės mokiniams kai kurios pamokos buvo vedamos jų gimtąja kalba.

Trečiojoje vidurinėje mokykloje mokosi 103 mokiniai, jų amžius – nuo 16 iki 19 metų. Iš jų 9 mokiniai – iš imigrantų šeimų. Šioje mokykloje nėra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Šios mokyklos, kaip ir kitų dviejų vidurinių mokyklų, tikslas – rengti mokinius aktyviai dalyvauti šiuolaikinės daugiakultūrės ir demokratinės visuomenės gyvenime.

Teisinės intervencijos asociacija yra nevyriausybinė organizacija, kurios tikslas – teikti nemokamą teisinę pagalbą nustumtiems į visuomenės pakraštį ir diskriminuojamiems žmonėms – migrantams, pabėgėliams ir ieškantiems politinio prieglobsčio. Asociacija atlieka tarpininko tarp šių žmonių ir vietos valdžios vaidmenį; ji taip pat atlieka vertėjo vaidmenį arba suranda jiems vertėją. Asociacija buvo



įtraukta į vienos iš minėtų pradinių mokyklų vykdomą pilotinį projektą, kaip tarpininkė, padedanti spręsti mokinių kalbinės ir socialinės integracijos klausimus.

3.2 Bendros pastabos

Vizitai suteikė galimybę susipažinti su įvairia praktika, apsieisti nuomonėmis ir padiskutuoti su tos srities specialistais, taip pat su mokinių tėvais ir, kas ypač svarbu, pasidalyti įžvalgomis. Neįmanoma čia išsamiai aprašyti šių diskusijų rezultatų, bet tai, kas pateikta toliau, yra svarbiausių klausimų, aptartų diskutuojant su specialistais ir ekspertų grupėje, apibendrinimas. Ši medžiaga suskirstyta į penkias dalis, atitinkančias penkias sritis, analizuojamas projekte ir apima tik per vizitus aplankytas įstaigas.

3.2.1 Tikslinė populiacija

Vizitai suteikė galimybę susipažinti su įvairiomis situacijomis vietos lygmenyje: vienokia padėtis šalių, nuo seno priimančių imigrantus, mokyklose ir visai kitokia mokyklose tų šalių, į kurias tik neseniai dėl ekonominių ar politinių priežasčių pradėjo atvykti daug šeimų iš kitų šalių. Aplankytose įstaigose buvo aptikta didelis skaičius imigrantų iš pačių įvairiausių šalių. Tik vienoje mokykloje daugumą mokinių sudarė atvykėliai iš buvusios tos šalies kolonijos. Visų aplankytų įstaigų specialistai buvo tos nuomonės, kad naujai atvykstančių mokinių skaičius vis didėja. Ypač stipriai ši nuomonė pasireiškė tose šalyse, kurios neturi imigrantų priėmimo patirties.

Kultūrinė įvairovė mokyklose nelaikoma neigiamu reiškiniu. Apskritai, vyrauja teigiamas mokyklų nusistatymas šiuo klausimu, o specialistai stengiasi išryškinti vertybes, kitų kultūrų atnešamas į šalį, nors kartais įvairovė ir būna susijusi su problemomis, kurias „reikia spręsti“. Tai daugiausia pabrėžiama mokyklose, įsikūrusiose tose vietose, kur didelę gyventojų dalį sudaro imigrantai ir kur gyventojų socialinė-ekonominė situacija yra sunkesnė. Kai kurie specialistai taip pat sakosi turintys problemų atsidūrę naujoje, jiems neįprastoje ugdymo situacijoje.

3.2.2 Esami duomenys

Kalbant apie duomenis, reikėtų nagrinėti situaciją dviem aspektais: aplankytų mokyklų vietos ir jų tipo. Nagrinėjant vietos požiūriu pažymėtina, kad mokyklose, esančiose ten, kur didelė imigrantų koncentracija, mokosi ir daugiau mokinių iš imigrantų šeimų – tokių



mokinių dalis siekia 85% (ar net daugiau) bendro mokinių skaičiaus. Specialistai pažymi, kad tokios situacijos padariniai gali būti „getų“ ar „mokyklų, kuriose vyrauja imigrantai“ atsiradimas. Tokios mokyklos dažniausiai įsikūrusios socialiniu ir ekonominiu požiūriu neprestižinėse vietovėse.

