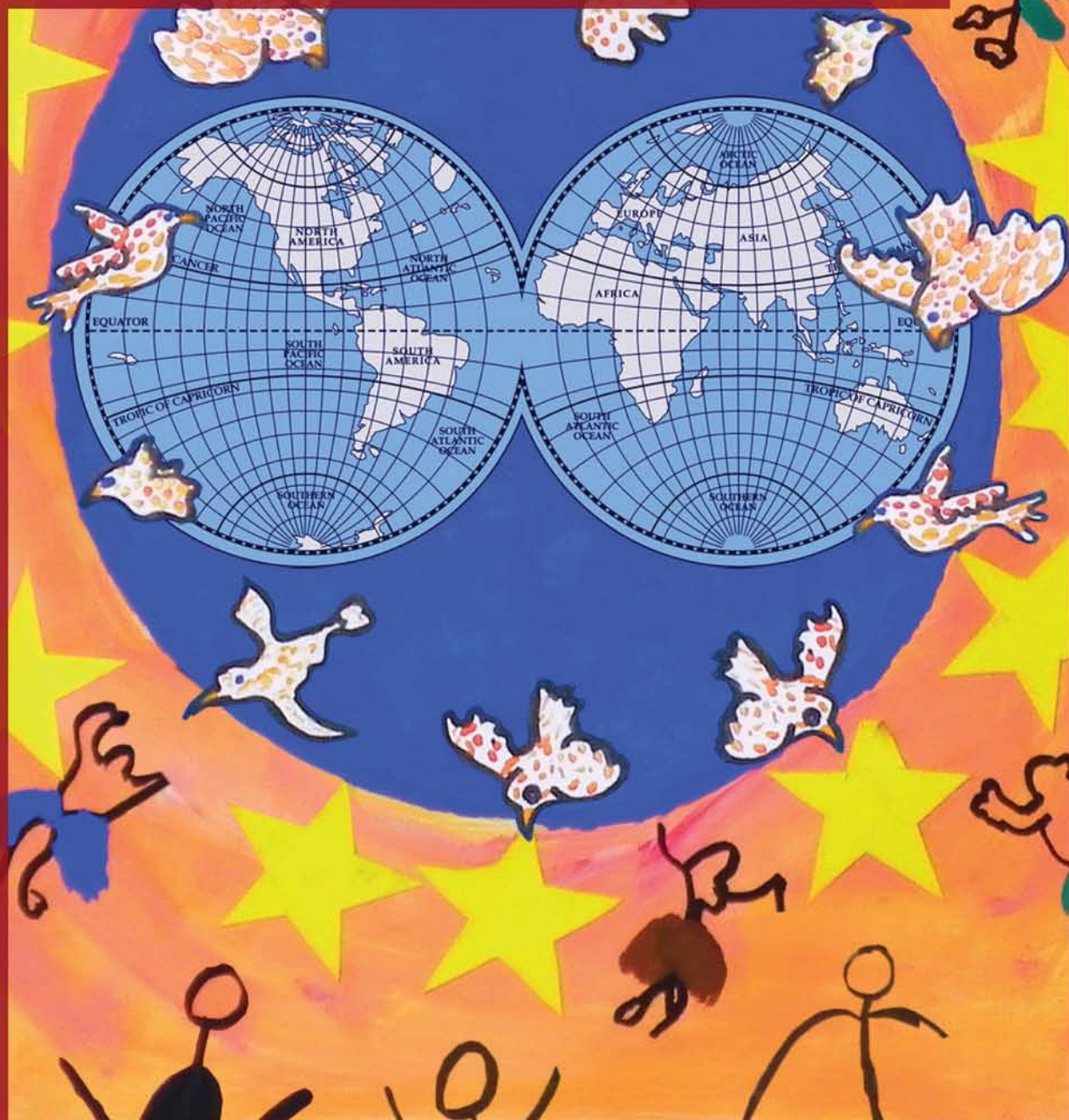


# Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami



# **WIELOKULTUROWOŚĆ A EDUKACJA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI**

**RAPORT KOŃCOWY**

**Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze  
Specjalnymi Potrzebami**



Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami jest niezależną i samorządną organizacją wspieraną przez kraje członkowskie Agencji oraz instytucje europejskie (Komisję i Parlament Europejski).

Przedstawione w tym dokumencie opinie i poglądy poszczególnych osób nie zawsze pokrywają się z oficjalnym stanowiskiem Agencji, krajów członkowskich Agencji czy też Komisji Europejskiej. Komisja Europejska nie odpowiada za wykorzystanie w jakichkolwiek sposób informacji zawartych w tym dokumencie.

Niniejszy raport przygotowany został przez Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou oraz Victorię Soriano, zatrudnione w Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, na podstawie danych dostarczonych przez członków Rady Przedstawicielskiej Agencji, koordynatorów krajowych, oraz wyznaczonych ekspertów, zajmujących się opracowaniem odpowiednich wskaźników. Dane kontaktowe wszystkich tych osób i instytucji zamieszczone są na końcu niniejszego dokumentu.

Gorące podziękowania za szczególny wkład w przygotowanie niniejszego raportu pragniemy wyrazić wobec Trinidad Rivery (Przedstawiciela Krajowego Agencji ds. Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami).

Cytowanie fragmentów niniejszego dokumentu dozwolone jest pod warunkiem zamieszczenia w tekście odsyłaczy do tekstu źródłowego, o następującej treści: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009. *Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami*, Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.

Wersje elektroniczne raportu w 21 językach dostępne są na stronie internetowej Agencji: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Niniejsza wersja raportu stanowi tłumaczenie jego wersji oryginalnej, sporządzonej w języku angielskim. Przygotowane ono zostało przez przedstawicieli Polski jako jednego z krajów członkowskich Agencji.

Tłumaczenie: Maria Libura

Ilustracja na okładce: kolaż wykorzystujący prace Pascala Souvais, ucznia Ecole d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française [Szkoły średniej dla ludności pochodzenia francuskiego] w Verviers, Belgia.

ISBN: 978-87-92387-70-7 (wersja elektroniczna)

ISBN: 978-87-92387-50-9 (wersja drukowana)

**© Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2009**

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

Biurowo w Brukseli  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Education and Culture DG

**Lifelong Learning Programme**

Przygotowanie niniejszego dokumentu wsparte zostało przez Dyrektoriat Generalny Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

---



## SPIS TREŚCI

<b>PRZEDMOWA</b> .....	<b>5</b>
<b>WPROWADZENIE</b> .....	<b>7</b>
<b>1. ZARYS BADAŃ TEORETYCZNYCH</b> .....	<b>13</b>
1.1 Stan badań na poziomie europejskim.....	13
1.2 Kontrowersje i spory .....	17
1.2.1 <i>Grupa docelowa – przedmiot badań</i> .....	17
1.2.2 <i>Dostępne dane</i> .....	18
1.2.3 <i>Środki stosowane w procesie kształcenia</i> .....	19
1.3 Kluczowe spostrzeżenia wpływające z przeanalizowanych prac badawczych .....	20
1.3.1 <i>Dostępne dane</i> .....	20
1.3.2 <i>Świadczenia edukacyjne</i> .....	24
1.3.3 <i>Środki wsparcia</i> .....	24
1.3.4 <i>Ocenianie</i> .....	28
<b>2. INFORMACJE NA TEMAT SYTUACJI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH</b> .....	<b>31</b>
2.1 Grupa docelowa [przedmiot badań].....	31
2.2 Istniejące dane na temat uczniów z SPE wywodzących się ze środków imigracyjnych .....	35
2.3 Świadczenia edukacyjne .....	40
2.3.1 <i>Świadczenia adresowane do uczniów wywodzących się ze środków imigracyjnych</i> .....	41
2.3.2 <i>Świadczenia adresowane do uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych</i> .....	44
2.3.3 <i>Odpowiedzialność poszczególnych służb</i> .....	45
2.3.4 <i>Współpraca między instytucjami</i> .....	47
2.3.5 <i>Informacje przekazywane rodzicom oraz ich zaangażowanie w proces kształcenia</i> .....	48
2.3.6 <i>Finansowanie świadczeń</i> .....	49
2.4 Formy wsparcia.....	52
2.4.1 <i>Główne wyzwania stojące przed szkołami/nauczycielami</i> ..	52
2.4.2 <i>Perspektywa innych zainteresowanych stron</i> .....	55

2.4.3 Pozytywne rezultaty stosowania różnorodnych form wsparcia .....	58
2.4.4 Czynniki warunkujące sukces włączającego systemu kształcenia w obszarze edukacji uczniów wywodzących się z różnych kultur .....	61
2.5 Ocenianie i diagnoza pedagogiczna .....	62
<b>3. PODSUMOWANIE WYNIKÓW ANALIZY PRAKTYCZNEJ .....</b>	<b>69</b>
3.1 Prezentacja i charakterystyka odwiedzonych placówek .....	70
3.1.1 Malmö (Szwecja) .....	70
3.1.2 Ateny (Grecja) .....	72
3.1.3 Paryż (Francja) .....	74
3.1.4 Bruksela (Belgia) .....	76
3.1.5. Amsterdam (Holandia) .....	79
3.1.6 Warszawa (Polska) .....	82
3.2 Uwagi ogólne .....	84
3.2.1 Grupa docelowa .....	84
3.2.2 Dostępne dane .....	85
3.2.3 Świadczenia edukacyjne .....	86
3.2.4 Środki wsparcia .....	87
3.2.5 Ocenianie i diagnoza pedagogiczna .....	88
<b>4. KONKLUZJE I REKOMENDACJE .....</b>	<b>91</b>
4.1 Dostępne dane .....	91
4.2 Świadczenia edukacyjne .....	92
4.3 Środki wsparcia .....	94
4.4 Ocenianie .....	96
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>98</b>
<b>WSPÓŁAUTORZY .....</b>	<b>103</b>
Nazwy i adesy wizytowanych placówek .....	106



## PRZEDMOWA

Niniejszy raport podsumowuje wnioski wypływające z przeprowadzonej przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (Agencję) analizy, dotyczącej tematu Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami oraz problemu imigracji – jednego z kluczowych obszarów zainteresowania krajów członkowskich Agencji.

W roku 2005 przedstawiciele ministerstw edukacji zaangażowanych w działalność Agencji wyrazili zainteresowanie badaniami dotyczącymi tego delikatnego tematu, ze szczególnym uwzględnieniem najbardziej optymalnych sposobów zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów pochodzących z innych kręgów kulturowych oraz posługujących się często językami innymi niż używane w krajach ich przyjmujących.

Analiza objęła swym zasięgiem 25 krajów: Austrię, Belgię (zarówno flamandzko – jak i francuskojęzyczne wspólnoty językowe), Cypr, Danię, Estonię, Finlandię, Francję, Grecję, Hiszpanię, Holandię, Islandię, Litwę, Luksemburg, Łotwę, Maltę, Niemcy, Norwegię, Polskę, Portugalie, Republikę Czeską, Włochy, Szwecję, Szwajcarię (francusko- i niemieckojęzyczne wspólnoty językowe), Węgry oraz Wielką Brytanię (Anglię), Włochy.

Do wzięcia udziału w projekcie nominowano jednego bądź dwu ekspertów z każdego kraju. Przeprowadzenie owego projektu nie byłoby możliwe bez ich głębokiej wiedzy i szerokich kompetencji. Przekazali oni wiele niezwykle cennych informacji dotyczących zarówno z poziomu lokalnego, jak i krajowego; poprzez swoje refleksje wnieśli również istotny wkład w końcowy rezultat przeprowadzonej analizy. Szczegółowe dane kontaktowe ekspertów uczestniczących w projekcie zamieszczone zostały na końcu niniejszego raportu. Są one również dostępne na stronie internetowej projektu. Wkład, który wnieśli w projekt zaangażowani weń eksperci, a także wkład poszczególnych członków Rady Przedstawicieli Agencji oraz koordynatorów krajowych, jest wielce znaczący. Wszyscy oni w istotny sposób przyczynili się do ostatecznego sukcesu projektu.

Niniejszy raport końcowy prezentuje najważniejsze wyniki przeprowadzonego projektu. Oparty się on na informacjach pochodzących z



---

raportów krajowych, przedłożonych przez wszystkie kraje biorące udział w badaniu, a także na analizie stosowanych w owych krajach praktyk. Wszystkie informacje dostępne są na stronie internetowej projektu Wielokulturowość i Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami: <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

**Cor J.W. Meijer**

Dyrektor Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

---



## WPROWADZENIE

Niniejszy raport stanowi podsumowanie analizy przeprowadzonej przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami na prośbę przedstawicieli krajów członkowskich. Analiza, o której mowa, dotyczyła zagadnień Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami ujętych w odniesieniu do problemu imigracji. Przedstawiciele Agencji zwrócili się z wnioskiem do krajów członkowskich o udzielenie im informacji na temat skumulowanych konsekwencji współwystępowania obu tych zjawisk. Poproszono również o podanie konkretnych rekomendacji sformułowanych na podstawie dokonanej analizy.

Pojęcie „edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami” odnosi się do rozwiązań edukacyjnych zaadresowanych do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). UNESCO (1994) definiuje edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami w ramach koncepcji edukacji włączającej, jako interwencję edukacyjną oraz łącznie z nią wsparcie, mające stanowić odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Wprowadzenie tego terminu do użytku miało na celu zastąpienie pojęcia „edukacji specjalnej”.

Migracja to niezwykle delikatny temat, któremu przypisuje się niekiedy negatywne konotacje. Ruchy migracyjne stanowiły zawsze cechę funkcjonowania społeczeństwa europejskiego. Dochodziło do nich głównie z przyczyn ekonomicznych; uczestniczyli w nich ludzie poszukujący lepszych warunków życia i pracy. W ostatnim czasie pojawił się nowy typ migracji, uwarunkowanej toczącymi się konfliktami zbrojnymi oraz wojnami. Wydaje się jednak, że członkowie poszczególnych społeczeństw europejskich nie zawsze upatrują w grupach osób o odmiennej tożsamości kulturowej źródeł ubogacenia swoich własnych wspólnot społecznych, czy też swoich systemów edukacyjnych. Wspomniane różnice bywają za to uznane za okoliczność stanowiącą specyficzne wyzwanie.

Z tego właśnie powodu najważniejsze organizacje europejskie i międzynarodowe zwracają szczególną uwagę na ów problem, oraz zachęcają władze poszczególnych krajów do zapewnienia i wspierania wysokiej jakości oferty edukacyjnej zaadresowanej do wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia i tożsamości kulturowej. UNESCO (1994) stwierdza wyraźnie, że: „szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków






fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans, czy z marginesu społecznego” (str. 6 [polska wersja 4–5]).

Również opracowany przez Radę Europy plan działania na lata 2006–2015 zwraca uwagę na to, iż „osoby niepełnosprawne należące do mniejszości, niepełnosprawni migranci i uchodźcy mogą znaleźć się w szczególnie niekorzystnej sytuacji z powodu dyskryminacji lub braku wiedzy na temat działania służb publicznych”, oraz zaleca co następuje: „Państwa członkowskie powinny zapewnić, aby wspierając osoby niepełnosprawne uwzględniano kulturę i język oraz szczególne potrzeby tego rodzaju grup mniejszościowych” (Załącznik 4.6, str. 32 [angielska wersja]).

Przyjęta przez ONZ Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych stwierdza, że „osoby niepełnosprawne będą mieć prawo, na równych zasadach z innymi obywatelami, do wsparcia i uznania swojej szczególnej tożsamości kulturowej i językowej” (Artykuł 30, 2008 [pkt. 4]).

Pojęcie „imigrant” definiowane jest różnie w różnych krajach. Różnice te wynikają z istniejących w poszczególnych krajach specyficznych uwarunkowań dotyczących danej populacji etnicznej. Definicje te uzależnione są też od okoliczności historycznych, jak również od sytuacji politycznej i ekonomicznej panującej w danym kraju. Poszczególne państwa stosują pojęcie „imigranci” bądź „obcokrajowcy (cudzoziemcy)” kierując się krajem pochodzenia rodziców uczniów, lub też pierwszym językiem używanym w domach uczniów – w niektórych wypadkach jest to język inny niż język kraju, w którym osoby te zamieszkują.

OECD (2006) oraz Eurydice (2004) posługują się dwoma wariantami pojęcia „uczniów imigrantów”, a mianowicie określeniem „uczniowie - obcokrajowcy” w odniesieniu do uczniów urodzonych poza krajem swego obecnego zamieszkania, bądź też terminem „uczniowie - imigranci pierwszego pokolenia” w odniesieniu do tych uczniów, których rodzice urodzili się poza krajem aktualnie zamieszkiwanym. Określenie „uczniowie drugiego pokolenia” odnosi się z kolei do tej grupy uczniów, którzy urodzili się w kraju swego obecnego



---

zamieszkania, a których rodzice urodzili się w innym kraju. Pod pojęciem „uczniów trzeciego bądź czwartego pokolenia” rozumie się uczniów pochodzących z kraju zamieszkania: urodzili się oni w tym kraju, podobnie jak przynajmniej jeden z ich rodziców; ponadto mogą oni posiadać obywatelstwo kraju swego zamieszkania. W krajach o długiej tradycji imigracyjnej uczniowie należący do trzeciego lub wyższego pokolenia migrantów nie są uważani za uczniów - imigrantów, ale za uczniów o innej tożsamości etnicznej, będących członkami grup mniejszościowych, bądź też z takich grup się wywodzących.

Należy zaznaczyć, że analiza przeprowadzona przez Agencję nie skupiała się na ogólnych problemach edukacyjnych dotyczących uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, ale jedynie na kwestiach odnoszących się do uczniów z SPE, którzy z takich środowisk się wywodzą. Głównym celem analizy było określenie najlepszego sposobu reagowania na potrzeby uczniów z SPE o odmiennej tożsamości kulturowej, którzy też czasem posługują się innym językiem niż język kraju, w którym zamieszkują.

Ów podwójny wymiar przeprowadzonej analizy doprowadził do szczególnego uwypuklenia następujących kwestii:

- a) Do jakiego stopnia problemy językowe należy uznać za trudności w uczeniu się;
- b) W jaki sposób należy oceniać umiejętności i potrzeby uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych;
- c) Jaka jest optymalna metoda wspierania nauczycieli i uczniów.

Dla celów niniejszej analizy grupa nominowanych ekspertów projektu wyznaczyła cechy charakterystyczne badanej w ramach projektu grupy docelowej, określając ją jako uczniów:

- Ze wszystkimi typami niepełnosprawności/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Będących „imigrantami” w takim sensie, że:
  - i. należą do pierwszego, drugiego bądź trzeciego pokolenia imigrantów;
  - ii. używają innego języka niż język kraju w którym zamieszkują, bądź też języka, który jest do niego jedynie zbliżony;



iii. mogą, choć nie muszą, posiadać narodowość kraju zamieszkania;

iv. mogą, choć nie muszą, reprezentować niski poziom wykształcenia i/lub posiadać niski status majątkowy w porównaniu ze standardami kraju, w którym zamieszkują;

- Posiadających odmienną tożsamość kulturową niż ta, która dominuje w kraju ich zamieszkania.