Mokyklos tipas – bendrojo lavinimo ar specialioji – yra kitas svarbus informacijos apie mokyklą aspektas, kurį reikia kruopščiai išnagrinėti šiame raporte, nes duomenys surinkti tik iš nedidelio mokyklų skaičiaus. Aplankytose bendrojo lavinimo mokyklose, tiek su dideliu, tiek su nedideliu mokinių iš imigrantų šeimų skaičiumi, mokėsi tik ribotas skaičius SUP turinčių mokinių, palyginti su žymiai didesniu (ir tai savaimė suprantama) tokių mokinių skaičiumi specialiosiose mokyklose. Bendrojo lavinimo mokyklos integruoja šiuos mokinius ir padeda jiems pasitelkdamos specialųjį personalą ir įvairias pagalbos tarnybas. Tais atvejais, kai mokyklos turimų išteklių nepakanka patenkinti mokinių poreikiams, mokiniams skiriamas specialus aprūpinimas.

SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų dalis aplankytose specialiosiose mokyklose sudarė nuo 60 to 80% bendro mokyklos mokinių skaičiaus. Personalas pasirodė suprantąs situaciją. Kai kurios specialiosios mokyklos bendradarbiavo su bendrojo lavinimo mokyklomis integruodamos mokinius ir padėdamos jiems išlikti bendrojo lavinimo sistemoje, nors tai pasakytina ne apie visas mokyklas. Aplankytos specialiosios mokyklos daugiausia priima mokinius, turinčius mokymosi sunkumų ir elgesio problemų.

3.2.3 Švietimo paslaugos

Dauguma aplankytų mokyklų ir tarnybų, išskyrus vieną, buvo valstybinės ir nemokamos. Mokyklų finansavimas taip pat skirtingas, priklausomai nuo konkrečios valstybės situacijos finansuojama arba centralizuotai – valstybės lygmeniu, arba decentralizuotai – municipaliniu ar net mokyklos lygmeniu, arba finansuojama didžiąja dalimi privačių rėmėjų lėšomis.

Imigrantų šeimos ir mokiniai naudojami tomis pačiomis teisėmis kaip ir nuolatiniai šalies gyventojai. Vizituose dalyvavę specialistai pažymėjo, kad labai svarbu užtikrinti tiek mokinių, tiek tėvų žmogaus teises ir kovoti prieš diskriminaciją. Be to, buvo atkreiptas dėmesys į potencialiai diskriminacijos pavojų keliančias situacijas. Tėvai ne visuomet gali laisvai rinktis norimą mokyklą, o net šalyse, kur toks



pasirinkimas galimas, jį labai riboja bendravimo tarp tėvų ir tarnybų sunkumai. Tai gali sukelti mokinių iš imigrantų šeimų „perteklių“ kai kuriose vietovėse ar tam tikrose specialiosiose mokyklose/klasėse. Tėvai taip pat pažymi, kad dažnai jaučiasi izoliuoti, iš tikrųjų nepriimami nuolatinių šalies gyventojų.

Prireikus, šeimoms gali būti suteikta papildoma finansinė parama, panaši į tą, kuri teikiama nuolatiniams gyventojams. Kai kuriais atvejais šeimoms, kurių sunki socialinė-ekonominė padėtis, taikomos įvairios kainų lengvatos ar, pavyzdžiui, vaikai gauna nemokamus pietus mokykloje. Tačiau specialistai pažymėjo, kad finansavimas nėra pakankamas visiems mokinių poreikiams patenkinti. Dažniausiai šį faktą pažymėdavo mokyklos, esančios vargingesniuose rajonuose, kartu pastebėdamos, kad finansavimo nepakanka visiems mokiniams, ne tik iš imigrantų šeimų.