W trakcie analizy niezwykle palącą okazała się potrzeba sprecyzowania pojęcia „imigrant”. Definicja taka musiała objąć swoim zasięgiem całą analizowaną społeczność uczniów, tj. zarówno uczniów, którzy dopiero co przybyli do danego kraju (stanowiących podstawowe odniesienie pojęcia „imigranci”), jak i uczniów, którzy są obywatelami tego kraju, choć należą do mniejszości etnicznych. W konsekwencji przedmiotem przeprowadzanych analiz stała się grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy są imigrantami, bądź którzy należą do mniejszościowych grup etnicznych. Termin „środowisko imigracyjne” używany w niniejszym dokumencie dotyczy tak zdefiniowanego przedmiotu badań.

Pomimo zachodzących pomiędzy poszczególnymi krajami różnic, w trakcie przeprowadzanej analizy starano się skoncentrować na pięciu kluczowych obszarach. Obszary wymienione poniżej zostały uznane za szczególnie istotne ze względu na potrzebę gromadzenia danych oraz późniejszą praktyczną analizę dotyczącą kształcenia tej grupy uczniów z SPE, którzy jednocześnie wywodzą się ze środowisk imigracyjnych:

1. Populacja docelowa, zdefiniowana na poziomie krajowym;
2. Dane dostępne na poziomie lokalnym (i/lub poziomie krajowym);
3. Rozwiązania edukacyjne oferowane uczniom i ich rodzinom;
4. Środki wsparcia;
5. Narzędzia systemowe umożliwiające wstępne rozpoznanie (diagnozę) potrzeb i uzdolnień uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Podczas przeprowadzania analizy eksperci musieli zmierzyć się z wyzwaniem, jakie stanowił czasem brak danych dotyczących któregoś z powyższych obszarów. Można uznać, iż sytuacja ograniczonej ilości danych, bądź ich całkowitego braku, jest



rezultatem pozytywnym i świadczy o niedyskryminującej polityce stosowanej w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów.

Mamy poczucie, że zrealizowany przez Agencję projekt doprowadził do pozyskania informacji umożliwiających bardziej dokładny ogląd istniejącego stanu rzeczy. Przedstawiony on został w kolejnych rozdziałach raportu.

Całościowa analiza dokonana w ramach projektu jest efektem końcowym procesu składającego się z kilku etapów:

- Dokonano syntezy badań oraz publikacji naukowych na temat analizowanego zagadnienia z perspektywy pięciu wspomnianych wcześniej kluczowych obszarów. Rozdział 1 zawiera przegląd najważniejszych pozycji odnośnej literatury przedmiotu.
- Wspólnie z ekspertami projektu sporządzono kwestionariusz umożliwiający pozyskanie najistotniejszych informacji dotyczących wspomnianych pięciu obszarów na poziomie lokalnym. Jako opcję dodatkową przygotowano również rozszerzony kwestionariusz służący zbieraniu informacji na poziomie krajowym. Lokalne/krajowe raporty z poszczególnych krajów przygotowane zostały przez ekspertów wykorzystujących do tego celu dane pozyskane za pośrednictwem kwestionariuszy. Raporty te zostały następnie wykorzystane jako podstawa ujęcia syntetycznego, przedstawionego w rozdziale 2.
- Pięć kluczowych obszarów uwzględnionych w kwestionariuszu stało się również podstawą analizy praktycznej przeprowadzonej w ramach projektu. Celem zbadania w jaki sposób realizowane jest kształcenie uczniów w krajach o długiej tradycji imigracyjnej oraz w krajach, do w których zwiększa się w ostatnim okresie ilość uczniów pochodzących z zagranicy, dokonano wyboru sześciu lokalizacji. Rezultaty owej analizy przedstawione są w rozdziale 3.
- Rezultaty badań, raporty krajowe oraz przykłady praktycznych rozwiązań zostały wspólnie ujęte przez osoby zajmujące się projektem z ramienia Agencji, następnie zaś stały się przedmiotem dyskusji z udziałem ekspertów projektu. Propozycje, jak również najważniejsze wnioski płynące z tych wspólnych rozważań zaprezentowane zostały w Rozdziale 4: Wnioski i Zalecenia.





## 1. ZARYS BADAŃ TEORETYCZNYCH

### 1.1 Stan badań na poziomie europejskim

Celem niniejszego rozdziału jest skrótowe ujęcie zasadniczych problemów uwypuklonych w szeregu badań, analiz oraz projektów naukowych zrealizowanych w Europie, a dotyczących edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Uwzględnione tu badania koncentrują się na pięciu obszarach przywołanych we wstępie (definicja, dane, oferta edukacyjna, środki wsparcia oraz procedury oceny (diagnozy) uzdolnień i potrzeb edukacyjnych). Dane bibliograficzne dotyczące opublikowanych do tej pory europejskich, międzynarodowych i krajowych dokumentów, które wykorzystane są w niniejszym opracowaniu, dostępne są na stronie internetowej Agencji w dziale poświęconym omawianemu projektowi: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Metoda zastosowana przy opracowaniu zamieszczonego tu przeglądu literatury tematu polegała na systematycznym przeszukiwaniu baz danych (takich jak ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris, itd.) oraz wykorzystaniu materiałów opublikowanych w druku, które dotyczą bądź poświęcone są w całości edukacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Ze względu na coraz częstsze wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych w procesie upowszechniania informacji dokonano szeroko zakrojonego przeglądu źródeł udostępnionych w Internecie. Procedura ta miała na celu zidentyfikowanie stron internetowych, abstraktów, raportów i opracowań poświęconych w całości lub części problematyce uczniów z SPE, którzy wywodzą się zarazem ze środowisk imigracyjnych.

Dla celów niniejszej analizy przegląd dostępnych źródeł fachowych koncentrował się głównie na wynikach badań przeprowadzanych w Europie, jako że to ten właśnie obszar stanowił zasadnicze odniesienie dla realizowanego przez Agencję projektu. Istotne badania prowadzono jednak również poza Europą; dlatego uwzględniono także interesujący wkład w badania pochodzący ze źródeł amerykańskich i kanadyjskich (np. AMEIPH, 1998 i 2001; Krajów Rada Badań Naukowych, Komitet do spraw przedstawicieli mniejszości w procesie edukacji specjalnej, 2002; Losen i Orfield, 2002).



Oprócz analiz podjętych przez indywidualnych badaczy, bądź też analiz o zasięgu krajowym lub lokalnym, wzięto również pod uwagę opracowania i raporty opublikowane przez instytucje międzynarodowe, obejmujące swą działalnością Europę (takie jak Komisja Europejska, Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii (obecnie Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej), Eurydice, oraz instytucje o szerszym zasięgu (takie jak Organizacja ds. Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, OECD) czy UNESCO.

Podczas analiz wzięto pod uwagę ustalenia i wyniki badań z okresu ostatnich 15 lat. Uwzględnienie tak szerokiego przedziału czasu okazało się konieczne ze względu na specyfikę tematu oraz ograniczoną ilość dotyczących go publikacji.

Przed szczegółowym przedstawieniem najważniejszych ustaleń osiągniętych w trakcie analizy dotychczasowych prac badawczych w zakresie pięciu zasadniczych obszarów zdefiniowanych na potrzeby projektu, zarysować należy szereg czynników wyznaczających kontekst owej analizy.

Większość krajów europejskich doświadcza obecnie znacznego przyływu imigrantów. W przypadku niektórych krajów trend ten stanowi element długiej tradycji zjawisk migracyjnych. Dla innych imigracja jest zjawiskiem nowym; państwa te, położone w tych częściach Europy, których wcześniej dotyczyły głównie zmiany społeczne spowodowane emigracją, obserwują obecnie proces osiedlania się w swoich granicach całych populacji osób pochodzących z innych krajów. Przeprowadzone ostatnio przez OECD badania na temat migracji (2006) wykazują, że imigracja w krajach europejskich prawdopodobnie będzie utrzymywać się na wysokim poziomie, a nawet może wykazywać tendencje wzrostowe. Te wielowymiarowe zmiany demograficzne prowadzą do istotnych modyfikacji tożsamości europejskiej: społeczeństwo europejskie staje się wielokulturowe.

Różnorodność ta znajduje odzwierciedlenie w strukturze społeczności uczniów uczęszczających do europejskich szkół. Szkoły przyjmują uczniów o zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym, pochodzących z krajów innych niż kraj ich obecnego zamieszkania, lub też uczniów, których rodzice urodzili się za granicą. Uczniowie ci reprezentują inną kulturę oraz posługują się często innym językiem



niż język kraju, w którym zamieszkują, i w którym odbierają wykształcenie.

Systemy edukacyjne i ustawodawstwo odgrywają istotną rolę w procesie wspierania integracji osób wywodzących się z populacji imigracyjnych ze społecznością, wśród której osoby te zamieszkują. Przygotowana przez Komisję Europejską Zielona Księga poświęcona problemom migracji (2008) podkreśla, iż: „Obecność znaczącej liczby uczniów ze środowisk imigracyjnych niesie za sobą poważne konsekwencje dla systemów edukacyjnych. Szkoły muszą dostosować się do ich obecności i uwzględnić szczególne potrzeby tych dzieci w tradycyjnych działaniach na rzecz zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i równego dostępu do edukacji. Szkoły muszą odgrywać wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa włączającego, ponieważ stanowią dla młodych ludzi ze środowisk imigracyjnych i lokalnych najlepszą szansę, by się nawzajem poznać i nabrać do siebie szacunku. [...] Różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla szkół nieocenionym atutem” (str. 3). Zwrócenie się w kierunku owej nowej społeczności oraz zaspokojenie edukacyjnych potrzeb uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych jest główną troską decydentów, a zarazem istotnym wyzwaniem, któremu usiłują sprostać systemy edukacyjne w całej Europie.

Badacze, decydenci oraz praktycy działający w obszarze edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poziomie Unii Europejskiej oraz na poziomach krajowych, wykazują stale rosnące zainteresowanie sytuacją uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Jednak pomimo faktu, że wszystkie kraje europejskie okazują z troską koniecznością przekształcenia swoich rozwiązań edukacyjnych oraz swojej praktyki edukacyjnej w celu uwzględnienia owej nowej, wielokulturowej tożsamości społeczności szkolnej, nie przeprowadzono jak do tej pory żadnego szerszego programu badań, który pozwoliłby określić wpływ owej zmiany na edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Europie.

Niniejszy projekt tematyczny jest pierwszą inicjatywą stawiającą sobie za cel analizę sytuacji tych uczniów z SPE, którzy wywodzą się ze środowisk imigracyjnych, w szkołach europejskich.

Informacje pochodzące z dostępnej literatury przedmiotu wskazują, że w skali europejskiej zrealizowano już kilka projektów badawczych






poświęconych kwestii edukacji uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. Meijer, Soriano and Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) bądź też problemu edukacji uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych (np. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Nie przeprowadzono jednak wcześniej badań o zasięgu europejskim, które dotyczyłyby jednocześnie obydwu tych tematów.

Jedynie trzy zidentyfikowane pozycje bibliograficzne relacjonujące badania nad obszarem przenikania się obydwu tych kwestii, które przeprowadzone zostały na poziomie europejskim to: Projekt Comenius Action 2 (zatytułowany „Ulepszenie warunków życia dzieci niepełnosprawnych, wywodzących się ze środowisk romskich i rodzin robotników imigracyjnych” – projekt SPE) przeprowadzony w latach 1996–1998 i obejmujący swym zasięgiem dziewięć krajów; Projekt Comenius Action 2 (zatytułowany „Materiały wspomagające nauczanie uczniów z różnymi formami niepełnosprawności, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych”) przeprowadzony w latach 1999–2001 i obejmujący swym zasięgiem trzy kraje; oraz „Europejska konferencja ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów”, która odbyła się w Kopenhadze w dniach 7–8 czerwca 1999.

Biorąc to wszystko pod uwagę błędem byłoby uznać, że nie przeprowadzono do tej pory w Europie żadnych badań na temat możliwości podwójnego upośledzenia dotyczącego uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. W rzeczywistości zrealizowano kilka projektów badawczych poświęconych tej kwestii, jednak wszystkie one miały zasięg lokalny bądź też krajowy.

W pozostałej części tego rozdziału wyszczególnione zostały najważniejsze wnioski, które zasługują na szczególną uwagę, a które nasuwa analiza tych opracowań. Należy podkreślić, że w sposób zamierzony skoncentrowano się na badaniach ujmujących obydwie kwestie łącznie: problem imigracji oraz zagadnienie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W konsekwencji duża liczba publikacji relacjonujących badania nad sytuacją uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkole – mimo, iż były one z punktu widzenia omawianego projektu interesujące – została w trakcie prac pominięta, jeśli nie uwzględniono w nich kwestii edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



---

Przed omówieniem wniosków, co do których panuje zgoda wśród autorów przeanalizowanych w ramach projektu publikacji (rozdział 1.3), przedstawione zostaną zagadnienia wywołujące kontrowersje, oraz te kwestie, w przypadku których zaznaczają się znaczne rozbieżności w zakresie stosowanej metodologii oraz uzyskanych rezultatów badań (rozdział 1.2). Wszystkie wyniki analizy przedstawione w następnych dwóch rozdziałach uporządkowane zostały zgodnie z pięcioma obszarami tematycznymi wytyczonymi dla potrzeb niniejszego projektu.

## **1.2 Kontrowersje i spory**

### *1.2.1 Grupa docelowa – przedmiot badań*

Nie osiągnięto jak do tej pory porozumienia w sprawie terminologii stosowanej w odniesieniu do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. W kilku opracowaniach stosuje się pojęcia „mniejszości etnicznej” lub „mniejszościowych grup etnicznych” (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather i Strand, 2006; Rosenqvist, 2007) podczas gdy w innych pojęcia „migranci” (OECD, 2007; Komisja Europejska, 2008), „imigranci” (OECD, 2006; Eurydice, 2004), „uczniowie dwujęzyczni” lub też „grupy mniejszościowe” (Rada Europy, 2006). W obecnej sytuacji w Europie większość dzieci rodzi się w kraju swego późniejszego zamieszkania, w którym też odbiera wykształcenie. Jednakże w obszarach usytuowanych w pobliżu granic państw europejskich coraz bardziej widocznym zjawiskiem staje się obecność imigrantów bez stałego miejsca zamieszkania, którzy nie zawsze planują osiedlenie się w danym kraju europejskim, traktując go raczej jako pierwszy przystanek po opuszczeniu kraju ojczystego; zarazem mogą oni pozostawać na terenie tego kraju przez dłuższy okres. Używanie pojęć odnoszących się do różnych rodzajów „migracji” może być w związku z tym problematyczne.

Owa różnorodność pojęć odnoszących się do zjawiska migracji, jak również brak porozumienia co do zasad ich stosowania, odzwierciedla różne podejścia do tego zjawiska, zaznaczające się na poziomie polityki i praktycznych rozwiązań charakterystycznych dla poszczególnych krajów europejskich. Rozbieżności te wpływają z różnych doświadczeń historycznych każdego z tych państw. Celem przedstawionej tu analizy nie jest badanie różnic pomiędzy sposobami definiowania omawianego zjawiska w różnych krajach,



ale skupienie się na sposobach zaspokajania potrzeb uczniów SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

### 1.2.2 Dostępne dane

Dokonany w ramach projektu przegląd literatury tematu pokazuje, że nie jest obecnie możliwe uzyskanie całościowego obrazu statystycznego dotyczącego liczby uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w obszarze edukacji osób z SPE w Europie. Badania wskazują, że niezwykle trudno jest zestawiać ze sobą na poziomie międzynarodowym statystyki na temat migracji pochodzące z różnych krajów, jako że systemy pomiarów statystycznych stosowane w tych krajach nie są z sobą zharmonizowane.

Jak podkreślają Poulain, Perrin and Singleton (2006) „jest faktem szeroko znanym, że dane dotyczące migracji nie są łatwe do pozyskania, oraz że systemy pozyskiwania danych, jak również definicje zjawiska migracji stosowane w różnych krajach znacznie się od siebie różnią” (str. 77). W dalszej części swej publikacji wspomniani autorzy dodają: „[...] Z punktu widzenia badań statystycznych nie wprowadzono jak do tej pory na poziomie międzynarodowym żadnego odpowiedniego wskaźnika, który umożliwiłaby oszacowanie liczby ludności pochodzącej z zagranicy, bądź też wywodzącej się ze środowisk imigracyjnych. [...] Dane, które uznać można za wiarygodne, niekoniecznie dadzą się ze sobą porównywać na poziomie Unii Europejskiej ze względu na różnorodność źródeł ich pochodzenia, jak również stosowane przy ich opracowywaniu pojęcia i definicje” (str. 373). Według Fassmanna (w: Pfliegerl, 2004) obecnie – w przeciwieństwie do lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku – problem imigracji dotyczy bardzo licznej rzeszy ludzi, a nie jedynie małego wycinka całej populacji.

Statystyki obrazujące ruchy migracyjne należy traktować z wielką ostrożnością, ponieważ prawdziwy zasięg zjawiska imigracji jest często niedoceniany. Fassmann twierdzi, że w 2002 dane szacunkowe dotyczące migracji netto na obszarze Unii Europejskiej były wyższe niż odpowiednie dane dotyczące Stanów Zjednoczonych, chociaż to właśnie Stany Zjednoczone są często uważane za główny cel imigrantów. Analiza przeprowadzona przez Agencję miała na celu uzyskanie prawdziwego obrazu sytuacji. Odpowiednie dane, pozyskane głównie na poziomie lokalnym, przedstawione są w rozdziale 2.

### 1.2.3 Środki stosowane w procesie kształcenia

Opinie na temat strategii zmierzających do podniesienia jakości edukacji uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, znacznie się między sobą różnią.

Zasadnicza rozbieżność poglądów pojawiająca się w publikacjach będących przedmiotem analiz w ramach omawianego tu projektu dotyczy miejsca i roli, jakie w szkole wyznaczyć należy ojczystemu językowi ucznia. Nie ma powszechnej zgody, co do używania przez uczniów w szkole ich ojczystego języka: podczas, gdy jedni badacze popierają ideę kształcenia dwujęzycznego, inni przekonują, że uczniowie powinni używać w szkole (a czasem nawet w kontaktach z najbliższą rodziną) tylko języka kraju, w którym zamieszkują.

W analogiczny sposób, używanie w szkole [przez nauczycieli] ojczystego języka ucznia uznane być może za rodzaj wsparcia okazanego uczniowi, ale może się też łączyć z ryzykiem wyobcowania uczniów posługujących się tym samym, obcym językiem spośród pozostałej grupy uczniów, którzy komunikują się ze sobą za pomocą języka kraju swojego zamieszkania. Wielojęzyczne podejście w odniesieniu do wszystkich uczniów (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot and de Pietro, 2003) stanowi nowatorską metodę społecznego i dydaktycznego dowartościowania wszystkich języków obecnych w szkole oraz uwrażliwienia wszystkich dzieci na kulturową różnorodność.

Kolejny spór uwidaczniający się w literaturze tematu koncentruje się wokół kwestii pożądanego profilu nauczycieli-specjalistów pracujących w grupach wielokulturowych. Według niektórych badaczy nie jest konieczne, aby dla utrzymania dobrych relacji z uczniem nauczyciele-specjaliści posiadali głęboką wiedzę na temat kulturowej tożsamości ucznia, czy też jego rodziny. „Nie trzeba wiedzieć wszystkiego o kulturowej tożsamości określonej osoby, by doprowadzić do wartościowego spotkania i umożliwić owocny przebieg wzajemnej współpracy [...] Nie trzeba być ekspertem w dziedzinie szeroko pojętej «kultury» czy też języków obcych. Trzeba jednak bezwarunkowo wyjść naprzeciw danej osoby i jej kultury [...] To, co jest bardziej istotne, to sprawy, które są ludziom wspólne, które wszystkich jednakowo dotyczą” (SIOS, 2004, str. 64).

W przeciwieństwie do takiego podejścia inne dokumenty silnie wspierają ideę zaangażowania w proces kształcenia nauczycieli-



specjalistów wywodzących się z tego samego środowiska etnicznego co uczeń bądź też jego rodzina: „Dziećmi dwujęzycznymi powinni się zajmować wyłącznie – jeśli nie dwujęzyczni bądź dwukulturowi nauczyciele-specjaliści, to przynajmniej osoby wykazujące szerokie zrozumienie kluczowych cech środowiska kulturowego owych dzieci oraz ich języka” (Sprawozdanie z Europejskiej konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pochodzących z rodzin migrantów, mającej miejsce w Kopenhadze w czerwcu 1999, str. 7).


Leman (1991) odnosi się do obecności nauczycieli wywodzących się ze społeczności imigracyjnej, jako do istotnego czynnika międzykulturowego: nauczyciele ci mogą pełnić funkcję pośredników i tłumaczy między szkołą a wspólnotą, z której się wywodzą. Również Verkuyten i Brug (2003) podkreślają, iż nauczyciele wywodzący się z różnych środowisk etnicznych mogą wnieść ze sobą do szkoły dodatkową perspektywę i pełnić rolę wzorców osobowych.

Pomimo tych różnic, europejskie publikacje poświęcone sytuacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, dostarczają całego szeregu pokrywających się ze sobą spostrzeżeń i wniosków. Są one przedstawione w następnym podrozdziale.

### **1.3 Kluczowe spostrzeżenia wyływające z przeanalizowanych prac badawczych**

#### *1.3.1 Dostępne dane*

Pierwszym elementem, co do którego zgodne są przeanalizowane dla potrzeb niniejszego projektu ekspertyzy i badania, jest uznanie faktu znaczących dysproporcji dotyczących uczestnictwa uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kilka lokalnych i krajowych opracowań (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather i Strand, 2006; Werning, Löser i Urban, 2008) zwraca uwagę na istotne zniekształcenia mające miejsce przy ocenianiu uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, co prowadzi do ich nadreprezentacji bądź też zanizonego poziomu ich uczestnictwa w kształceniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raporty o zasięgu międzynarodowym potwierdzają globalny charakter tego trendu. Przesądza on o tym, iż „osoby ze środowisk imigracyjnych i mniejszościowych kierowane są do placówek oferujących kształcenie dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób nieproporcjonalny” (OECD, 2007, str. 156).



---

Jak zaznacza Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii „w kilku krajach członkowskich Unii Europejskiej powszechna jest nadreprezentacja uczniów wywodzących się z mniejszości imigracyjnych lub etnicznych w szkołach oferujących kształcenie dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. [...] Jeżeli przyjmie się, że rozkład statystyczny uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności jest podobny we wszystkich grupach etnicznych, nadreprezentacja uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych i mniejszościowych w tych placówkach wskazuje, że część z tych uczniów została do nich zakwalifikowana w sposób nieprawidłowy” (Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii, 2004, str. 28). Badania prowadzone na terenie USA potwierdzają tę tendencję. Jak twierdzą Losen and Orfield (2002), „niewłaściwe praktyki stosowane zarówno w zwykłych placówkach oświatowych, jak i w instytucjach specjalizujących się w kształceniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, doprowadziły do nadreprezentacji, błędnej kwalifikacji oraz poważnych trudności uczniów wywodzących się ze środowisk mniejszościowych, w szczególności dzieci o pochodzeniu afro amerykańskim” (str. xv).

Dysproporcje w poziomie uczestnictwa osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawiają się głównie w związku z orzeczeniem niepełnosprawności intelektualnej oraz upośledzenia zdolności uczenia się. Możliwe przyczyny pojawiania się tych dysproporcji wskazywane w literaturze to: problemy dotyczące zachowań społecznych, występujące częściej wśród populacji imigracyjnych oraz w mniejszościowych grupach etnicznych; brak wczesnej interwencji oraz brak dostępu do świadczeń opieki zdrowotnej w tych środowiskach; uprzedzenia w odniesieniu do osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, obecne wśród ludności krajów, w których osoby te zamieszkują; i wreszcie trudności w ocenianiu potrzeb i uzdolnień uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Wielkim wyzwaniem pozostaje odróżnienie od siebie trudności w uczeniu się od problemów związanych z opanowaniem języka kraju zamieszkania. I tak na przykład, „zaniżony poziom występowalności specyficznych trudności w nauce oraz spektrum zaburzeń autystycznych wśród uczniów pochodzących z krajów azjatyckich, w tym Chin, może sugerować istnienie problemów z odróżnianiem




trudności w uczeniu się od kwestii związanych z posługiwaniem się językiem angielskim jako drugim językiem” (Lindsay, Pather i Strand, 2006, str. 117). Co więcej, jak stwierdza Salameh (2003; 2006), „dwujęzyczność nigdy nie powoduje upośledzenia mowy. Upośledzenie mowy dziecka dwujęzycznego dotyczy obydwu języków: języka ojczystego tego dziecka oraz języka kraju, w którym dziecko to zamieszkuje”.

Badania wskazują również na fakt, iż na decyzję o umieszczeniu ucznia w placówce specjalizującej się w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znaczący wpływ ma kwestia ubóstwa. W związku z niskim statusem ekonomiczno-społecznym niektórych środowisk imigracyjnych oraz mniejszościowych grup etnicznych mogą pojawić się problemy zdrowotne wpływające na rozwój dzieci pochodzących z takich środowisk. Ubóstwo jest więc czynnikiem ryzyka jeśli chodzi o późniejsze pojawienie się specjalnych potrzeb edukacyjnych. Teza ta jest podstawą teorii deprivacji społeczno-ekonomicznej, zgodnie z którą uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych stają przed takimi samymi problemami jak uczniowie miejscowi o porównywalnym statusie społeczno-ekonomicznym (Nicaise, 2007).

Można stąd wysnuć wniosek, że owa nieproporcjonalna reprezentacja uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w placówkach oświatowych specjalizujących się w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi daje się wyjaśnić poprzez fakt większego udziału procentowego mniejszości etnicznych w warstwie ludności o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, dający się zauważyć w społeczeństwach państw europejskich. Jak twierdzą Werning, Löser i Urban (2008), „sytuację dzieci wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz ich rodzin można określić jako wykluczenie na wielu płaszczyznach. Uniemożliwienie tym rodzinom zdobycia obywatelstwa danego kraju oraz ograniczenie możliwości ich uczestnictwa w systemie ekonomicznym oraz dostępu do rynku pracy powiązane są z wyraźnym zawężeniem potencjału osiągnięcia sukcesu edukacyjnego w przypadku dzieci pochodzących z tych rodzin” (str. 51).

Uwarunkowania tego rodzaju należy jednak poddać głębokiej analizie. Jak przekonują Lindsay, Pather i Strand (2006): „Upośledzenie społeczno-ekonomiczne (ubóstwo) i płeć wykazują silniejszy związek z występowaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz



---

określonych rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych niż kwestia pochodzenia etnicznego. Jednak po zidentyfikowaniu i wyizolowaniu skutków wynikających z upośledzenia społeczno-ekonomicznego osób badanych, ich płci oraz przynależności do określonej grupy wiekowej, nadal widoczna jest znaczna nadreprezentacja bądź też zaniżony poziom uczestnictwa poszczególnych mniejszościowych grup etnicznych [w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi] w stosunku do osób białej rasy, pochodzących z Wielkiej Brytanii” (str. 3).

Nieproporcjonalna reprezentacja uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w placówkach oświatowych kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi świadczyć może o tym, że w niektórych przypadkach system kształcenia za pośrednictwem szkół rejonowych nie był w stanie odpowiedzieć na zapotrzebowanie tych uczniów. Fakt ten skłania badaczy do zakwestionowania jakości oferty edukacyjnej udostępnionej dla uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych za pośrednictwem tych szkół. Szczególną uwagę zwraca się w literaturze na dwie kwestie, a mianowicie na problem procedur stanowiących podstawę do diagnozy pedagogicznej oraz kierowania do określonych placówek oświatowych, jak również na zagadnienie stosowanych wobec tej grupy uczniów metod nauczania.

Analizy tych zagadnień przeprowadzane w poszczególnych krajach europejskich wskazują na istnienie innego jeszcze ogólnego trendu. Zarówno osoby z SPE, jak i osoby wywodzące się ze środowisk imigracyjnych, uważane są przez innych ludzi (pracowników społecznych, kadrę nauczycielską, innych uczniów, itd.) za przedstawicieli grup, z których się wywodzą. Mówiąc inaczej, wydaje się rysować tendencją do kategoryzowania i traktowania uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz uczniów z SPE na podstawie z góry wyrobionych opinii na temat grup, do których uczniowie ci przynależą. Uprzedzenia tego rodzaju przysłaniają rzeczywistość osobę, gdyż konkretny uczeń staje się symbolem pewnej zbiorowości, zbiorowość ta zaś kojarzona jest z potrzebą stosowania wobec niej specjalnej troski i wsparcia (w przypadku osób z SPE) lub z określoną kulturą i religią (w przypadku imigrantów i mniejszości etnicznych). Pojawienie się tej tendencji jest godne ubolewania, ponieważ ludzie z całą pewnością nie są jedynie przedstawicielami pewnej kultury, czy też pewnej grupy społecznej. Przyjęte z góry





kategorie i uprzedzenia, stosowane wobec określonej „grupy społecznej”, zamazują obraz realnej osoby, z którą mamy do czynienia i sprawiają, że staje się ona nieważna. W konsekwencji uruchomiony zostaje proces marginalizacji tejże osoby (SIOS, 2004).


### *1.3.2 Świadczenia edukacyjne*

Uwzględnione w ramach projektu badania i publikacje sugerują też, iż nieproporcjonalna reprezentacja uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w placówkach oświatowych kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odzwierciedlać może fakt, że stosowane w szkołach rejonowych instrumentarium pedagogiczne oraz metody nauczania nie odpowiadają na potrzeby edukacyjne tej konkretnej grupy uczniów.

Publikacje poświęcone sytuacji uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych wskazują, że nauczyciele nie zdają sobie sprawy do jakiego stopnia stosowane przez nich techniki nauczania osadzone są w kontekście kulturowym, z którego się wywodzą. W rzeczywistości metody uczenia się i nastawienie uczniów różnią się od siebie znacznie w zależności od kręgów kulturowych, w których nauczanie się odbywa. W niektórych społeczeństwach całkowicie normalna jest sytuacja, w której uczniowie uczą się poprzez interakcję z nauczycielami; w innych kulturach zwracanie się dzieci bezpośrednio do dorosłych nie jest dozwolone, zaś nauka odbywa się poprzez przysłuchiwanie się rozmowom dorosłych. Nauczyciele powinni więc wyjaśnić – na ile jest to możliwe – kontekst kulturowy stosowanych przez siebie technik nauczania oraz wyjaśnić swoje oczekiwania względem uczniów. Zamiast obniżać w sposób regularny poziom skomplikowania zadań przydzielanych uczniom wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych (szczególnie gdy pierwszym językiem tych uczniów nie jest język kraju, w którym zamieszkują), powinni oni maksymalnie ułatwiać takim uczniom zrozumienie wszystkich ćwiczeń przeprowadzanych w trakcie zajęć (Sprawozdanie z Europejskiej Konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, Kopenhaga, czerwiec, 1999).

### *1.3.3 Środki wsparcia*

Literatura poświęcona kształceniu uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, podkreśla również istotną rolę spełnianą przez rodziny tych uczniów. Przeprowadzone analizy wskazują, iż



---

rodziny uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w większości wypadków nie korzystają w należyтым stopniu z pomocy instytucji oferujących im wsparcie. Do najczęściej wskazywanych przyczyn takiej sytuacji należą, m. in., następujące fakty: rodzina ucznia nie posługuje się językiem kraju, w którym zamieszkuje; rodzina ucznia nie rozumie w wystarczającym stopniu systemu wsparcia oraz pomocy oferowanej w jego ramach reprezentowanej przez nią grupie społecznej, bądź też nie była do tego rodzaju wsparcia przyzwyczajona w kraju, skąd pochodzi; rodzina ucznia obawia się możliwości eksmitowania jej z kraju, w którym zamieszkuje, jeśli stawiać będzie „nadmierne żądania”.

W tym kontekście niezwykle istotne jest dostarczanie rodzinom uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, wyczerpujących informacji w zakresie omawianych kwestii. Przekazywanie tych informacji zmierzać ma w kierunku uświadomienia rodzicom punktu widzenia na edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przyjmowanego w kraju, w którym zamieszkują oraz zrozumienia przez nich miejscowego systemu edukacji oraz podejścia do problemu kształcenia. Jasne, zrozumiałe i jednoznaczne informacje powinny być przekazywane rodzinom od samego początku. Jeśli jest taka konieczność, powinno się to odbywać za pośrednictwem tłumacza bądź też pracownika władającego językiem ojczystym danej rodziny. Wykorzystanie różnego rodzaju materiałów (zdjęć przedstawiających aktywność uczniów w trakcie zajęć, itd.) może ułatwić płynny przepływ informacji między szkołą i rodziną ucznia. Praktyką wartą polecenia jest również tworzenie grup dyskusyjnych składających się z kilku rodzin. Przynosi to dodatkową korzyść w postaci więzi pojawiających się między rodzicami oraz zapobiega izolacji rodzin uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Badania pokazują, że przepływ informacji pomiędzy szkołą i rodziną nie powinien być jednokierunkowy, tj. ze szkoły do rodzin. Również rodziny powinny dostarczać szkołom informacji na temat swoich dzieci. Powinny być one też konsultowane i włączane w proces podejmowania decyzji dotyczących dzieci. Jak podkreśla się w Sprawozdaniu z Europejskiej Konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, mającej miejsce w czerwcu, 1999 r., „uwieńczony sukcesem proces kształcenia ucznia wywodzącego się ze środowiska mniejszości



etnicznej uzależniony jest od szerokiego zakresu współpracy, wzajemnych konsultacji i zrozumienia między rodzicami i nauczycielami. Zawód nauczyciela musi zostać zdemitologizowany, a rodzice muszą otrzymać możliwość uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji w szkole na każdym jego etapie” (Sprawozdanie z Konferencji, str. 15).

Ujmując rzecz najogólniej, zaangażowanie rodzin w proces kształcenia uczniów powinno mieć charakter partnerski. Badania przedmiotu wskazują dobitnie, że przy realizowaniu współpracy z rodzinami szkoły powinny brać pod uwagę nie tylko rodziców, ale całe rodziny, a więc również rodzeństwo, dziadków, babcie oraz członków dalszej rodziny. Niektóre analizy pokazują też, że – szczególnie w przypadku rodzin wywodzących się ze środowisk imigracyjnych – obecność dziecka z SPE ma silny wpływ na strukturę danej rodziny, prowadząc czasem do wymiany ról pomiędzy jej członkami (SIOS, 2004).

Rolą osób związanych zawodowo z dziedziną edukacji jest więc, ujmując rzecz w skrócie, zapewnienie owocnego współdziałania z rodzinami uczniów oraz zapobieżenie konfliktom kulturowym. Jak twierdzi Moro (2005) „w przypadku dzieci imigrantów ... jakakolwiek technika nauczania, która nie bierze pod uwagę unikalnej tożsamości kulturowej tych dzieci, przyczynia się jedynie do pogłębienia rozdźwięku między dwoma światami, stanowiącymi dla nich alternatywne punkty odniesienia. Stosując ją przyczyniamy się do ich faktycznego wykluczenia z przyjmującego je społeczeństwa, a więc do ich marginalizacji. Wzięcie pod uwagę ich tożsamości kulturowej prowadzi natomiast – wprost przeciwnie – do promowania strategii indywidualnego podejścia do osoby, ułatwienia procesu uczenia się oraz pogłębienia uczestnictwa tych uczniów w życiu przyjmującego je społeczeństwa” (str. 21).

Literatura przedmiotu sugeruje, iż należy rozważyć pozytywne podejście do angażowania uczniów i ich rodziców w proces kształcenia, skupiając się głównie na sukcesach. Podkreślanie wartości społeczno-kulturowej, kognitywnej oraz językowej różnorodności rodzin oraz uczniów jest podstawowym warunkiem nie tylko skutecznej walki z mogącymi się pojawić postawami dyskryminacyjnymi, ale i wzmacniania poczucia własnej wartości oraz motywacji uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.



Omawiane publikacje wskazują wreszcie na fakt, iż aby osiągnąć ten cel i podjąć wyzwania stojące przed nowym typem społeczności szkolnej, konieczny jest wysoki poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej. Wszystkie badania dotyczące sytuacji edukacyjnej uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych potwierdzają wagę wykształcenia nauczycieli przy udoskonalaniu procesu oceniania, podnoszeniu jakości oferty edukacyjnej oraz pogłębianiu współpracy z rodzinami uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Wraz z pojawieniem się konieczności zaspokajania potrzeb nowego typu społeczności uczniowskiej, coraz wyraźniejsze staje się zgłaszane przez kadry nauczycielską zapotrzebowanie na kursy doszkalające oraz opracowanie nowych metod nauczania. Co więcej, aby odpowiedzieć na potrzeby uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych konieczna jest współpraca wielu różnych specjalistów: nie tylko nauczycieli, ale i psychologów, kadry wspomagającej, specjalistów z dziedziny ochrony zdrowia, itd.