Su mokyklomis bendradarbiauja kitos tarnybos. Priklausomai nuo mokyklos tipo jos gali būti įvairios, bet dažniausiai tai sveikatos apsaugos ir socialinės tarnybos. Išskirtiniai situacijos pasitaikė Paryžiuje, kur bendradarbiaujama su etnopsichologijos centru, ir Malmö, kur suburta vietos mokyklų paramos komandos.

Mokyklų ir tarnybų bendradarbiavimas daugeliu atvejų pasirodė beesąs neformalus. Mokyklų specialistai pabrėžė reikalingumą bendradarbiauti su kitokio pobūdžio organizacijomis, tokiomis kaip etninės asociacijos. Jie taip pat pažymėjo, kad potencialiai vertingas yra įvairios etninės ir kultūrinės kilmės asistentų dalyvavimas. Ir ne tik dėl praktinių priežasčių – siekiant įveikti kalbos barjerus ir lengvinti bendravimą su šeimomis, – bet taip pat, kad būtų galima geriau suprasti, kaip skirtingos kultūros suvokia neigalumą/SUP.

Informacija ir bendravimas su tėvais, taip pat ir tėvų dalyvavimas priimant bet kokį sprendimą dėl jų vaiko, buvo pripažinta aiškiais prioritetais visose aplankytose įstaigose. Tačiau mokyklų specialistai taip pat pastebėjo rimtų bendravimo spragų, atsirandančių dėl kalbos problemų.

3.2.4 Pagalbos priemonės

Visose aplankytose mokyklose taikomos įvairios priemonės siekiant palengvinti mokinių iš imigrantų šeimų integraciją. Specialistai pasirodė tikrai suprantą, kaip svarbu mokiniams, ypač naujai atvykusiems, kuo greičiau imti mokytis gyvenamosios šalies kalbos ir pasiekti gerą jos mokėjimo lygį. Kaip pastebėjo mokyklų specialistai,



mokykla vaidina lemiamą vaidmenį, kaip skirtingų kultūrų susitikimo vieta ir kaip pirmas žingsnis integruojantis į šalies visuomenę.

Įveikti kalbos barjerus naudojant visas galimas priemones – toks svarbiausias uždavinys, kurį nurodė aplankytų mokyklų specialistai. Kai kurios mokyklos įsteigė klases „tiltus“, kad geriausiu įmanomu būdu per trumpiausią laiką padėtų išmokti kalbą; kai kur, bet tokių vietų nedaug, buvo taikomas dvikalbis mokymas; kitais atvejais pagrindinių dalykų mokymui buvo teikiama pagalba – net ir gimtąja kalba. Labiausiai paplitusios buvo vienkalbės knygos, nors taikyti ir alternatyvūs mokymosi būdai, naudojant paveikslėlius, supaprastintas knygas ir pan. Dauguma specialistų paminėjo darbą pagal lankstų tvarkaraštį, o kai kuriose mokyklose buvo dirbama pagal sudarytas individualias ugdymo programas. Dėmesio skyrimas asmeniškai kiekvieno mokinio poreikiams taip pat buvo paminėtas visų specialistų atsiliepimuose.

Pozityvus personalo dėmesys užtikrintai įvardytas kaip labai svarbus veiksnys siekiant rezultatų, nors mokyklų personalas patyrė iššūkių, tokių kaip kvalifikacijos tobulinimo poreikis.

Nepaisant pastangų ir atsidavimo, kas buvo pastebėta lankytose mokyklose, liko ir klausimų:

- Kaip aiškiai atskirti, ar kur yra riba, tarp kalbos problemų ir mokymosi sunkumų?
- Kokiu laipsniu bendrojo lavinimo mokyklos užtikrina, kad jos imsis atsakomybės už pagalbą visiems mokiniams, ir ar specialiosios mokyklos deda pakankamai pastangų padėti mokiniams grįžti į bendrojo lavinimo mokyklas?
- Kokiu laipsniu mokyklos naudoja patikimas ir pakankamas priemones mokinių tikriesiems poreikiams nustatyti, o nustačius suteikti reikiamą pagalbą?