Głównym wnioskiem, który wypływa z analizy badań na temat edukacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, przede wszystkim tych publikowanych w Europie, jest z całą pewnością konstatacja, iż pomimo coraz większego zainteresowania tą kwestią, także ze strony decydentów i praktyków działających w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ilość projektów badawczych oraz analiz poświęconych temu zagadnieniu jest stosunkowo ograniczona. Zazwyczaj zwraca się uwagę na jeden, bądź drugi aspekt problemu: edukację uczniów z SPE, lub edukację uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Bardzo niewiele badań dotyczy kombinacji obydwu tych czynników.

Politykę i praktykę edukacyjną w krajach europejskich wydaje się cechować ten sam rodzaj jednostronnego podejścia. Analizy wskazują, iż świadczenia ukierunkowane na wsparcie uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych stanowią wyłącznie odpowiedź na jeden z dwóch problemów osób należących do grupy docelowej. Wagę przywiązuje się bądź to do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, bądź też do faktu, iż wywodzi się on/ona ze środowisk imigracyjnych. I tak na przykład, programy zaadresowane do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, mające im pomóc w nauce języka kraju, w którym zamieszkują, zazwyczaj nie




biorą pod uwagę SPE. Z drugiej strony, narzędzia oceniania i metody ułatwiające diagnozę pedagogiczną ucznia nie uwzględniają kwestii jego tożsamości kulturowej.

Wszystkie publikacje poświęcone sytuacji edukacyjnej uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, wskazują we wnioskach na konieczność rozwijania badań w tej dziedzinie. Wymaga to podjęcia refleksji na temat nowego typu polityki i praktyki oświatowej, które będą ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Aby osiągnąć ten cel, konieczne jest przeprowadzenie większej ilości badań i analiz na tym polu.

#### *1.3.4 Ocenianie*

Biorąc za punkt wyjścia fakt znaczących dysproporcji w zakresie uczestnictwa uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w procesie kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przeprowadzone badania poddają w wątpliwość jakość procedur oceniania i diagnozy (używanych głównie w fazie początkowej) stosowanych wobec osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Narzędzia i metody oceniania ucznia są często głęboko osadzone w kontekście kulturowym kraju, w którym uczeń ów zamieszkuje i pobiera naukę. Proces oceniania jest więc podatny na zniekształcenia wynikające ze specyfiki kulturowej kraju, w którym się go stosuje; dzieci pochodzące spoza kręgu kulturowego kraju swego zamieszkania mają mniejsze szanse, niż dzieci wychowywane w tym właśnie kręgu kulturowym, na rozpoznanie i odszyfrowanie kulturowych odniesień zawartych implícite w materiałach wykorzystywanych podczas oceniania ich wiedzy i uzdolnień. Badania sugerują więc poddanie szczegółowej analizie procesu oceniania i wykorzystywanych w jego ramach materiałów w celu wyjaśnienia, na ile jest to możliwe, wszelkiego typu odniesień kulturowych, które mogą być w nich zawarte.

Jedną z głównych i najbardziej oczywistych barier kulturowych, jakie mogą pojawić się przed uczniami wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych podczas oceniania i diagnozy pedagogicznej jest – przywoływana wielokrotnie w literaturze tematu – bariera języka stosowanego podczas oceny potrzeb i uzdolnień tych uczniów. Na Europejskiej konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami



---

edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów, zorganizowanej w Kopenhadze, problem ten ilustruje Landon (1999), odwołując się do przykładu dysleksji: „Musimy usunąć trudności, których uczniowie ci doświadczają, zanim będziemy w stanie zidentyfikować tych spośród nich, którzy mają problemy percepcyjne bądź kognitywne. Liczba dzieci dwujęzycznych podejrzewanych o dysleksję jest dużo mniejsza, niż w przypadku dzieci pochodzących z kraju zamieszkiwanego przez imigrantów. W rzeczywistości uczniowie ci mają problemy z czytaniem, ale nikt nie stawia jasnej diagnozy [...] Nauczyciele nie dostrzegają tego problemu, ponieważ nie wiedzą jak dokonać rzetelnej oceny” (Sprawozdanie z Konferencji, str. 18).

Niektórzy badacze utrzymują, iż uczniowie dwujęzyczni wywodzący się ze środowisk imigracyjnych powinni zostać poddani pełnej procedurze oceny wstępnej w obydwu językach, i/lub że przeprowadzona ona być powinna przez specjalistów mogących się wykazać głęboką znajomością języka i środowiska kulturowego tych uczniów (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

W niektórych przypadkach wstępna ocena może być z całą pewnością dokonana bez użycia języka. Istnieją jednak pewne różnice kulturowe (na przykład w odniesieniu do definicji kolorów, czy też kontekstu uczenia się, jak pokazuje to Salameh, 2006) które mogą zakłócić owe niewerbalne procedury oceniania, jeśli nie weźmie się ich pod uwagę. Użycie niewerbalnych metod oceniania zostaje szczegółowo omówione w rozdziale 2.

Analiza przeprowadzonych badań pokazuje wreszcie, że dokonywana ocena powinna być kompleksowa, tj. że powinna ona uwzględniać całościową sytuację ucznia, przyczyny leżące u podłoża podjętej przez rodzinę ucznia decyzji o imigracji, język, kulturę, sytuację społeczności, z której uczeń się wywodzi, jego sytuację w kraju obecnego zamieszkania, środowisko domowe, itd.

Przeprowadzona przez Agencję analiza (Watkins, 2007) dotycząca oceniania w placówkach włączających pokazała, że w większości krajów europejskich nastąpiła w ciągu ostatnich kilku lat zmiana rozumienia pojęcia oceniania kształtującego<sup>1</sup>; równolegle wyekspos-

---

<sup>1</sup> Zgodnie z definicją przyjętą w ramach projektu Agencji dotyczącego oceniania, „ocenianie kształtujące” (zwane również „ocenianiem bieżącym”) obejmuje procedury przeprowadzane w szkołach – głównie przez nauczycieli oraz specjalistów współpracujących z nauczycielami – mające wpływ na kształt decyzji



nowane zostały słabości „testowego” podejścia do oceniania. W konsekwencji zasięg stosowania oceniania formatywnego został poszerzony, i obejmuje obecnie treści wykraczające poza kontekst ściśle akademicki. Jednocześnie procedury oceniania kształtującego nie są już przeprowadzane wyłącznie przez specjalistów spoza szkoły, lecz przygotowuje się je w coraz większym stopniu we współpracy z uczniem, jego rodziną oraz nauczycielami. Projekt zrealizowany przez Agencję wskazuje, że podejście tego rodzaju pozostaje nadal w wielu krajach celem działań w odniesieniu do procedur wstępnej diagnozy potrzeb w obszarze edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

---

podejmowanych w odniesieniu do metod nauczania oraz kolejnych etapów procesu kształcenia ucznia. „Ocena wstępna” czy też „wstępne rozpoznanie” dotyczy rozpoznania/identyfikacji faktu występowania u ucznia ewentualnych SPE, uruchamiającego proces systematycznego gromadzenia informacji przydatnych przy określaniu profilu ewentualnych silnych i słabych stron ucznia oraz jego potrzeb. Wstępne rozpoznanie SPE może być powiązane z innymi procedurami oceny ucznia i wymagać zaangażowania specjalistów spoza systemu szkół rejonowych (w tym specjalistów z sektora służby zdrowia).



## **2. INFORMACJE NA TEMAT SYTUACJI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH**

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie syntezy raportów krajowych sporządzonych w odniesieniu do pięciu kluczowych obszarów (definicja grupy docelowej projektu, dane, świadczenia edukacyjne, środki wsparcia oraz procedury oceniania). Rozdział ten powstał w oparciu o informacje i dane na temat kształcenia uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, pozyskane za pośrednictwem kwestionariuszy przez krajowych ekspertów Agencji we współpracy z odpowiednimi służbami, władzami lokalnymi oraz szkołami. Wszystkie te informacje odzwierciedlają sytuację panującą w poszczególnych krajach na poziomie lokalnym i/lub krajowym. Co prawda w ramach projektu uwzględniono informacje na temat sytuacji na poziomie krajowym, niemniej jednak głównym przedmiotem zainteresowania pozostawał kontekst lokalny omawianych zagadnień. W rozdziale niniejszym zaprezentowano również dane dotyczące procentowego udziału grup ludności wywodzącej się ze środowisk imigracyjnych w ogólnej populacji poszczególnych krajów oraz informacje na temat odsetka uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w stosunku do całej społeczności uczniowskiej tych krajów. Dane obrazujące procentowy udział uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w całej populacji szkolnej poszczególnych krajów nie zostały przedstawione ze względu na ograniczone informacje zawarte w raportach krajowych.

Bardziej szczegółowe informacje dotyczące danych na temat poszczególnych krajów i regionów, oraz zagadnień i kwestii spornych związanych z sytuacją uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, które pojawiają się w poszczególnych krajach biorących udział w projekcie, dostępne są w raportach krajowych, zamieszczonych na stronach internetowych Agencji: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Poniżej przedstawiamy podsumowanie odpowiedzi, jakie udzielone zostały w raportach krajowych.

### **2.1 Grupa docelowa [przedmiot badań]**

W ostatnim okresie daje się w Europie zauważyć znaczny przepływ ludności spowodowany ruchami migracyjnymi. W wielu krajach





kwestie związane z migracją skupiają na sobie coraz większe zainteresowanie. Według raportów krajowych w Europie stosuje się kilka definicji pojęcia „imigrant”. Większość krajów używa pojęć „imigrant”, „obcokrajowiec” czy też „cudzoziemiec” odnosząc się do miejsca urodzenia danej osoby i jej rodziców, ich narodowości oraz języka, którym posługują się oni na co dzień.

Kraje o długich tradycjach związanych z przyjmowaniem imigrantów wyróżniają dodatkowo w tej grupie:

- Osoby niedawno przybyłe na teren kraju-gospodarza i/lub imigrantów pierwszego pokolenia; uczniowie wywodzący się z tej grupy i/lub ich rodzice urodzili się poza granicami goszczącego ich kraju;
- Imigrantów drugiego pokolenia; nazwa ta odnosi się do osób urodzonych w kraju swego obecnego zamieszkania, których rodzice urodzili się w innym kraju;
- Imigrantów trzeciego lub czwartego pokolenia; są to osoby, które urodziły się w kraju swego zamieszkania, i których przynajmniej jeden z rodziców urodził się również w tym kraju; mogą być już one w posiadaniu obywatelstwa kraju swego zamieszkania. W większości wypadków dzieci imigrantów trzeciego i czwartego pokolenia (a także następnych pokoleń) nie uważa się już za „imigrantów”, ale za „uczniów o odmiennym pochodzeniu etnicznym”, należących do „mniejszości” czy też „grup etnicznych”.

W wielu krajach zarówno ustawodawstwo regulujące obszar edukacji w zakresie dotyczącym uczniów ze środowisk imigracyjnych, jak i związana z nim praktyka, opierają się na podejściu ukierunkowanym bardziej na kwestie edukacyjne, odnoszące się do umiejętności językowych ucznia. W ramach tego typu rozwiązań prawnych wspomina się o uczniach dwujęzycznych (wielojęzycznych), bądź też o uczniach, których językiem ojczystym nie jest język kraju ich zamieszkania. Definicja ta obejmuje wszystkich uczniów, którzy w latach dzieciństwa muszą opanować więcej niż jeden język.

Dla potrzeb niniejszej analizy – jak już wspomniano we wstępie – przed krajowymi ekspertami projektu postawiono zadanie dostarczenia informacji na temat wszystkich uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych (imigrantów, którzy przybyli do danego kraju w ostatnim okresie czasu oraz uczniów należących do mniejszościowych grup etnicznych).



W zależności od schematu przepływu ludności, spowodowanego ruchami migracyjnymi, kraje europejskie można podzielić na kilka grup:

- Kraje o długich tradycjach związanych z przyjmowaniem imigrantów, wynikających z ich szczególnej struktury przemysłowo-ekonomicznej oraz kolonialnej przeszłości (np. Austria, Belgia, Dania, Francja, Niemcy, Luxemburg, Holandia, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania).
- Kraje gdzie imigracja jest stosunkowo nowym zjawiskiem, powstałym w ostatnich dekadach dwudziestego wieku, takie jak Finlandia Islandia, Norwegia, oraz kraje, które cechował wcześniej wysoki poziom emigracji takie jak Cypr, Grecja, Włochy, Malta, Portugalia, Hiszpania.
- Nowe kraje członkowskie Unii Europejskiej, takie jak Republika Czeska, Estonia, Węgry, Łotwa, Litwa, Polska, które przyjmują głównie osoby starające się o azyl oraz uchodźców z krajów Europy Środkowej i byłego Związku Radzieckiego.

Imigranci, którzy osiedlili się w Europie, pochodzą z wielu krajów. Można ich jednak podzielić na trzy główne kategorie: obywatele krajów Unii Europejskiej (UE), Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) i Szwajcarii; osoby starające się o azyl, uchodźcy z państw północnej Afryki i byli obywatele tych państw; oraz byli obywatele innych państw.

Procentowy udział osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w populacji danego kraju osiąga różną wartość w różnych państwach europejskich. W przypadku niektórych krajów (np. Polski czy Litwy) wynosi on 1%; w przypadku innych (np. Luksemburga) około 40%. Danych obrazujących sytuację panującą w poszczególnych krajach nie daje się ze sobą w sposób łatwy porównywać ze względu na:

- Różne definicje pojęcia „imigrant”;
- Różne procedury naturalizacji, stosowane w poszczególnych państwach;
- Fakt, że dane te odnoszą się albo do sytuacji na poziomie lokalnym, albo krajowym, a czasem do obu tych poziomów jednocześnie;



- Fakt, iż pozyskiwanie danych krajowych odbywało się w różnych okresach (2005, 2006 lub 2007).

Na podstawie analizy danych zawartych w Tabeli 1 można stwierdzić – pamiętając o wszystkich powyższych zastrzeżeniach – że w większości krajów 6–20% całej populacji stanowią osoby wywodzące się ze środowisk imigracyjnych.

**Tabela 1** Procentowy udział osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w populacji danego kraju (dane zgromadzone w oparciu o raporty krajowe za lata 2005/2006/2007)

1–5 %	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Dania	Belgia	Austria	Luksemburg*
Finlandia	Cypr	Estonia	Szwajcaria
Litwa	Grecja	Francja	
Malta	Hiszpania	Holandia	
Polska	Islandia	Łotwa	
Portugalia	Norwegia	Niemcy	
Republika Czeska	Włochyn	Szwecja	
Węgry		Wielka Brytania (Anglia)	

\*powyżej 40%

Liczba języków używanych przez uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych i ich rodziny waha się znacznie w zależności od kraju oraz okręgu i wynosi od 18 do ponad 100 języków w niektórych krajach.

W niektórych krajach/regionach ponad połowa osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych ma swoje korzenie w krajach znajdujących się poza Unią Europejską (takich jak Turcja, Irak, Somalia, Rosja, Pakistan, Brazylia, Ukraina, Maroko, itd.).

W niektórych krajach, np. w Szwecji, aż do lat 70-tych ubiegłego stulecia – w innych nawet do lat 90-tych – większą część imigrantów stanowiły osoby poszukujące lepszych warunków życia i pracy. W ciągu lat 90-tych znacznie wzrosła liczba uchodźców pochodzących



z Bliskiego Wschodu, a także obywateli państw Europy Wschodniej oraz byłego Związku Radzieckiego.

Dane dotyczące poszczególnych krajów różnią się między sobą; jest jednak faktem niezaprzeczalnym, że Europa przeżywa obecnie wzrost liczby imigrantów decydujących się na opuszczenie własnego kraju ze względów społeczno-ekonomicznych. Przy czym zasada swobodnego przepływu ludności w granicach Unii Europejskiej działa w tej sytuacji jako dodatkowy czynnik motywacyjny.

## **2.2 Istniejące dane na temat uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych**

W wielu krajach zaangażowanych w realizację projektu odnotowano brak aktualnych danych na temat uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Działające w tych krajach agencje rządowe mają różny zakres odpowiedzialności i nie istnieje w nich skoordynowany system pozyskiwania danych. Są również inne powody wspomnianego braku danych. W niektórych krajach nie gromadzi się danych statystycznych dotyczących etnicznego pochodzenia poszczególnych osób z wyjątkiem informacji na temat ich obywatelstwa oraz miejsca urodzenia. Związane jest to z obowiązującym w tych krajach zakazem przetwarzania danych osobowych ujawniających przynależność rasową, pochodzenie etniczne, rodzaj niepełnosprawności oraz poglądy religijne osób, których dane te dotyczą. W innych krajach – ani na poziomie krajowym, ani na poziomie lokalnym – nie gromadzi się w sposób systematyczny danych na temat uczniów z SPE, bądź też uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Istnieją regiony, w których liczba uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych jest tak mała, że gromadzenie informacji na ich temat nie jest ani konieczne, ani z jakichkolwiek względów przydatne. Najbardziej oczywistym i skutecznym sposobem dotarcia do owych danych jest uzyskanie ich bezpośrednio od szkół, do których uczniowie ci uczęszczają. W niektórych regionach gromadzi się takie dane, ale statystyki ogólnokrajowe nie są wiarygodne.

Na podstawie lokalnych i/lub krajowych danych zebranych przez krajowych ekspertów projektu, widać wyraźnie, iż odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych osiąga różną wartość zarówno w odniesieniu do ogólnej populacji poszczególnych państw europejskich, jak i w odniesieniu do liczby ludności zamieszkującej w



poszczególnych regionach i/lub liczby uczniów uczęszczających do poszczególnych szkół danego kraju. Tak jak w przypadku informacji na temat ogólnej populacji ludności pochodzącej z innych krajów, danych tych nie daje się ze sobą w łatwy sposób porównywać ze względu na różne definicje pojęcia „imigrant” oraz fakt, iż dane te odnoszą się albo do sytuacji na poziomie lokalnym, albo krajowym, a w niektórych przypadkach – do obu tych poziomów jednocześnie.


Na podstawie analizy danych z Tabeli 2 można stwierdzić – pamiętając o wszystkich powyższych zastrzeżeniach – iż w większości krajów 6–20% całej populacji objętej obowiązkiem szkolnym stanowią uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych (w Luksemburgu odsetek ten wynosi 38%).

**Tabela 2.** Procentowy udział uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w populacji dzieci szkolnych danego kraju (dzieci objętych obowiązkiem szkolnym na poziomie lokalnym, dane za lata 2005/2006/2007)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Finlandia	Belgia	Austria	Luxemburg
Litwa	Cypr	Estonia	Niemcy
Malta	Dania	Francja	Szwajcaria
Polska	Grecja	Holandia	
Portugalia	Hiszpania	Łotwa	
Republika Czeska	Islandia	Szwecja	
Węgry	Norwegia	Wielka Brytania (Anglia)	
	Włochy		

\*dane za lata 2007/2008

Liczby i proporcje rodzin/uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych różnią się od siebie znacznie w zależności od regionu danego kraju. Na wskaźniki te wpływa często położenie geograficzne oraz wielkość regionu, z którego pozyskano odnośne dane. Większość rodzin wywodzących się ze środowisk imigracyjnych zamieszkuje w wielkich miastach, bądź też na obrzeżach wielkich miast, ze względu na przekonanie, że w obszarach miejskich istnieją większe możliwości znalezienia pracy oraz lepsze możliwości edukacyjne. W konsekwencji odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w miastach stołecznych (np. w



---

Amsterdamie, Atenach, Brukseli, Lizbonie, Londynie, Madrycie, Paryżu, itd.) może przewyższać dwa lub trzy razy ogólny odsetek tych uczniów w danym kraju.