3.2.5 Vertinimas

Aplankyti vertinimo centrai buvo vieši ir nemokami. Jie prieinami mokiniams, tėvams, mokytojams ir mokykloms. Jų pagrindiniai tikslai – nustatyti mokinių poreikius, informuoti tėvus apie jų vaikų poreikius ir padėti bendrojo lavinimo mokykloms. Centrų specialistai pabrėžė, kaip svarbu diegti prevencines strategijas ir teikti pagalbą mokyklų personalui šioje srityje. Vienas prevencinių strategijų taikymo pavyzdys, kai du centrai, patyrę, kad jaunuoliai turi rimtų



elgesio problemų, pasitelkė specialistus iš teisinių struktūrų. Vienas šių centrų pasitelkė kultūriniai tarpininkai ir ėmėsi du mėnesius stebėti šių jaunuolių elgesį.

Nors vertinimo centrų specialistai supranta, kaip svarbu atlikti (pradinį) įvertinimą dviem kalbomis – gimtąja ir gyvenamosios šalies – tam, kad geriau būtų suprasti mokinių iš imigrantų šeimų poreikiai, tik keletas centrų taikė šią praktiką. Siekdami įveikti kalbos barjerus, jie naudojo tiek neformaliąsias, tiek formaliąsias vertinimo priemones, verbalinius ir neverbalinius metodus. Kalbant apie naujai atvykusius mokinius, specialistai pažymėjo, kad tik nedaugelis mokinių atsiveža vertinimo procedūrų, atliktų jų gimtojoje šalyje, rezultatus.

Vertinimas yra delikatus dalykas, keliantis daug klausimų. Kalbos barjerai atrodo akivaizdūs ir daro įtaką visiems procesams – kontaktams ir bendravimui su šeimomis, mokinių poreikių nustatymui ir pan. – tokiu laipsniu, kad gali iškreipti taikomų vertinimo procesų rezultatus. Pasak aplankytų vertinimo centrų, panašu, kad mokinių iš imigrantų šeimų šiuose centruose yra vertinama mažiau, negu kitų mokinių. Taip gali atsitikti todėl, kad tėvai imigrantai negauna reikiamos informacijos apie tokius centrus (taip pat ir iš kitų tarnybų). Tai taip pat gali būti susiję su tuo, kad skirtingos kultūros skirtingai supranta SUP. Iš čia kyla daug rimtų klausimų dėl SUP nustatymo mokiniams iš imigrantų šeimų.

Suprantama, vizitų rezultatai teikia tik apytikrą vaizdą to, kas iš tikrųjų yra lankytose vietose – negalima tvirtinti, kad jie būtinai atspindi nacionalinę situaciją. Jie turėtų būti traktuojami kaip pavyzdžiai, kurie turėtų padėti suprasti vietines aplinkybes.



4. IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS

Analizė išryškino keletą bendrų dalykų, kurie patvirtino, kokie aktualūs yra klausimai, šalių atstovų iškelti projekto vykdymo pradžioje:

- a) Iki kokio laipsnio nepakankamo kalbos mokėjimo keliamos problemos yra laikomos mokymosi sunkumais;
- b) Kaip vertinami mokinių iš imigrantų šeimų gebėjimai ir poreikiai;
- c) Koks geriausias pagalbos mokytojams ir tėvams būdas.

Atrodo savaime aišku, kad mokyklos Europoje tampa vis labiau daugiakultūrinės. Vadinasi, privalu atsižvelgti į ugdymo srityje atsirandančias naujas situacijas, kurios dažnai suvokiamos, kaip sudėtingos, nes yra naujos ar santykiškai naujos. Valstybės praeityje priimdavo šeimas iš buvusių kolonijų, ar šalių, susijusių su jų ekonominiu ir pramoniniu augimu. Pastaruoju metu ryškėja dvi naujos situacijos: šeimos atvyksta į Europos šalis kaip pabėgėliai ar ieškomos politinio prieglobsčio ir šeimos, kurios atvyksta į Europos šalį, kaip į tarpinį punktą. Čia labai svarbus mokyklų vaidmuo, nes jos dažnai esti pirmasis šių šeimų sąlyčio su vietos visuomene taškas.