Mimo iż w ramach niniejszego projektu nie uzyskano danych na temat uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych ze wszystkich krajów członkowskich Agencji, niektóre kraje dostarczyły odnośne dane pozyskując je na poziomie krajowym, federalnym, regionalnym, i/lub lokalnym. Kraje takie jak Austria, Cypr, Holandia, Litwa, Luxemburg, Niemcy, Hiszpania Szwajcaria czy Włochy, dostarczyły dane pozyskane zarówno z poziomu krajowego, jak i federalnego, regionalnego lub lokalnego. W przypadku innych krajów, takich jak Belgia, Finlandia, Francja czy Grecja, jedynie część danych pochodziła z poziomu regionalnego lub lokalnego/szkolnego. Jeszcze inne kraje, np., Portugalia, Wielka Brytania (Anglia), Republika Czeska, dostarczyły dane odnoszące się do poziomu krajowego. Dane dotyczące poszczególnych krajów, zebrane przez ekspertów projektu odnoszą się więc albo do ogólnej liczby i odsetka uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych na poziomie krajowym, federalnym, regionalnym i/lub lokalnym, albo też do liczby i odsetka tych uczniów w poszczególnych regionach i/lub szkołach. Danych tych nie daje się więc ze sobą w łatwy sposób porównywać i nie można ich przedstawić w postaci tabeli.

Bardziej szczegółowe informacje na temat danych dotyczących poszczególnych krajów uczestniczących w projekcie i ich regionów dostępne są w raportach krajowych, zamieszczonych na stronie internetowej Agencji w części poświęconej niniejszemu projektowi.

Na podstawie wspomnianych wyżej informacji, w wielu raportach krajowych wskazuje się na znaczne dysproporcje dotyczące uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, prowadzące do ich nadreprezentacji bądź też zanizonego poziomu uczestnictwa w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Od ponad 30 lat sytuacja ta jest powodem głębokiego zatroskania decydentów w niektórych krajach, np. w Wielkiej Brytanii (Anglii). W latach 70-tych ubiegłego wieku udokumentowany został fakt nadreprezentacji dzieci, których rodziny wyemigrowały z Wysp Karaibskich i przeniosły się do Wielkiej Brytanii (Anglii), w placówkach zajmujących się kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W innych krajach (np. w Belgii, Danii,




Finlandii, Norwegii, Szwecji) zauważono, że na terenie wielu gmin stosunkowo duża liczba uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych korzysta z oferty edukacyjnej przeznaczonej dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz że liczba ta wzrasta na bardziej zaawansowanych etapach edukacji (t.j. w ostatnich klasach szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych). Badania przeprowadzone w 1998 r. w Oslo wykazały, że liczba uczniów ze środowisk imigracyjnych uczestniczących w różnych formach kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi była nieproporcjonalnie wysoka (Nordahl i Øverland, 1998).

Co więcej, odsetek uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkołach zajmujących się kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest większy niż odsetek uczniów z SPE, pochodzących z danego kraju. Odwrotnie wygląda sytuacja w szkołach rejonowych. Raport krajowy dotyczący Szwajcarii wskazuje, że nadreprezentacji ta na przestrzeni ostatnich 20 lat stale rośnie, a średni wzrost liczby uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkołach zajmujących się kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest o wiele większy niż wzrost ogólnej liczby uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w obszarze edukacji jako takiej.

Analiza danych statystycznych pochodzących z gmin/szkół znajdujących się na obszarze państw biorących udział w projekcie (np. Austrii, Finlandii, Grecji) prowadzi do odkrycia swobodnego paradoksu. Widać wyraźnie, że liczba uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w niektórych szkołach jest większa niż liczba uczniów z SPE pochodzących z danego kraju. W innych gminach/szkolach sytuacja wydaje się być odwrotna.

Jedną z możliwych przyczyn takiego stanu rzeczy, wskazywaną w raportach krajowych, może być zwykły zbieg okoliczności – jest być może kwestią czystego przypadku, ilu uczniów z SPE uczęszcza do danej szkoły. Inną przyczyną może być fakt, iż ocena postępów ucznia dokonywana w jednej szkole może być bardziej miarodajna niż ocena dokonywana w innej szkole. W innych raportach podkreśla się, że zwiększająca się oferta zajęć przeznaczonych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rosnąca liczba specjalistów w dziedzinie edukacji uczniów z SPE wpływa na zainteresowanie tą ofertą – jeśli dostępne są określonego typu rozwiązania, nauczyciele chętnie z nich korzystają, szczególnie gdy



---

nie otrzymują żadnej innej formy wsparcia. Opiszana wyżej sytuacja może wreszcie wynikać z faktu, iż w niektórych szkołach uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych uważa się za uczniów z SPE, gdy tymczasem mają oni jedynie problemy komunikacyjne związane z posługiwaniem się obcym dla nich językiem. Zjawisko nadreprezentacji uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkołach zajmujących się kształceniem uczniów z SPE łączy się często z trudnościami, które mają ci uczniowie z wypowiedzą ustną oraz czytaniem (choć rolę odgrywają tu również inne czynniki).

Z drugiej strony, uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych mogą pozostać nierozpoznani, ponieważ szkoła tłumaczy ich trudności w nauce, nabywaniu języka, czytaniu i pisaniu brakiem wystarczających kompetencji w posługiwaniu się językiem kraju, w którym zamieszkują. Głównym wyzwaniem wydaje się więc być rozróżnianie pomiędzy uczniami wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych, którzy potrzebują wsparcia w nauce języka kraju zamieszkania, a uczniami wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych, u których występują specjalne potrzeby edukacyjne.

W ramach przeprowadzonych ostatnio w Wielkiej Brytanii (Anglii) badań dotyczących ogólnej populacji uczniów w brytyjskich szkołach państwowych (ok. 6.5 mln uczniów) stwierdzono istnienie jeszcze bardziej złożonej sytuacji (Lindsay, Pather i Strand, 2006). W przypadku wszystkich mniejszościowych grup etnicznych, wywodzący się z nich uczniowie u których rozpoznano bliżej nieokreśloną postać SPE, bądź też konkretny typ SPE, znacznie się od siebie różnili. Nasuwa się w związku z tym kilka istotnych wniosków. Badania pokazały, po pierwsze, iż poszczególne mniejszościowe grupy etniczne różnią się od siebie w sposób istotny pod względem cechującego je poziomu społeczno-ekonomicznego upośledzenia. Na przykład, podczas gdy tylko 14.1% brytyjskich uczniów pochodzących z białych rodzin uprawnionych jest do otrzymywania w szkole darmowych posiłków (odbywa się to w ramach szkolnego programu pomocy dla dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zastosowanego w badaniach jako wskaźnik poziomu ubóstwa), prawo to przysługuje 30% uczniów z rodzin czarnoskórych, przybyłych do Wielkiej Brytanii z Karaibów, oraz aż 43.8% uczniów z rodzin czarnoskórych, przybyłych do Wielkiej Brytanii z Afryki.






Po drugie, gdy weźmie się pod uwagę wpływ upośledzenia o charakterze społeczno-ekonomicznym, a także płeć oraz wiek uczniów, prawdopodobieństwo wystąpienia oraz rozpoznania SPE u uczniów z poszczególnych mniejszości etnicznych wskazuje na istnienie interesujących prawidłowości. Prawdopodobieństwo wystąpienia SPE u uczniów białych, nie odbiega zasadniczo od prawdopodobieństwa pojawienia się ich u uczniów czarnych. Jednakże prawdopodobieństwo rozpoznania problemów społecznych i emocjonalnych u uczniów czarnych pochodzących z rodzin przybyłych z Karaibów jest 1½ razy większe niż w przypadku uczniów białych. Zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań, cały wachlarz typów SPE pojawia się u uczniów z rodzin wywodzących się z Pakistanu i Bangladeszu rzadziej, niż u uczniów pochodzących z Wielkiej Brytanii. W obydwu tych grupach jednak, w szczególności w grupie uczniów wywodzących się z Pakistanu, prawdopodobieństwo wystąpienia upośledzenia słuchu i wzroku, oraz wielu złożonych trudności w uczeniu się, jest 2½ razy większe niż w grupie uczniów białych.

### **2.3 Świadczenia edukacyjne**

Na podstawie analiz raportów krajowych wysnuć można wniosek, że działania podejmowane w większości krajów w związku z nasilającym się w Europie zjawiskiem przepływów migracyjnych, mają na celu upowszechnianie polityki integracyjnej, opartej na poszanowaniu praw człowieka i zapewnieniu równych wszystkim szans. W sferze rozwiązań praktycznych polityka taka oznacza wdrożenie całego systemu świadczeń adresowanych do całych rodzin oraz tych osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, które podejmują wzmożony wysiłek, aby opanować język goszczącego je kraju, znaleźć w nim dla siebie odpowiednie miejsce pracy oraz zintegrować się w pełni z lokalną społecznością. Świadczenia te obejmują między innymi: kursy nauki języka, różne formy kształcenia o charakterze ogólnym i zawodowym, poprawę sytuacji społecznej i edukacyjnej dziewcząt i kobiet, ułatwienie procesu integracji osób ze środowisk imigracyjnych ze społecznością lokalną, umożliwienie im zamieszkania w środowiskach wielokulturowych, podkreślanie wartości indywidualnych umiejętności i kompetencji warunkujących możliwość wzajemnego przenikania się kultur, promocję integracji środowisk imigracyjnych ze społecznością lokalną poprzez uczestnictwo w zawodach sportowych, itp.



---

W ramach ogólnej polityki edukacyjnej realizowanej w większości krajów europejskich uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych mają prawo do korzystania z oferty edukacyjnej na poziomie przedszkolnym, podstawowym oraz średnim na tych samych zasadach, co uczniowie pochodzący z goszczącego ich kraju. Innymi słowy, obowiązujące w dziedzinie edukacji ustawodawstwo oraz wszystkie szczegółowe regulacje z nim związane dotyczą w takim samym stopniu wszystkich uczniów, a więc i uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Jak wynika z poszczególnych raportów krajowych, zgodnie z szeroko rozumianą polityką edukacyjną realizowaną w tych krajach, cały zakres świadczeń zaadresowanych do uczniów z SPE, przysługuje również uczniom z SPE wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych. I tak w większości krajów europejskich, w myśl obowiązującego w nich w obszarze edukacji ustawodawstwa oraz wszystkich szczegółowych regulacji z nim związanych, uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych uprawnieni są do korzystania z tej samej oferty edukacyjnej w zakresie kształcenia uczniów z SPE oraz pobierania tych samych świadczeń edukacyjnych na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym, co uczniowie pochodzący z tego kraju. W większości krajów, w których realizowany był niniejszy projekt uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych otrzymują te same świadczenia, co wszyscy inni uczniowie z SPE.

Ponadto uczniom tym przysługuje również pula świadczeń dodatkowych, które podzielić można na dwie kategorie: świadczenia adresowane do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz świadczenia adresowane bezpośrednio do uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Obydwa rodzaje świadczeń oferowane są w poszczególnych krajach na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Poszczególne typy świadczeń realizowanych w ramach obydwu tych kategorii przedstawione są poniżej.

### *2.3.1 Świadczenia adresowane do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych*

- Wyodrębniony wydział ds. przyjęć nowych uczniów, zajmujący uczniami rozpoczynającymi naukę się na poziomie gminy, a nawet szkoły;



- Zajęcia przygotowawcze dla uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych: zazwyczaj adresowane do uczniów rozpoczynających naukę oraz uczniów nie posiadających dogłębnej znajomości języka goszczącego ich kraju. Uczniowie otrzymują dodatkowe szkolenia w zakresie nauki języka oraz poznają kulturę kraju, w którym zamieszkują – trwa to zazwyczaj do jednego roku. Po ukończeniu tych kursów uczniowie trafiają do placówek oświatowych, które najbardziej odpowiadają ich potrzebom;
- Ośrodki azylanckie dla osób starających się o uzyskanie azylu oraz uchodźców: znajdują się w nich również szkoły dla dzieci tych osób;
- Programy badające znajomość języka, adresowane do wszystkich uczniów dwujęzycznych rozpoczynających naukę w szkole; ich celem jest ustalenie u tych dzieci poziomu znajomości języka goszczącego je kraju, a także dostosowanie formy prowadzonych zajęć do uzyskanych wyników;
- Intensywne kursy językowe umożliwiające naukę języka danego kraju;
- Wyspecjalizowane ośrodki wielokulturowości: na poziomie lokalnym wyznaczona jest zazwyczaj jedna szkoła, która przyjmuje uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych;
- Pośrednicy między szkołą, a środowiskami imigracyjnymi: są nimi zazwyczaj nauczyciele ojczystego języka uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, którzy budują płaszczyznę komunikacji między rodzinami tych uczniów, a społecznością szkolną;
- Pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych: uczniowie mają możliwość otrzymania wsparcia przy wykonywaniu zadań domowych poza godzinami lekcyjnymi;
- Wspomaganie edukacji: uczniowie mają szansę otrzymania indywidualnych wskazówek oraz wsparcia ze strony specjalistów pracujących z małymi grupami uczniów;
- Asystenci szkolni: niektórzy z nich wywodzą się ze środowisk imigracyjnych i mogą zaoferować pomoc w języku ojczystym ucznia;
- Usługi translatorskie: wykorzystywane podczas rozmów między kadrami nauczycielską szkoły a rodzicami dzieci wywodzących się ze środowisk imigracyjnych;



- Programy międzykulturowe adresowane do wszystkich dzieci: realizowane na różnych poziomach systemu kształcenia w celu rozwijania u dzieci umiejętności społecznych oraz zdolności kognitywnych, emocjonalnych i adaptacyjnych, pogłębiania u nich świadomości istnienia wielu języków oraz rozwijania umiejętności językowych i komunikacyjnych;
- Przekazywanie rodzicom informacji na temat oferty edukacyjnej udostępnionej za pośrednictwem szkół, a także innych świadczeń edukacyjnych; broszury informacyjne o takiej treści są zazwyczaj tłumaczone na różne języki (zazwyczaj na języki najbardziej popularne);
- Dodatkowe wsparcie procesu nauczania, wykorzystywanie materiałów edukacyjnych o charakterze międzykulturowym, doradztwo w zakresie edukacji i kariery zawodowej, opracowanie i stosowanie książek i materiałów dostosowanych do potrzeb kształcenia, udostępnianie materiałów interaktywnych przez Internet, itd.;
- Wstępne oraz ustawiczne szkolenia międzykulturowe, adresowane do wszystkich nauczycieli.

Poszczególne raporty krajowe podkreślają znaczenie własnego wkładu uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz ich rodzin w budowanie własnego wizerunku i własnej tożsamości, a także ich rolę w rozbudzaniu motywacji do nauki.

W niektórych krajach istnieje ustawowa gwarancja dla działań wspierających dzieci w nauce języka ojczystego oraz różnorodnych form nauczania tegoż języka na poziomie edukacji przedszkolnej, podstawowej oraz średniej. Pozostaje to w zgodzie z wynikami badań, w myśl których kształcenie w zakresie języka ojczystego uczniów (szczególnie we wczesnych latach szkolnych) przyczynia się do ogólnej poprawy osiąganych przez nich wyników w nauce. Dodatkowo – jeśli jest to konieczne – w języku ojczystym uczniów prowadzone są też pozostałe zajęcia. Celem wszystkich tych działań jest wsparcie uczniów w budowaniu poczucia swej własnej wartości oraz promowanie ich rozwoju jako osób dwujęzycznych, posiadających wielokulturową tożsamość.

Mimo iż prowadzenie nauczania w dwu językach uznane zostaje w wielu raportach krajowych za niezwykle cenną inicjatywę, podkreśla się w nich również rozdziew istniejący w tym obszarze pomiędzy




ustawodawstwem a praktyką, a także różnice co do strategii wdrażania określonych rozwiązań w poszczególnych regionach/gminach danego kraju.

### *2.3.2 Świadczenia adresowane do uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych*

Oprócz wcześniej wymienionych świadczeń, uczniowie z SPE, wywodzący się ze środowisk imigracyjnych otrzymują też świadczenia dodatkowe, związane właśnie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Są to zazwyczaj te same świadczenia, które przysługują innym uczniom z SPE. Mogą one obejmować różnorodne rozwiązania, w ramach których uczniowie ci:

- Uczęszczają do szkół rejonowych oraz wspomagani są w trakcie zajęć przez nauczyciela specjalizującego się w kształceniu uczniów z SPE;
- Uczęszczają do szkół rejonowych oraz wspomagani są przez nauczyciela specjalizującego się w kształceniu uczniów z SPE w ograniczonym wymiarze czasu poza zajęciami;
- Uczęszczają do szkół rejonowych, ale przez krótszy bądź dłuższy okres uczestniczą też w zajęciach przeprowadzanych w małych grupach przez nauczyciela specjalizującego się w kształceniu uczniów z SPE;
- Wraz z nauczycielem opiekującym się daną klasą otrzymują pomoc ze strony lokalnych ośrodków wspierania edukacji lub innych specjalistów;
- Zostają objęci programem zakładającym w poszczególnych przypadkach opracowanie i realizację indywidualnego planu nauczania;
- Uczestniczą w pełnym lub ograniczonym wymiarze godzin w zajęciach przeznaczonych dla uczniów z SPE w szkołach rejonowych;
- Uczęszczają do szkół specjalnych.

Główny problem, który wskazywany jest wyraźnie w większości raportów krajowych, łączy się z faktem, iż wspomniane wyżej świadczenia, narzędzia i działania odnoszą albo wyłącznie do kwestii imigranckiego pochodzenia poszczególnych uczniów, albo też do faktu występowania u tych uczniów SPE. Niewiele jest inicjatyw i



---

narzędzi wykorzystujących wiedzę i kompetencje osób zajmujących się obydwoma tymi kwestiami jednocześnie; tymczasem połączenie obydwu typów doświadczeń umożliwiłoby podjęcie działań ukierunkowanych na kompleksowe wsparcie ucznia oraz zaspokojenie wszystkich jego potrzeb. Świadczeniodawcy, szkoły, nauczyciele oraz specjaliści mają niewielkie doświadczenie związane z pracą z uczniami wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych w ogóle. Jeszcze mniejsza ich liczba posiada kompetencje w obydwu tych obszarach: w dziedzinie edukacji uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz w dziedzinie edukacji uczniów z SPE. Należy podjąć większe starania w celu rozwinięcia u nauczycieli odpowiednich umiejętności oraz opracowania dla nich stosownych metod pracy, które umożliwiłyby dostarczanie pełnego wsparcia uczniom z SPE, wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych.