Toliau išvardytos pagrindinės išvados dėl keturių svarbiausių sričių, kartu pateikiamos ir rekomendacijos specialistams ir politikams.

4.1 Esami duomenys

Duomenų rinkimas, kaip ir tikėtasi, buvo nelengvas darbas. Vykdam projektą buvo galimybė surinkti atitinkamus duomenis, daugiausia vietos lygmeniu. Kai kuriose šalyse, kad atlieptų projekto informacijos poreikius, buvo įdiegta nauja duomenų rinkimo sistema. Svarbu pažymėti, kad surinkti duomenys teikia tik ribotą realios situacijos tiriamosiose šalyse vaizdą. Šie duomenys nebūtinai tinkamai reprezentuoja situaciją valstybėse.

Daugelio šalių raportuose atskleidžiama žymi mokinių iš imigrantų šeimų disproporcija, t. y. pernelyg didelis ar pernelyg mažas jų skaičius specialiojo ugdymo sistemoje. Pasak raportų, daugumoje tirtų šalių mokinių iš imigrantų šeimų dalis bendrojoje privalomojo švietimo sistemoje esančių mokinių populiacijoje sudaro nuo 6 iki 20% (2005/2006 mokslo metų duomenys).



Šalių pateikta informacija ir praktinė analizė leidžia manyti, kad mokinių iš imigrantų šeimų skaičius nurodomas nepagrįstai didelis – ypač kalbant apie skaičių mokinių, kuriems reikalinga pagalba dėl mokymosi sunkumų, bet taip pat, tam tikru laipsniu, ir apie mokinius, turinčius elgesio problemų. Ši situacija turi būti kruopščiai išanalizuota ir negali būti interpretuojama paprastai. Turi būti atsižvelgiama į keletą tarpusavyje susijusių veiksnių: specialiojo poreikio tipas – būtent mokymosi sunkumai; populiacijos tipas – būtent žemo socialinio-kultūrinio ir/ar ekonominio statuso mokiniai. Tai, kad mokinių iš imigrantų šeimų skaičius, kalbant apie pagalbą dėl mokymosi sunkumų, kartais nurodomas pernelyg didelis, rodo, kad ne visuomet pavyksta atskirti kalbos problemas nuo mokymosi sunkumų, ir kad reikia detalesnių tyrimų šioje srityje.

Rekomendacijos dėl duomenų

Siekiant nuodugniau ištirti akivaizdžią mokinių iš imigrantų šeimų skaičiaus specialiojo ugdymo mokyklose bei klasėse disproporciją, reikėtų surinkti daugiau duomenų ir atlikti daugiau tyrimų.


Svarbiausias tikslas – surinkti daugiau faktų, liudijančių ženkliai SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų skaičiaus disproporciją specialiojo ugdymo sistemoje.

4.2 Švietimo paslaugos

Visos šalys teikia vienokių ar kitokių švietimo paslaugų, atitinkančių tų šalių specialiojo ugdymo ir/ar inkluzinio švietimo plėtros politiką. Šalyse galioja skirtingi įstatymai, nevienodas yra ir atsakomybės pasidalijimas tarp žinybų ir tarnybų; nors aprūpinimas skiriasi, bet žmogaus teisių gerbimas ir lygių galimybių užtikrinimo politika – tai pagrindiniai principai, būdingi visoms šalims. Švietimo paslaugos, kurios prieinamos vietiniams mokiniams, turintiems SUP, yra teikiamos ir SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų.

Trys pagrindinės problemos yra akivaizdžios. Pirma, specialistai ir tarnybos neturi reikiamos „mišrios“ patirties, kuri apimtų ir darbą su SUP turinčiais mokiniais, ir su mokiniais iš imigrantų šeimų, ir kuri leistų jiems geriausiu įmanomu būdu patenkinti šiuos „mišrius“ mokinio poreikius.

Antra, kai kurios šalys pastebi, kad mokymas dviem kalbomis, mokinių gimtąja ir gyvenamosios šalies, turi teigiamos įtakos mokymosi kokybei – ypač tai taikytina jaunesnio amžiaus mokiniams.