### *2.3.3 Odpowiedzialność poszczególnych służb*

Za działania, świadczenia i inicjatywy na rzecz uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych odpowiedzialne są różne instytucje i urzędy. Udostępnianie tych świadczeń odbywa się w ramach ogólnego – scentralizowanego bądź zdecentralizowanego – systemu polityczno-administracyjnego, a także systemu oświaty, funkcjonującego w danym kraju europejskim.

W większości przypadków odpowiedzialność spoczywa przede wszystkim na Ministerstwie Edukacji, które określa zasadnicze cele polityki państwa w sferze edukacji, wyznacza kierunek podejmowanych działań, dokonuje oceny skuteczności tych działań, oraz wspiera proces doskonalenia jakości stosowanych rozwiązań. W niektórych przypadkach zadania te realizowane są we współpracy z innymi stosownymi ministerstwami (takimi jak, np. Ministerstwo ds. Imigracji i Procesów Integracyjnych).

Stosownie do poziomu i zakresu decentralizacji systemu edukacyjnego funkcjonującego w poszczególnych krajach, podział obowiązków oparty jest w głównej mierze na następujących zasadach: Ministerstwo Edukacji określa cele polityki edukacyjnej państwa w skali całego kraju, podczas gdy władze centralne lub federalne oraz poszczególne gminy i szkoły ponoszą odpowiedzialność za tworzenie warunków, w których działalność dydaktyczna szkół państwowych prowadzona być może w zgodzie z




obowiązującym ustawodawstwem, a krajowe oraz federalne cele polityki państwa mogą być realizowane.

W większości przypadków ogólnokrajowe podstawy i wytyczne programowe określają zestaw najważniejszych wartości przyświecających procesowi kształcenia, wagę poszczególnych aspektów działalności oświatowej oraz zasadnicze cele edukacji. W oparciu o tego rodzaju założenia ogólne, każda gmina lub szkoła opracowuje projekt systemu kształcenia na poziomie lokalnym. W wielu wypadkach poszczególnym szkołom pozostawia się całkowitą swobodę w zakresie doboru środków służących realizacji owych celów. Ogólnokrajowy program kształcenia i oświaty wprowadzany jest więc w życie na wiele różnych sposobów.

W proces kształcenia uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz udzielania im odpowiedniego wsparcia zaangażowane są na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym różnego rodzaju urzędy i agencje. Najczęściej są to:

- Krajowe instytucje oświatowe;
- Krajowe instytucje odpowiedzialne za reformę szkolnictwa;
- Krajowe instytucje odpowiedzialne za kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Krajowe instytucje odpowiedzialne za funkcjonowanie szkół specjalnych;
- Szkoły wyższe (np. o profilu pedagogicznym);
- Krajowe organizacje mniejszości etnicznych;
- Ośrodki służby zdrowia i pomocy społecznej;
- Ośrodki diagnostyki, klasyfikacji i doradztwa;
- Ośrodki opracowujące materiały dydaktyczne;
- Poradnie i ośrodki wspierające pracę placówek oświatowych;
- Poradnie i ośrodki psychologiczno-pedagogiczne;
- Sieci szkół, ośrodki pomocy społecznej, gminy, itd.;
- Ośrodki rehabilitacji;
- Ośrodki relacji międzykulturowych;
- Organizacje religijne.



---

W części gmin, w których zamieszkuje duża liczba uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, opracowaniem planu kształcenia tych uczniów oraz jego realizacją zajmują się specjalnie wyznaczeni koordynatorzy. W innych gminach zadanie to powierzone zostaje powołanym do tego celu grupom ekspertów w dziedzinie edukacji międzykulturowej. Eksperti ci wnoszą ze sobą wiedzę i doświadczenie dotyczące różnych poziomów systemu edukacji: edukacji i opieki na etapie przedszkolnym, szkolnictwa podstawowego, szkolnictwa zawodowego oraz kształcenia osób dorosłych. Grupy ekspertów wypracowują skuteczne metody poprawy warunków rozwojowych i edukacyjnych uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, uwzględniając przy tym perspektywę kształcenia ustawicznego.

W dużych miastach skupiających znaczącą liczbę rodzin wywodzących się ze środowisk imigracyjnych zdarza się często, iż znaczna większość uczniów pochodzących z tych rodzin – niezależnie od ich miejsca zamieszkania w poszczególnych dzielnicach miasta – uczęszcza do kilku określonych szkół. W konsekwencji w niektórych szkołach odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych sięga niekiedy 80%. Powoduje to ryzyko powstawania szczególnego rodzaju gett szkolnych. Przykładową strategię zapobiegania tego rodzaju sytuacjom zastosowano w Danii, gdzie ustawodawstwo dopuszcza umieszczanie uczniów pochodzących z różnych środowisk etnicznych w szkołach innych, niż właściwa dla nich szkoła rejonowa.

#### *2.3.4 Współpraca między instytucjami*

We wszystkich raportach krajowych podkreśla się wagę współpracy między poszczególnymi sektorami i instytucjami zajmującymi się edukacją uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, a także współdziałania pomiędzy konkretnymi osobami działającymi w ramach tych struktur. Jako podstawowy warunek skuteczności działań w zakresie edukacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych wymienia się aktywną współpracę instytucji oświatowych, socjalnych i zdrowotnych, a także instytucji zajmujących się zatrudnieniem ludzi młodych, edukacją i opieką na etapie przedszkolnym, zapewnieniem dzieciom podstawowych standardów bytowych, opieką zdrowotną, opieką społeczną, itd. W wielu krajach to właśnie brak odpowiedniej współpracy między tymi instytucjami i organami okazuje się w





praktyce jedną z głównych przeszkód na drodze do realizacji zakładanych celów.

### *2.3.5 Informacje przekazywane rodzicom oraz ich zaangażowanie w proces kształcenia*

W odniesieniu do kwestii przekazywania rodzicom uczniów odpowiednich informacji oraz określania stopnia ich zaangażowania w proces oświatowy stosuje się w krajach europejskich różnorodne rozwiązania. Celem ich jest wspomaganie uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz ich rodzin na etapie wyboru szkoły, przy zbieraniu przez nich informacji na temat istniejącej oferty edukacyjnej oraz podejmowaniu ostatecznych decyzji dotyczących wyboru systemu kształcenia. Niewiele uwagi poświęcono jak dotąd podnoszeniu poziomu wiedzy rodziców uczniów ze środowisk imigracyjnych – podejmowane działania koncentrują się głównie na przekazywaniu im odpowiednich informacji. W tym zakresie w poszczególnych krajach, gminach, a nawet pojedynczych szkołach funkcjonujących w danym kraju, stosowane są bardzo różne metody, zależnie od poziomu aktywności rodziców.

Różne rodzaje świadczeń obejmują:

- Przygotowane w różnych językach (zazwyczaj najbardziej popularnych) materiały drukowane lub multimedialne (np. płyty DVD) na temat działającego w danym kraju systemu szkół rejonowych, systemu edukacji uczniów z SPE, udostępnionych świadczeń, programów nauczania, itd.;
- Organizowanie w instytucjach samorządu lokalnego lub w szkołach dni otwartych w celu upowszechniania – z pomocą tłumaczy – informacji na temat systemu edukacji, świadczeń adresowanych do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, programów nauczania, itd.;
- Pomoc tłumaczy w kontaktach szkoły z rodziną ucznia, włącznie z ich uczestnictwem w spotkaniach między rodzicami a nauczycielami. Uczestnictwo tłumaczy – jeśli jest to konieczne – w specjalnych spotkaniach przygotowawczych, odbywanych z nowoprzybyłymi rodzinami w celu wyjaśnienia przysługujących im praw w zakresie edukacji przedszkolnej i szkolnej, a także przedstawienia podstawowych wartości leżących u podłoża realizowanych w danym kraju programów nauczania;



- Nauczyciele lub członkowie kadry wspomagającej posługujący się językiem ojczystym ucznia w kontaktach z jego rodziną;
- Organizowanie spotkań rodzin z przedstawicielami organizacji zajmujących się rodzinami imigranckimi, podczas których mogą one uzyskać informacje oraz zadawać interesujące je pytania – zarówno na początku, jak i w trakcie okresu nauki szkolnej dziecka;
- Kursy językowe umożliwiające naukę języka danego kraju;
- W kilku przypadkach: organizacje skupiające rodziców uczniów danej szkoły, utrzymujące kontakt z rodzicami uczniów ze środowisk imigracyjnych.

W większości raportów krajowych podkreśla się istotne znaczenie współpracy między szkołami i rodzinami dla optymalnego, zrównoważonego rozwoju osobowego uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz dla ich integracji ze społecznością lokalną. Zwraca się w nich również uwagę na fakt, iż proces ten jest bardzo długotrwały, a także na konieczność włożenia większego wysiłku w rzeczywiste zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

### *2.3.6 Finansowanie świadczeń*

Trudno jest szczegółowo opisać finansowy aspekt systemu świadczeń adresowanych do uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych i ich rodzin. Trudność ta spowodowana jest w głównej mierze poprzez fakt, iż system ten obejmuje w większości krajów wszystkich uczniów z SPE, niezależnie od ich pochodzenia i statusu. Funduszy na prowadzenie dodatkowej działalności oraz realizację projektów ubocznych dostarcza Ministerstwo Edukacji oraz inne ministerstwa odpowiedzialne za prowadzenie wobec uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, polityki włączającej a zarazem ukierunkowanej na ich pełną integrację ze społecznością lokalną. Najlepsze kwalifikacje konieczne do ustalania priorytetów oraz otrzymywania finansowego wsparcia ze strony władz federalnych i centralnych na realizację wszystkich stosownych świadczeń (z małymi ograniczeniami co do sposobu wydawania tych funduszy) posiadają w większości wypadków organy samorządowe oraz poszczególne szkoły.


Z dodatkowych środków budżetowych finansowana jest działalność o charakterze integracyjnym oraz programy zmierzające do wyeliminowania nierówności w dziedzinie dostępu do oświaty oraz



przeciwdziałania trudnościom językowym. Środki te pokrywają, m. in. wydatki na organizowanie zajęć przygotowawczych/wstępnych, koszty świadczeń związanych z edukacją osób z SPE na poziomie przedszkoli, szkół podstawowych oraz szkół średnich, koszty organizacji kursów językowych oraz koszty nauczania języków ojczystych poszczególnych uczniów. Dzięki tym środkom realizowane są też (w szkołach podstawowych i średnich) projekty ukierunkowane na likwidowanie barier językowych u nowoprzybyłych uczniów, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, oraz projekty zmierzające do zaangażowania rodziców w proces dydaktyczny. Z nich również finansuje się rozwiązania ułatwiające przesuwanie uczniów w obrębie systemu edukacyjnego na odpowiedni poziom nauczania, programy umożliwiające nauczycielom języków obcych i zdobywanie stosownych kwalifikacji, inicjatywy na rzecz kontroli oraz stopniowego zmniejszania wysokiej częstotliwości przedwczesnego odchodzenia uczniów ze szkoły, itd.

W przypadku uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych niezwykle efektywna wydaje się być nowa inicjatywa dotycząca finansowania procesu kształcenia wprowadzona w życie w kilku regionach państw europejskich (m. in. na terenie Holandii). U podłoża tej inicjatywy leży postulat zmiany zasad finansowania oświaty poprzez przejście od systemu zorientowanego na podaż świadczeń, do systemu, w którym środki finansowe „podażają” za osobą z tych świadczeń korzystającą. Proponowana modyfikacja polega więc na wprowadzeniu finansowania zorientowanego na popyt na określonego typu świadczenia. Uczniowie „przynoszą” ze sobą do szkoły, którą wybierają, bądź też do której będą uczęszczać, odpowiednie środki finansowe.

To nowatorskie podejście do finansowania oświaty, zorientowane na popyt na określonego typu świadczenia, oceniane jest jednak krytycznie w innych raportach krajowych. Kilku autorów (np. Bleidick, Rath i Schuck, 1995) odnosi się do złożonego problemu, określanego mianem dylematu „środków piętnujących” [„labelling-resource-dilemma”]; szkoły otrzymują środki finansowe przeznaczone na rozwiązanie określonych problemów (takich jak np. zwiększona liczba imigrantów), jedynie gdy pewna grupa uczniów przypisana zostaje do kategorii uczniów z określonego typu upośledzeniem, odchyleniem od standardu, czy też specjalną potrzebą edukacyjną.



---

Alternatywny system finansowania oświaty wprowadzony został w kilku szwajcarskich kantonach; zamiast piętnować pojedynczych uczniów poprzez określanie ich za pomocą typów upośledzenia bądź SPE, przekazuje się szkołom środki odpowiadające statusowi społeczno-ekonomicznego ich społeczności uczniowskich. Daje to pierwszeństwo szkołom znajdującym się w okolicach cechujących się wysoką stopą bezrobocia oraz niewielką liczbą osiedli jednorodzinnych, a więc siłą rzeczy kształcącym większą ilość uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Wskaźnik społeczny, stanowiący podstawę tego typu systemu dystrybucji funduszy edukacyjnych, opracowany został na bazie danych empirycznych (Milic, 1997, 1998). Szkoły te decydują następnie same, jak chcą spożytkować przyznane im dodatkowo środki pieniężne, np. na zmniejszenie liczby uczniów w klasach, na zatrudnienie nauczycieli-specjalistów w dziedzinie kształcenia uczniów z SPE, bądź też na wysłanie pojedynczych uczniów na specjalne zajęcia doszkalające.

Kwestia nauczania poszczególnych przedmiotów w języku ojczystym ucznia budzi w niektórych krajach wiele kontrowersji. Część specjalistów, a także badaczy, wskazuje na wysokie koszty prowadzenia zajęć w dwu językach oraz kwestionuje istnienie jakiegokolwiek obowiązku państwa w zakresie zapewniania uczniom tego typu form kształcenia. Co więcej, trudno jest w sposób rozsądny zagwarantować uczniowi prawo do nauki w języku ojczystym, jeśli w danym kraju używa się 100 różnych języków. Niektórzy specjaliści podkreślają również brak jakichkolwiek szkoleń w tym zakresie adresowanych do nauczycieli. Inni twierdzą, iż istnieje konieczność wypracowania indywidualnych ścieżek kształcenia poszczególnych uczniów, co umożliwi im stopniowe przejście od nauki w języku ojczystym do nauki w języku goszczącego ich kraju.

Ważne jest by rozróżnić pomiędzy:

- Świadczeniami edukacyjnymi w języku ojczystym ucznia, wydzielonymi spośród świadczeń standardowych;
- Świadczeniami polegającymi na dostarczaniu uczniowi wyjaśnień w jego ojczystym języku (np. za pośrednictwem tłumaczy) w trakcie nauki języka;
- Świadczeniami edukacyjnymi w dwu językach, obejmującymi wszystkie przedmioty nauczane w szkole.



Wspomniana wyżej kwestia stosowania w procesie nauczania dwu języków rozpatrywana jest w niektórych krajach nie tylko w kontekście możliwości finansowych państwa, ale i w odniesieniu do ogólnego kierunku polityki edukacyjnej oraz ideologii związanej z tożsamością narodową większości obywateli danego kraju.


W zależności od gminy czy regionu danego kraju oferowane uczniom świadczenia edukacyjne przyjmują różne formy i reprezentują różny poziom jakości. Zróżnicowanie to jest, wedle raportów krajowych, spowodowane wieloma czynnikami, takimi jak: krajowy bądź federalny charakter polityki edukacyjnej, scentralizowana bądź zdecentralizowana struktura odpowiedzialności za świadczenia edukacyjne, poziom zasobów finansowych i zasobów ludzkich; jakość współpracy między poszczególnymi służbami i instytucjami; rodzaj i spójność przyjętej strategii; kompetencje kadry pedagogicznej oraz osobiste poświęcenie poszczególnych jej członków, itd.

## **2.4 Formy wsparcia**

Na podstawie analiz różnorodnych form wsparcia oferowanych w poszczególnych krajach uczniom z SPE, wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych, zwraca się w raportach krajowych uwagę na główne wyzwania stojące przed szkołami, nauczycielami, uczniami i ich rodzinami oraz na pozytywne efekty związane z realizowaniem tego typu świadczeń.

### *2.4.1 Główne wyzwania stojące przed szkołami/nauczycielami*

Na pojawienie się różnorodnych wyzwań stojących przed szkołami, nauczycielami, uczniami i ich rodzinami wpływa wiele wzajemnie ze sobą powiązanych czynników. We wszystkich raportach krajowych stwierdza się wyraźnie, iż w przypadku szkół i nauczycieli główne wyzwanie wiąże się z koniecznością dokonania wstępnej oceny i diagnozy potrzeb uczniów dwujęzycznych. Rezultaty uzyskiwane przy wykorzystaniu standardowych procedur oceniania i/lub testów psychologicznych nie wydają się być wystarczająco wiarygodne i nie dają precyzyjnego obrazu potencjału i uzdolnień ucznia. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, iż metody te zostały wypracowane i wystandardyzowane na podstawie danych dotyczących dzieci wywodzących się ze środowiska kulturowego danego kraju, posługujących się jednym językiem, a niekiedy nawet zamieszkujących w innych krajach, np. w USA.



---

Rezultaty tych badań potwierdzone zostały w wielu raportach krajowych. Przykładem może tu być fakt istotnych rozbieżności dotyczących proporcji uczestnictwa uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w edukacji uczniów z SPE. Rozbieżności te prowadzą do nadreprezentacji bądź też zaniżonego poziomu uczestnictwa tych uczniów w różnych formach edukacji uczniów z SPE. Zjawisko nadreprezentacji łączy się najczęściej z występowaniem u tych uczniów problemów z posługiwaniem się językiem, komunikacją i czytaniem. Z drugiej strony, fakt występowania SPE u poszczególnych uczniów ze środowisk imigracyjnych może pozostać nierozpoznany ponieważ ich trudności z uczeniem się, językiem, czytaniem oraz ortografią tłumaczy się w szkole jako przejaw braku kompetencji w posługiwaniu się językiem goszczącego ich kraju. Głównym wyzwaniem dla szkół i nauczycieli wydaje się więc być konieczność rozróżniania pomiędzy uczniami potrzebującymi wsparcia w nauce języka, a uczniami z SPE.