Tai padeda mokiniams sustiprinti savo savivertę ir skatina jų, kaip dvikalbių individų su dvejopu kultūriniu identitetu, raidą. Tačiau, kaip aiškėja iš ataskaitų, dvikalbis mokymas diegiamas labai nevienodai tiek tarp skirtingų šalių, tiek šalių viduje. Trečia, visos šalys pastebi, kad svarbiausia šioje srityje yra tai, kad tarnybos bendradarbiuotų tarpusavyje, ir tėvai taip pat būtų įtraukti. Be to, ir tarnybos, ir šeimos turi atsižvelgti į esamus kultūrinius skirtumus.

Projekte dalyvaujantys ekspertai taip pat pažymėjo, kad būtina diegti ir tobulinti bendradarbiavimą su organizacijomis, atstovaujančiomis skirtingas etnines mažumas/imigrantų grupes, iš kurių kilę mokiniai. Bendradarbiavimas su šeimomis ir asociacijomis turi būti įgyvendinamas labiau priimtinais būdais, negu yra dabar.

Rekomendacijos dėl aprūpinimo

Politikai turėtų užtikrinti, kad principai, tokie kaip nesąlygiškas žmogaus teisių gerbimo ir lygių galimybių užtikrinimo, garantuojami šalies įstatymų, būtų įgyvendinti. Svarbiausi politikos tikslai yra kovoti prieš diskriminaciją, rasizmą ir ksenofobiją, kartu skatinant pažinimą ir paramą bei palaikant ir plėtojant pozityvią praktiką tiek vietos, tiek nacionaliniame lygmenyse. Tokia pozityvi praktika turėtų skatinti integracinę ir inkluzinę politiką, kuri būtų atvira įvairovei ir išryškintų ugdymo srities vertybes, kurias atsineša visi mokiniai, kad ir iš kokios šalies jie būtų.

Mokyklos turėtų turėti aiškias gaires ir pakankamai išteklių, kad galėtų įgyvendinti inkluzinę praktiką. Mokykla turėtų stengtis:

- a) Suprasti ir gerbti mokinių įvairovę;
- b) Vengti tokios mokinių priėmimo ir registracijos politikos, kuri galėtų skatinti jų segregaciją;
- c) Pripažinti, remti ir diegti ugdymo strategijas, atitinkančias SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų poreikius;
- d) Aktyviai dalyvauti bendradarbiavimo su tarnybomis, tarp jų ir su imigrantų ar skirtomis padėti imigrantams, procese;
- e) Skatinti bendravimą su šeimomis ir šeimų dalyvavimą ugdymo procese.

Mokyklos turėtų vykdyti interkultūrinę politiką, kuri atitiktų vietinę situaciją ir tenkintų jos poreikius. Tokia politika reikalauja, kad tiek



bendrojo lavinimo mokyklų, tiek specialiojo ugdymo mokytojai gilintų savo žinias, ugdytų įgūdžius ir išnaudotų kvalifikacijos tobulinimo programų teikiamas galimybes tam, kad galėtų geriau suprasti ir tinkamiausiu būdu reaguoti į daugiakultūrinės įvairovės keliamus iššūkius.

Aukščiausias tikslas – plėtoti inkliuzinio ugdymo praktiką, kartu teikiant mokykloms ir specialistams tokiai praktikai įgyvendinti reikiamų išteklių. „Geto“ situacijų bus galima išvengti tik tuomet, kai bus nesitaikstoma su jokiais segregacijos ir atskirties apraiškomis.