Według raportów krajowych, w wielu regionach, a czasem na całym obszarze danego kraju, uczniowie z SPE, wywodzący się ze środowisk imigracyjnych, nie otrzymują w szkołach odpowiedniego wsparcia, które umożliwiłoby im osiągnięcie określonych celów programowych. Sytuacja tych uczniów jest szczególnie trudna wówczas, gdy znajdują się oni na początkowym etapie nauki języka goszczącego ich kraju. Raporty krajowe wskazują na ograniczoną ilość materiałów dydaktycznych służących do nauczania poszczególnych przedmiotów w językach ojczystych uczniów pochodzących z innych krajów, a także do nauczania uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Poważnych problemów w nauce doświadczają uczniowie przybywający do danego kraju w wieku lat 13–16, którzy nie otrzymali wcześniej odpowiedniego wykształcenia oraz mają kłopoty z czytaniem i pisanem. Różnice między krajem pochodzenia ucznia, a krajem jego obecnego zamieszkania dotyczące poziomu nauczania w szkołach mogą stanowić poważny problem: wspomaganie uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych jest w takiej sytuacji bardzo trudne.


Kolejna kwestia dotyczy niewystarczających kompetencji nauczycieli i innych pracowników szkół w dziedzinie nauczania uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w ogóle. Jeszcze



mniejsza ilość szkół wydaje się mieć doświadczenie dotyczące uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

W niektórych krajach wskazuje się na trudności związane z postawami części nauczycieli, według których obecność na zajęciach uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych stanowi dla nich dodatkowe obciążenie. W niektórych przypadkach obydwie te aspekty przedstawiane są przez nauczycieli jako całkowicie odrębne bądź też wzajemnie przeciwstawne. W raportach krajowych opisywane są, przykładowo, sytuacje, w których uczniom cierpiącym na autyzm odmówiono prawa do uczenia się w języku ojczystym. W przypadkach tych na plan pierwszy wysunięta została kwestia występowania u tych uczniów SPE, przy czym fakt ten uznano za przeszkodę uniemożliwiającą owym uczniom dostęp do świadczeń przeznaczonych dla uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Nauczyciele muszą zatem podjąć refleksję na temat swego podejścia do problemu nauczania oraz dostosować je do nowego typu wyzwań w dziedzinie oświaty. Oznacza to konieczność przemyślenia na nowo treści, metod i procedur wykorzystywanych w procesie nauczania, jak również ponownego przeanalizowania materiałów i pomocy dydaktycznych, poziomu zaangażowania rodziców, itd. Dodatkowym problemem jest fakt, że nauczyciele pracujący z uczniami z SPE, wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych – musząc radzić sobie na co dzień z olbrzymią ilością innych spraw – zapominają często o kwestii pochodzenia tych uczniów. Prowadzi to do sytuacji, w której skupiają się oni wyłącznie na rozwiązywaniu problemów edukacyjnych tych uczniów widzianych z perspektywy ich upośledzenia.

W niektórych raportach krajowych wskazuje się na fakt, iż w przypadku uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych istnieje duże ryzyko – wyraźne zwłaszcza w szkołach specjalnych na poziomie średnim – iż ulegać oni będą złym wpływom wywieranym na nich przez innych uczniów. Szkoły muszą więc stawić czoła wyzwaniu, polegającemu na ochronieniu tych uczniów przed zaangażowaniem się w działalność przestępczą. Pozytywnym rozwiązaniem może tu być podjęcie aktywnych działań przygotowujących ich do funkcjonowania na rynku pracy. Jak wynika z raportu przygotowanego w Szwajcarii, kolejne wyzwanie, z którym należy się zmierzyć, dotyczy kwestii dokonywanej w szkołach segregacji na tle społecznym. Pojawia się ona w sytuacji, gdy w



---

określonych szkołach tworzy się specjalne klasy dla uczniów z SPE, bądź też specjalne klasy dla uczniów, w przypadku których przewiduje się niską skuteczność zabiegów dydaktycznych. Uczniowie wchodzący w skład takich grup narażeni są na ryzyko nabywania nawyków, które nie zawsze uznawane są za społecznie akceptowalne, a tym samym rozwijania w sobie skłonności w kierunku zachowań niepożądanych. Receptą na tego typu zagrożenie może być uruchomienie strategii włączającej w społeczność szkolną wszystkich uczniów.

Problemem wskazywanym przez wiele krajów jest wreszcie brak odpowiedniej współpracy pomiędzy służbami i instytucjami zaangażowanymi w tworzenie i wprowadzanie w życie różnorodnych strategii interwencyjnych adresowanych do uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Wiele regionów wydaje się również nie posiadać odpowiednich systemów monitorowania i oceny procedur implementacji międzykulturowych metod pedagogicznych.

Wszelkie próby osiągania swoistej homogeniczności procesu nauczania w różnych jej postaciach – np. poprzez tworzenie odrębnych klas dla różnych kategorii uczniów – zdają się więc prowadzić w kierunku coraz to nowych problemów dotyczących społeczność szkolną. Szansę na rozwijanie umiejętności społecznych u wszystkich uczniów stanowić może natomiast podejście włączające, nastawione na promowanie różnorodności w sektorze edukacji.

#### *2.4.2 Perspektywa innych zainteresowanych stron*

Niektóre społeczności szkolne wydają się nie być wolne od uprzedzeń rasowych oraz negatywnego stosunku do uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Z analizy poszczególnych raportów krajowych wynika, iż nie dołożono jak do tej pory wystarczających starań w celu wypracowania odpowiedniej formuły wzajemnych relacji między uczniami ze środowisk imigracyjnych, a uczniami urodzonymi i wychowanymi w danym kraju. Właściwego podejścia do kwestii przenikania się kultur brakuje na poziomie poszczególnych szkół. Odnotowuje się niejednokrotnie, że uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych czują się całkowicie wyalienowani; po odbyciu przez nich kursów






przygotowawczych, duży kłopot sprawia im często integracja z grupą rówieśników z klas, w których zostają umieszczeni.

Proces integracji uczniów ze środowisk imigracyjnych z resztą społeczności uczniowskiej wymaga od nauczycieli szkół rejonowych wielkiej otwartości umysłu. Raporty krajowe wspominają, iż uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych stają się często w szkole ofiarami różnych form prześladowania ze strony rówieśników.

W poszczególnych raportach krajowych podkreśla się również, że rodzicom uczniów ze środowisk imigracyjnych trudno jest okazywać swoim dzieciom pomoc w rozwiązywaniu zadań domowych. Spowodowane jest to brakiem wystarczającej znajomości języka goszczącego ich kraju, niskim poziomem wykształcenia, bądź też brakiem umiejętności czytania i pisania. Rodzice uczniów ze środowisk imigracyjnych nie zawsze wykazują dużą aktywność na gruncie współpracy ze szkołą. Rodzice ci mogą mieć również odmienne przekonania na temat edukacji uczniów z SPE oraz kształcenia wyrównawczego, niż osoby pochodzące z danego kraju. Mogą oni uważać, iż edukacja uczniów z SPE łączy się ze swego rodzaju napiętnowaniem tych uczniów. Wyrażać też mogą odmienne oczekiwania wobec swoich córek i synów; niektórzy z nich mogą sądzić, iż edukacja dziewcząt nie jest tak ważna jak edukacja chłopców – powodować to może pojawienie się konfliktów wartości na linii rodzina-szkoła. Należy więc dążyć do osiągnięcia w tym względzie pełnego porozumienia między rodzicami a szkołą. Trzeba przy tym podkreślić, iż do obowiązków szkoły oraz przedstawicieli systemu edukacji z wyższego szczebla należy też rozwijanie współpracy z rodziną ucznia w taki sposób, aby załagodzić wszelkie ewentualne różnice o charakterze społecznym między domem a szkołą.

Według raportów krajowych, problemy uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych oraz ich rodzin mogą też wynikać z różnic kulturowych i religijnych. Różnice te dotyczyć mogą np. metod nauczania stosowanych w danym kraju – czasem całkowicie odmiennych od tych, które stosuje się w kraju pochodzenia ucznia. W niektórych kulturach uczniowie z SPE nie są w ogóle zachęceni do podejmowania wysiłków na drodze indywidualnego rozwoju; z drugiej strony, rodzice tych uczniów mogą odczuwać wstyd spowodowany faktem upośledzenia swoich dzieci. Dzieci kilkunastoletnie, w



---

szczegółności dziewczęta, są często zatrzymywane w domu i wykorzystywane do pomocy przy gospodarstwie domowym. Co więcej, skomplikowany jest często sam proces dostosowania się rodziców do nowych warunków – muszą się oni często borykać z wieloma trudnościami o charakterze społecznym. Problemy uczniów ze środowisk imigracyjnych mogą więc stanowić odzwierciedlenie ich trudnej sytuacji rodzinnej.

Inna część raportów krajowych podkreśla fakt, iż najważniejsze wyzwania dotyczą szkół, które nie dostosowują się do zmian zachodzących w środowiskach społecznych, w których działają, oraz do zmian zachodzących we własnych środowiskach uczniowskich. Skutkuje to, przykładowo, zaistnieniem sytuacji, w której okolice leżące w bezpośrednim sąsiedztwie budynku szkoły nabierają charakteru wielokulturowego, sama zaś szkoła i pracujący w niej nauczyciele adresują swe metody nauczania do społeczności uczniowskiej posługującej się jednym językiem, przygotowując wszystkich uczniów do życia w wyimaginowanym – statycznym i monokulturowym – społeczeństwie przyszłości.

Realizowana w wielu regionach polityka mieszkaniowa, dotycząca osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, prowadzi do sytuacji, w której wiele rodzin imigracyjnych zamieszkuje w tych samych rejonach. Wzrost liczby rodzin imigracyjnych zamieszkujących w danej okolicy może mieć negatywne konsekwencje na możliwość integracji uczniów pochodzących z tych rodzin ze społecznością lokalną. Z kolei w innych regionach przyjmuje się tylko niewielką liczbę uczniów ze środowisk imigracyjnych, co powoduje, że znajdujące się tam szkoły nie oferują tym uczniom wystarczającego wsparcia. W wielu wypadkach brakuje w nich wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej oraz stosownych narzędzi koniecznych do udzielania pomocy uczniom wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych.

Większość raportów krajowych stwierdza wreszcie, iż poważne wyzwanie dotyczące możliwości komunikowania się uczniów i ich rodziców ze szkołą, pojawia się również w związku trudnościami kulturowymi lub językowymi, doświadczanymi przez oboje lub jednego z rodziców ucznia, a często również przez samego ucznia.



### *2.4.3 Pozytywne rezultaty stosowania różnorodnych form wsparcia*

Obok wspomnianych powyżej wyzwań, w poszczególnych krajach daje się też wyszczególnić cały szereg pozytywnych rezultatów stosowania różnorodnych form wsparcia skierowanych do szkół, nauczycieli oraz uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych (a także rezultatów udzielania tym uczniom różnych form pomocy przez szkoły i nauczycieli). Poniżej przedstawionych zostaje kilka przykładów.

W gminach wielu krajów funkcjonują specjaliści koordynatorzy – usytuowani na różnych poziomach systemu edukacji – którzy odpowiedzialni są za planowanie, organizowanie i udoskonalanie różnorodnych form kształcenia uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. Zatrudniani są tam również eksperci specjalizujący się w kwestiach związanych z imigracją: psychologowie, pracownicy socjalni, itd. Wiele gmin zatrudnia również specjalnych konsultantów oraz koordynatorów zajmujących się współpracą z szkołami, nauczycielami oraz rodzinami uczniów ze środowisk imigracyjnych.

Za sprawę podstawową uważa się zapewnienie obecności specjalnego personelu na poziomie poszczególnych szkół. Personel ten tworzą m. in. nauczyciele języków ojczystych uczniów ze środowisk imigracyjnych oraz ich asystenci, nauczyciele specjalizujący się w nauczaniu języka danego kraju jako języka drugiego, nauczyciele prowadzący kursy przygotowawcze, eksperci-koordynatorzy do spraw pedagogicznych, funkcjonujący jako pośrednicy w kontaktach międzykulturowych oraz nauczyciele specjalizujący się w nauczaniu uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Za bardzo istotną formę wsparcia uważa się też opracowywanie i stosowanie indywidualnych planów nauczania w odniesieniu do uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. W niektórych gminach stosuje się również – i uważa za niezwykle skuteczną metodę – nauczanie w dwu językach. Uczeń wywodzący się ze środowiska imigracyjnego może czynić postępy w nauce zgodnie z programem nauczania dostosowanym do jego indywidualnej sytuacji, a nie według programu określającego wymogi stawiane poszczególnym grupom wiekowym – rozwiązanie to wydaje się być szczególnie skuteczne w przypadku uczniów, którzy dopiero



co przybyli do danego kraju. Łączy się ono z dużą swobodą doboru treści nauczania oraz czasu przeznaczanego na jej opanowanie; oznacza to też, że uczeń nie jest zmuszony do powtarzania roku, jeśli nie uda mu się osiągnąć celów przewidzianych dla jego grupy wiekowej. Wobec uczniów ze środowisk imigracyjnych stosuje się w wielu szkołach również inne formy wsparcia, w tym także pomoc w odrabianiu zadań domowych po zajęciach.

W kształceniu uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych istotne jest wsparcie ze strony dyrektora szkoły. Niezwykle ważne ze względu na końcowy efekt pracy z tą grupą uczniów są również, zdaniem nauczycieli, ścisła współpraca osób zaangażowanych w ten proces oraz wsparcie całej kadry nauczycielskiej. Ogromną rolę odgrywają tu również kompetencje poszczególnych nauczycieli. Niektórzy z nich biorą udział w specjalnych kursach odbywających się w różnych szkołach, a także uczestniczą w warsztatach i szkoleniach na temat metod wspierania uczniów z SPE, uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, bądź też uczniów należących do obu tych grup.

Badania przeprowadzone w kilku krajach (np. na Węgrzech) dowodzą, iż istotne znaczenie dla pomyślnego zakończenia procesu adaptacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, ma szereg pojedynczych i często przypadkowych czynników, związanych głównie z odpowiednim nastawieniem nauczycieli, ich mobilnością zawodową oraz odpowiednim ich doбором. To, czy proces integracji uczniów z społecznością szkolną zakończy się sukcesem, zależy w dużej mierze od osobowości, zaangażowania oraz doświadczenia pedagogicznego poszczególnych nauczycieli.

Wczesna stymulacja w zakresie nauki języka stosowana w przypadku dzieci ze środowisk imigracyjnych (np. dzieci pomiędzy 3 a 5 rokiem życia) przynosi pozytywne skutki w na późniejszym etapie ich językowego rozwoju. Badacze potwierdzają również fakt, że stymulacja taka prowadzi do wczesnego rozpoznania SPE u uczniów dwujęzycznych. W niektórych krajach (np. w Szwecji) w ramach działalności specjalnych grup wsparcia opracowano specjalny program określający metody pomocy małym dzieciom w nauce języka. Program ten oparty jest na wynikach najnowszych badań w tym zakresie.




W myśl szczegółowych zasad postępowania sformułowanych w tym programie należy, m. in.: zachęcać dzieci do posługiwania się zarówno językiem kraju, w którym zamieszkują, jak i swoim własnym językiem ojczystym; pomagać im w osiągnięciu wysokiego poziomu opanowania języka, dużo do nich mówić i pozwalać im samym używać języka mówionego; być w stosunku do nich otwartym i nastawionym na słuchanie; wspierać ich interakcje z dorosłymi i rówieśnikami; stosować formę dialogu; dbać o bogaty i stymulujący kontekst procesu nauczania, prowadzić zajęcia w małych grupach; rozpoznawać indywidualny potencjał dzieci i ich rodzin.

Rezultaty zastosowania w niektórych przypadkach (np. w Zurychu w Szwajcarii) zewnętrznych procedur oceniania wskazują, że wizerunek szkół wielokulturowych ulega znacznej poprawie, gdy pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych z rosnącą liczbą uczniów ze środowisk imigracyjnych otrzymują wszystkie szkoły; zarówno rodzice uczniów, jak i osoby reprezentujące ogół społeczeństwa, wyrabiają sobie na temat tych szkół lepsze mniemanie; poprawia się jakość nauczania w ogóle – nie tylko jakość nauczania uczniów ze środowisk imigracyjnych; nauczyciele podnoszą znacząco poziom swych umiejętności, a także intensyfikują wzajemną współpracę oraz opracowują wspólne strategie dydaktyczne.

By wzmocnić społeczne więzi pomiędzy wszystkimi uczniami, szkoły funkcjonujące w niektórych krajach decydują się na przyjęcie postawy otwartej na wielokulturowość. Rozszerzają też one swoje programy o elementy uwzględniające różnorodność językową uczniów, ukierunkowane na podniesienie poziomu ich wiedzy oraz umiejętności społecznych i emocjonalnych. W innych krajach (np. w Portugalii) odpowiedzialność za całokształt świadczeń, różnorodnych form wsparcia oraz metod oceniania ucznia spoczywa w rękach nauczyciela-wychowawcy klasy, z którą uczeń ten uczęszcza na zajęcia. Realizacja wszystkich rodzajów świadczeń odpowiadających potrzebom ucznia koordynowana jest w ten sposób na poziomie szkoły rejonowej; pomoc w nauce języka koordynowana jest z indywidualnym planem nauczania, uwzględniającym SPE ucznia. Polityka tego rodzaju uważana jest za politykę włączającą, promującą optymalne rozwiązania w ramach systemowego podejścia ukierunkowanego na dobro dziecka.

---



#### 2.4.4 Czynniki warunkujące sukces włączającego systemu kształcenia w obszarze edukacji uczniów wywodzących się z różnych kultur

Oдноśnie kwestii planowanej, bądź przeprowadzonej już oceny różnorodnych form wsparcia adresowanych do uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w większości raportów krajowych stwierdzono, że pomimo braku całościowych badań w tym zakresie, dostępne są wyniki kilku mniejszych projektów badawczych oraz analiz – zakończonych, bądź jeszcze trwających – biorących pod uwagę sytuację na poziomie krajowym lub lokalnym. Poniżej przedstawiono główne czynniki warunkujące sukces włączającego systemu kształcenia – oraz główne zagrożenia związane z systemem opartym na zasadach segregacji uczniów – w obszarze edukacji uczniów wywodzących się z różnych kultur. Wnioski te zostały sformułowane w poszczególnych krajach na podstawie danych pozyskanych z wspomnianych projektów badawczych i analiz.

W wielu szkołach, w których uczniowie z SPE, wywodzący się ze środowisk imigracyjnych, uczęszczają na zajęcia razem ze swoimi rówieśnikami, zasada edukacji włączającej została w sposób pomyślny wprowadzona w życie. Należy podkreślić, iż osiągnięcie tego rodzaju sukcesu wymaga zapewnienia uczniom z SPE, wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych, dużej ilości dodatkowego wsparcia i pomocy. Ważne jest również zróżnicowanie obowiązujących programów nauczania oraz wprowadzenie takich treści i materiałów dydaktycznych, które uwzględniają doświadczenia osób z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. W przypadku niektórych przedmiotów korzystne może się też okazać zmniejszenie ilości uczniów w poszczególnych grupach/klasach.