4.3 Pagalbos priemonės

Įvairiose šalyse mokiniams ir mokytojams suteikiamas platus spektras įvairių pagalbos priemonių. Tai, tarp kitų priemonių, pagalba mokytis gyvenamosios šalies kalbos per dvikalbio mokymosi galimybę, klasės „tiltai“, mokytojų pagalba, įvairi papildoma pagalba ir pagalba, teikiama mokiniams atliekant namų užduotis. Individualių ugdymo planų sukūrimas ir įgyvendinimas taip pat yra minimi kaip labai svarbi pagalbos mokinių ugdymosi sėkmei užtikrinti priemonė. Svarbiais veiksniais laikoma ir mokyklų administracijos bei personalo pagalba ir profesinis atsidavimas, taip pat ir komandinio darbo praktikos įdiegimas. Svarbų vaidmenį vaidina ir mokytojų kompetencija, jų atsidavimas savo profesijai, bei įgyta pedagoginė bei gyvenimiška patirtis. Tyrimai kai kuriose šalyse išryškino eilę papildomų veiksmingų pagalbos mokiniams, mokytojams, mokykloms ir šeimoms priemonių, tai būtų: mokinių nukreipimas mokytis į šalia namų esančias mokyklas kartu su jų kaimynystėje gyvenančiais bendraamžiais, kuriuos jie dažniausiai pažįsta; kai kurių dalykų mokymo organizavimas mažomis grupėmis; mokytojų ir mokytojų padėjėjų – imigrantų iš tų pačių šalių kaip ir mokiniai – darbas kartu su klasės mokytoju.

Galiausiai, kaip teigiamas veiksnys nurodoma įtraukimas į individualius ugdymo planus tokios mokymo medžiagos, tokių pavyzdžių, kurie atspindėtų visų mokinių, tarp jų ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių bei kilusių iš imigrantų šeimų, patirtį ir kultūrą.

Rekomendacijos dėl pagalbos priemonių

Švietimo politikos formuotojai, atsižvelgdami į vietos sąlygas, turėtų nuspręsti, kokia dvikalbio mokymo ar daugiakultūrinio ugdymo organizavimo forma turėtų būti taikoma, siekiant užtikrinti mokinių ugdymą, socialinę inkluziją ir savivertę.

Mokyklos, kuriose mokosi didelis skaičius kitakalbių mokinių, turi būti skatinamos diegti mokyklos specifiką atitinkančią kalbos politiką. Tai reikalauja:

- a) Atlikti mokyklos situacijos analizę;
- b) Sukurti „mokykloje“ planą ir principus, skirtus gerinti teikiamų pagalbos priemonių kokybę.

Mokytojai turėtų pakoreguoti savo mokymo metodus, skatinti tėvų dalyvavimą ir naudotis kvalifikuotų specialistų bei asistentų, priklausančių įvairioms kultūroms, pagalba.

Aukščiausias tikslas – teikti tokią pagalbą bendrojo lavinimo mokykloms, kad jos galėtų patenkinti didžiule įvairove pasižyminčios mokinių populiacijos poreikius, nepriklausomai nuo SUP rūšies ar mokinio etninės kilmės.

4.4 Vertinimas

Pradinį SUP turinčių mokinių iš imigrantų šeimų vertinimą atlieka tam tikras skaičius tarnybų ir specialistų, dirbančių pagal skirtingose šalyse galiojančias skirtingas taisykles ir taikančią skirtingus vertinimo metodus. Didžioji dalis taikomų vertinimo procedūrų – tai standartinės priemonės, taikomos vertinant tos šalies mokinius. Dalis šių vertinimo priemonių ir testų verčiama į skirtingas kalbas; kai kuriais atvejais vertinimas vyksta padedant vertėjui; taip pat skatinamas neverbalinių vertinimo priemonių taikymas. Nepaisant specialistų pastangų, šiose priemonėse slypintys kultūriniai aspektai vis dar sudaro kliūčių SUP turintiems mokiniams iš imigrantų šeimų.

Siekiant įveikti kalbinius ir kultūrinius barjerus ir galimai iškreiptus standartizuotų vertinimo procedūrų rezultatus, turėtų būti atkreiptas dėmesys į būtinybę šiame procese vadovautis visuminiu požiūriu, atspindintį mokinio ugdymosi proceso ypatumus, mokinio asmenybės raidą. Daugeliu atvejų mokytojai taiko nuolatinį vertinimą ir dialogą su mokiniais ir tėvais. Šiame procese tėvų pateikta informacija ir dokumentai, įvairūs išrašai, nors ir ne visuomet prieinami, yra labai



informatyvūs, vaidinantys svarbų vaidmenį. Svarbiausi elementai, į kuriuos turėtų būti sutelktas dėmesys mokinių pasiekimų ar poreikių vertinimo procese, yra mokinio pagrindinių įgūdžių lygis, mokymosi istorija ir gyvenimo aplinkybės. Be to, turi būti atsižvelgiama į informaciją, pateikiamą visų pedagogų (klasės mokytojų, pagalbą teikiančių specialistų, specialiojo ugdymo specialistų ir pan.) ir kitų praktikų, tokių kaip socialiniai darbuotojai, mokyklos psichologai, be to, nepamiršti tėvų pateiktų įžvalgų.

Rekomendacijos dėl vertinimo

Vertinimo procedūros turėtų palengvinti atskirti sunkumus, kylančius tik dėl nepakankamo gyvenamosios šalies kalbos mokėjimo, nuo mokymosi sunkumų. Visi mokyklos darbuotojai turi dalyvauti šiame procese ir dalytis atsakomybe už mokinio gebėjimų ir poreikių vertinimo procedūras.

Svarbiausias tikslas – sukurti tinkamas metodikas vertinti mokiniams turintiems SUP iš imigrantų šeimų.

Informacija, surinkta nagrinėjant turimą dokumentaciją, taip pat gauta iš klausimynų ir praktinės analizės metu, padėjo gauti atsakymus į keletą klausimų. Daug klausimų liko neatsakyta ir – kadangi tai pirmas bandymas rinkti tokio tipo informaciją – kilo daugiau klausimų, negu buvo pateikta atsakymų. Būna tikėtis, kad šis pirmas bandymas analizuoti šią aktualią temą ir apibendrinti turimas įžvalgas atvers duris tolesniems jos tyrimams ir gilesnei analizei.



NAUDOTA LITERATŪRA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education“ in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique“ in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone“ in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities“ in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children“, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents“ in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools“ in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



RENGÉJAI

Austrija	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Belgija (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgija (Pr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Čekija	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Danija	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Estija	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Graikija	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Islandija	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Ispanija	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
Italija	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it



Jungtinė Karalystė	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	sp1s1s@leeds.ac.uk
Kipras	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Latvija	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Lenkija	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Lietuva	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Liuksemburgas	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Malta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Norvegija	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Olandija	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Portugalija	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
Prancūzija	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Suomija	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi

Švedija	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
Šveicarija	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
Vengrija	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Vokietija	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de



Aplankytų institucijų pavadinimai ir adresai

Malmö	Rosengård išteklų komanda Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Atėnai	6 th Dimotiko Kifisias (pradinė mokykla) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (vidurinė mokykla) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Vertinimo centras Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Paryžius	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Briuselis	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amsterdamas	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



Varšuva	Gimnazija Nr. 20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gimnazija Nr. 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multikultūrinė vidurinė mokykla Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Pradinė mokykla Nr. 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	Teisinės intervencijos asociacija Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Pradinė mokykla Nr. 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Šioje ataskaitoje pateiktos esminės įžvalgos projekto, kurį vykdė Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (toliau vadinama Agentūra), gvildendama temą „Specialusis ugdymas ir imigracija“ – Agentūros valstybių narių išskirtą kaip ypač aktualią visoms šalims.

Buvo siekiama atsakyti į tris esminius klausimus:

a) kaip stipriai mokymasis ne gimtąja kalba susijęs su mokymosi sunkumais, išskylančiais mokiniui, b) kaip nustatomi migranto mokinio gebėjimai ir poreikiai, ir c) kaip padėti mokytojams, tėvams ir mokiniams.

Per tris metus vykusį projektą 25 Europos šalių ekspertai rinko ir analizavo atitinkamą informaciją savo šalyse. Bendra ekspertų veikla pateikė įdomių rezultatų ir atsakymų į iškeltus klausimus.

Tai buvo pirmasis mėginimas Europos mastu apibendrinti tokio pobūdžio informaciją, todėl projekto metu buvo iškelta daugiau klausimų, nei pateikta atsakymų. Tikimasi, kad šis temos nagrinėjimas ir rezultatų apžvalga atvers kelią tolesniam jos gvildenimui.