Dobłą praktyką okazało się być angażowanie w proces dydaktyczny – obok nauczycieli przedmiotowych – również nauczycieli języków ojczystych uczniów ze środowisk imigracyjnych lub innych osób władających tymi językami, a także nauczycieli dwujęzycznych oraz nauczycieli specjalizujących się w nauczaniu uczniów z SPE.

Pozytywny wpływ na funkcjonowanie włączającego systemu kształcenia ma również wsparcie ze strony dyrektora szkoły oraz pozytywne nastawienie całego personelu pracującego w szkole. Za niezwykle ważne uznaje się też szkolenia wstępne oraz kształcenie ustawiczne nauczycieli. Eksperti w dziedzinie edukacji podkreślają



wartość swoistej otwartości szkół, w których nauczyciele współpracują z organizacjami i specjalistami spoza szkoły oraz ze sobą nawzajem. W niektórych regionach uważa się, że zajęcia przygotowawcze powinny być przeprowadzane w grupach wielokulturowych, nie zaś w grupach składających się z osób pochodzących z jednego, bądź dwu środowisk etnicznych. Cennym atutem okazuje się też być obecność osób należących do personelu szkoły, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Ważną rolę w procesie edukacji włączającej odgrywa wreszcie stosowanie na bieżąco procedur oceniania kształtującego, opartego na zadaniach rozwiązywanych przez uczniów w trakcie zajęć – np. poprzez obserwację lub ocenę teczek pracy – jako alternatywy dla testów ustandaryzowanych.


## **2.5 Ocenianie<sup>2</sup> i diagnoza pedagogiczna**

Dużo uwagi przywiązuje się obecnie w wielu krajach do oceniania językowych umiejętności uczniów dwujęzycznych w zakresie opanowania przez nich języka kraju, w którym zamieszkują. Dotyczy to również potrzeby wsparcia tych uczniów przy rozwijaniu przez nich kompetencji językowych na poziomie przedszkolnym lub w momencie, gdy wchodzi oni w system edukacyjny. Umiejętności językowe uznawane są za kluczowe dla pomyślnego przebiegu procesu kształcenia; w wielu krajach stosuje się z tego powodu materiały umożliwiające prześwietlenie znajomości języka u poszczególnych uczniów.

Aby ocenić poziom ucznia – ocenić jego podstawowe umiejętności szkolne – a także stwierdzić u niego występowanie ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, wprowadzono we wszystkich krajach cały szereg narzędzi oceny oraz testów, dostosowanych do lokalnego kontekstu. Większość z nich to ustandaryzowane

---

<sup>2</sup> Pojęcia „ocenianie” odnosi się do metod, za pomocą których nauczyciele i inni specjaliści pozyskują i wykorzystują informacje dotyczące stopnia zaawansowania ucznia oraz jego rozwoju w poszczególnych obszarach procesu kształcenia (związanych z umiejętnościami szkolnymi, sposobem zachowaniem lub kwestiami społecznymi). W podrozdziale tym wzięto pod uwagę zarówno *ocenianie wstępne* – diagnozę – ukierunkowane na rozpoznanie u ucznia jego indywidualnych uzdolnień oraz ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, oraz *ocenianie kształtujące* mające na celu pozyskanie informacji na temat poczynionych przez ucznia postępów w nauce, a także ułatwienie nauczycielowi podjęcia decyzji, co do dalszych kroków w procesie nauczania.



---

narzędzia i testy, opracowane głównie z myślą o uczniach posługujących się jednym językiem. Niektóre z tych testów tłumaczone są na inne języki; w przypadku jednak tłumaczenia testów językowych, testy te ulegają istotnej zmianie: mogą się stać bardziej lub mniej skomplikowane, zmieniona zostaje konstrukcja zdań, dołączone zostają końcówki fleksyjne, charakterystyczne dla danego języka. Co więcej, poziom trudności związany z zasadami użycia danego słowa czy wyrażenia może być różny w różnych językach, mimo iż samo to słowo, czy wyrażenie, wydaje się mieć w tych językach to samo znaczenie. Nawet jeśli poszczególne materiały przetłumaczone zostają na język ojczysty danego ucznia, wchodzące w grę różnice kulturowe powodować mogą powstanie poważnych barier i wpłynąć na wyniki testu.

Stosowane w innych przypadkach procedury oceny zakładają obecność tłumacza, którego zadaniem jest albo wyłącznie przetłumaczenie zawartości testu i dołączonych do niego instrukcji, albo też przetłumaczenie testu, a zarazem jego wyjaśnienie, tak aby zredukować efekt różnic związanych z czynnikami kulturowymi i społeczno-ekonomicznymi. O wykonanie tego zadania proszeni też być mogą rodzice uczniów, choć dopuszczenie w takim wypadku do interwencji osoby emocjonalnie blisko związanej z uczniem bywa często przedmiotem surowej krytyki.

W celu zmniejszenia wpływu różnic kulturowych oraz poziomu umiejętności językowych ucznia na proces oceniania, do oceny kognitywnych uzdolnień ucznia stosuje się w niektórych krajach narzędzia o charakterze niewerbalnym.

Głównym problemem wspomnianym w części raportów krajowych (m. in. w raportach dotyczących Cypru, Danii, Finlandii, Niemiec, Grecji i Szwecji) jest fakt, iż stosowane w tych krajach narzędzia diagnostyczne nie są tworzone z myślą o uczniach wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, ani też nie są później w żaden sposób dostosowywane do ich potrzeb i stają się w związku z tym źródłem wielu kłopotów. Specjaliści muszą wykazać wielką ostrożność przy interpretowaniu wyników takich testów. Uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych nie mają takich samych szans na uzyskanie dobrych rezultatów z tych testów, jak uczniowie pochodzący z danego kraju. Przyczyną tego są ich ograniczone kompetencje językowe i/lub niski poziom innych umiejętności wymaganych do rozwiązania zawartych w teście zadań. Testy oraz inne narzędzia






psychologiczne rzadko kiedy dostosowuje się w krajach europejskich do potrzeb osób wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Skuteczność diagnozy indywidualnych potrzeb ucznia zależy więc w znacznej mierze od specjalisty odpowiedzialnego za proces oceniania, od posiadanej przez niego wiedzy oraz umiejętności wzięcia pod uwagę podczas oceniania oraz analizy jego rezultatów kwestii dwujęzyczności oraz aspektów związanych z wielokulturowością. Mimo iż w wielu krajach uczniowie dwujęzyczni stanowią 10% liczby wszystkich uczniów, nie wypracowano jak do tej pory żadnych szczególnych reguł, czy wymagań dotyczących wykształcenia i kompetencji specjalistów zajmujących się edukacją tych uczniów.

By stawić czoła temu wyzwaniu konieczne wydaje się wypracowanie całościowego podejścia do procedur oceniania ukierunkowanych na proces nauki i rozwoju uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych. W wielu wypadkach nauczyciele stosują jako narzędzia oceniania procedury oceniania bieżącego oraz dialog z uczniami. Cele procesu dydaktycznego w przypadku każdego ucznia wyznaczane są w oparciu o osiągnięty przez niego poziom opanowania podstawowych umiejętności, dotychczasowy przebieg procesu kształcenia oraz jego sytuację życiową. Zasadniczą rolę w procesie oceniania odgrywają informacje uzyskiwane od samego ucznia oraz jego rodziców. W sytuacji, gdy wymagana jest ocena poszerzona, zatrudniane są przez szkołę zespoły ekspertów specjalizujących się w różnych aspektach oceniania. Skuteczne działanie tych zespołów wymaga pozyskania informacji od wszystkich nauczycieli zaangażowanych w nauczanie konkretnego ucznia (wychowawcy klasy, nauczyciela przedmiotowego, nauczyciela języka, nauczyciel prowadzącego zajęcia przygotowawcze, nauczyciela języka ojczystego ucznia oraz nauczyciela-specjalisty w dziedzinie nauczania uczniów z SPE). W procesie oceniania ucznia oraz rozpoznawania u niego ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz trudności w uczeniu się biorą też udział pracownicy socjalni i psychologowie.

Część psychologów działających w niektórych krajach i/lub gminach (np. w Finlandii) decyduje się na łączenie tradycyjnych metod oceniania z szczególnego typu analizą postępów ucznia w zakresie nauki drugiego języka, wykorzystującą jego kompetencje w obydwu językach [inter-language analyses]. W niektórych wypadkach stosują



---

oni również opis poziomu opanowania przez ucznia jego własnego języka ojczystego.

W większości krajów, w sytuacji gdy do rozpoznania u ucznia SPE/trudności w uczeniu się wymagana jest ocena specjalistyczna, szkoła i/lub rodzice ucznia zwracają się celem uzyskania stosownej oceny, diagnozy, a potem wsparcia, do specjalnych instytucji. (np. do poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków wsparcia, ośrodków medyczno-pedagogicznych, ośrodków oceniania i wsparcia, itd.). Procedury oceniania stosowane w tych placówkach opierają się na informacjach na temat ucznia przekazanych przez szkołę i rodziców, a także na bezpośrednich obserwacjach, badaniach i testach przeprowadzanych przez specjalistów (np. psychologów, pedagogów, itd.). Specjaliści ci udzielają szkołom oraz rodzicom porad dotyczących rozwoju dziecka oraz form wsparcia koniecznego ze względu na występowanie u niego specjalnych potrzeb pedagogicznych.

Choć w momencie rozpoczynania przez ucznia nauki w szkole wymagane są w większości krajów dokumenty na temat edukacji ucznia w kraju pochodzenia (świadectwa szkolne, wyniki procedur oceniania, itd.), wielu rodziców dokumentów takich nie posiada. W wypadku braku wystarczających informacji na temat SPE ucznia w momencie, gdy jest on zapisywany do szkoły, bądź też pojawienia się wątpliwości co do występowania u niego tego rodzaju potrzeb, stosownej oceny pedagogiczno-psychologicznej dokonuje się w oparciu o istniejącą dokumentację z kraju pochodzenia ucznia i/lub też w oparciu o dodatkowe testy. Celem tej oceny jest rozpoznanie uzdolnień ucznia oraz podjęcie decyzji co do koniecznych form wsparcia, odpowiadających jego potrzebom.

W niektórych krajach, np. w Wielkiej Brytanii (w Anglii, Szkocji i Walii) rodzice ucznia mają prawo do odwołania się do specjalnej komisji – bądź też innej instancji odwoławczej lub instytucji zajmującej się kwestią specjalnych potrzeb edukacyjnych i różnych form upośledzenia – jeśli nie zgadzają się z decyzjami lokalnych instytucji [local authority decisions] dotyczących oceny SPE ich dziecka oraz przyznania mu odpowiednich świadczeń. Kwestią sporną może być odmowa ze strony lokalnych instytucji przeprowadzenia w przypadku konkretnego dziecka stosownej procedury oceniania lub też wydania stosownego „orzeczenia” na temat SPE, określającego rodzaj szczególnych dodatkowych świadczeń edukacyjnych, których



dziecko to potrzebuje, formułującą propozycję zapewnienia mu tych świadczeń, bądź też zawierającą decyzję o umieszczeniu dziecka w konkretnej szkole.

W myśl rozmaitych przepisów i metod oceniania stosowanych w poszczególnych krajach, w procedurę oceniania uczniów z SPE, wywodzących się ze środowisk imigracyjnych zaangażowany jest cały szereg instytucji i specjalistów. Potrzeby i uzdolnienia uczniów rozpoznawane są zazwyczaj w pierwszej kolejności przez wychowawcę klasy, przy czym istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia odkrywa on najczęściej we współpracy z nauczycielem-specjalistą w dziedzinie nauczania uczniów z SPE.

W ocenianiu uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych bierze w wielu wypadkach udział specjalny zespół, składający się z wszystkich nauczycieli zaangażowanych w proces nauczania tych uczniów (nauczyciel prowadzący zajęcia przygotowawcze, nauczyciel języka ojczystego ucznia, nauczyciel języka używanego w danym kraju, nauczyciel-specjalista w dziedzinie nauczania uczniów z SPE, itd.). Jeśli jest to konieczne, w procedurze tej uczestniczyć też mogą inni specjaliści, działający w gminnych/szkolnych ośrodkach pomocy społecznej, czy też lokalnych ośrodkach referencyjnych (psychologowie, pielęgniarki, pracownicy socjalni, terapeuci mowy, lekarze-specjaliści itd.). Uważa się również, iż rzeczą ważną jest udział w tych procedurach rodziców uczniów. Gdy zachodzi taka konieczność, uczniowie i ich rodzice uzyskać mogą ze strony szkoły porady i wskazówki dotyczące dodatkowych form pomocy oferowanej przez ośrodki oceniania, placówki rehabilitacji działające poza szkołą, placówki ochrony zdrowia i opieki społecznej, lokalne ośrodki wsparcia, ośrodki oceniania/diagnostyki/wsparcia, instytucje zajmujące się edukacją uczniów z SPE, itd.

Decyzja co do rodzaju wsparcia, które należy zapewnić uczniowi z SPE, podejmowana jest na podstawie wyników procesu oceniania przez przedstawicieli władz systemu szkolnictwa, działających na szczeblu lokalnym, w porozumieniu ze stosownymi instytucjami. Następnie formułowany jest szczegółowy plan działań dotyczący odpowiednich form wsparcia odpowiadających potrzebom ucznia.

Wszystkie informacje zawarte w tym rozdziale opierają się na danych przedstawionych w poszczególnych raportach krajowych. Wskazują one na niezwykle skomplikowanie sytuacji, w której wystąpieniu SPE



u ucznia towarzyszy dodatkowa okoliczność w postaci faktu wywodzenia się tego ucznia ze środowiska imigranckiego. Na poziom tego skomplikowania istotny wpływ wywierają różnorodne czynniki, takie jak uwarunkowania społeczno-kulturowe, konwencje, przekonania religijne, rozróżnienia ze względu na płeć, czynniki ekonomiczne, itd.





### 3. PODSUMOWANIE WYNIKÓW ANALIZY PRAKTYCZNEJ

Przeprowadzona w ramach projektu analiza praktyczna opierała się na wynikach prowadzonych przez sześć miesięcy dyskusji i prezentacji, które zorganizowano w Malmö (Szwecja), Atenach (Grecja), Paryżu (Francja), Brukseli (Belgia), Amsterdamie (Holandia) i Warszawie (Polska). Powyższe lokalizacje zostały wybrane na podstawie trzech podstawowych kryteriów:

- a) Kraje te zgłosiły chęć zorganizowania warsztatów analizy praktycznej podczas goszczonych wizyt studyjnych;
- b) Uwzględniono także położenie geograficzne tych krajów oraz ich różnorodność kulturową i stosowane metody kształcenia;
- c) Wzięto pod uwagę doświadczenia imigracyjne – starając się dobrać kraje tak, by reprezentowane były zarówno te o długiej tradycji przyjmowania imigrantów, jak i te, dla których imigracja jest zjawiskiem stosunkowo nowym.

Celem wspomnianych wizyt było zbadanie w odniesieniu do pięciu obszarów objętych badaniami w ramach projektu, jak w praktyce przedstawia się sytuacja uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych uczęszczających do różnego typu szkół.

Wszyscy specjaliści zaangażowani w organizację wizyt studyjnych zostali wcześniej poinformowani o projekcie oraz pięciu obszarach, które miała zbadać i przedyskutować grupa robocza. Wszystkie wizyty przebiegały według tego samego schematu: najpierw miejscowi/krajowi eksperci przedstawiali krótki zarys sytuacji, następnie przedstawiciele instytucji goszczącej dokonywali prezentacji placówki, po czym następowały spotkania i dyskusje ze specjalistami instytucji goszczących, a w końcu – dyskusje i wstępna analiza dokonywana na forum grupy ekspertów projektu.

Choć wszystkie wizyty przebiegały wedle jednego schematu, to jednak ze względu na istotną rolę, jaką w procesie edukacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, odgrywają różne podmioty, każda z instytucji goszczących zapewniła współuczestnictwo w przebiegu wizyty jednej z zainteresowanych stron, t.j.: rodzin, innych niż nauczyciele specjalistów, specjalistów z ośrodków zajmujących się diagnozą, oraz władz oświatowych.



Zanim przejdziemy do podsumowania charakterystyki odwiedzonych placówek musimy podkreślić, iż wszędzie tam, gdzie odbyły się wizyty, specjaliści byli bardzo otwarci i z chęcią dzielili się swoimi doświadczeniami, sukcesami i trudnościami z kolegami z innych krajów. Wszyscy też wykazywali się silnym zaangażowaniem w wykonywanie swojego zawodu.

### **3.1 Prezentacja i charakterystyka odwiedzonych placówek**

Prezentowanie rezultatów wizyt studyjnych rozpoczniemy od krótkiej prezentacji poszczególnych placówek oraz ogólnego komentarza. Bardziej szczegółowe informacje oraz dane kontaktowe odwiedzonych szkół i ośrodków z sześciu krajów dostępne są na poświęconej projektowi stronie Agencji, zawierającej pełne dane na temat każdego z państw: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)


Dane kontaktowe odwiedzonych placówek umieszczone są także w końcowej części niniejszego raportu.

#### *3.1.1 Malmö (Szwecja)*

Celem pierwszej wizyty było Malmö. Było to jedyne miejsce, w którym grupa ekspertów nie odwiedziła konkretnych placówek edukacyjnych, lecz spotkała się i przeprowadziła dyskusje z nauczycielami i innymi specjalistami pracującymi w poradni pedagogicznej oraz rejonowych szkołach podstawowych kształcących dzieci w wieku od 7 do 16 lat.

Wszyscy miejscowi specjaliści reprezentowali placówki zlokalizowane w Rosengård, dzielnicy Malmö, jednego z najważniejszych wielokulturowych miast Szwecji, którego 34% mieszkańców wywodzi się ze środowisk imigracyjnych. Środowiska te charakteryzują się wysoką stopą bezrobocia. W Rosengård zjawisko to dotyka nawet 80% populacji. W Szwecji uczniowie ze środowisk imigracyjnych pochodzą w większości z krajów Bliskiego Wschodu oraz byłej Jugosławii. Do szkół w Rosengård uczęszcza wielu uczniów z tych właśnie środowisk. Co więcej, w zerówkach w tej dzielnicy uczą się prawie wyłącznie dzieci ze środowisk imigracyjnych. Do zerówek przyjmowani są uczniowie, którzy ukończyli sześć lat.

Szwedzki system edukacji jest bardzo zdecentralizowany; gminy cieszą się dużym stopniem autonomii w zakresie prowadzenia polityki edukacyjnej. W Malmö Rada Miejska przeznacza dodatkowe



---

fundusze na pomoc środowiskom imigracyjnym. Wszystkim dzieciom i rodzinom przysługuje szeroki wachlarz świadczeń, a niektóre z nich adresowane są w szczególności do imigrantów: rada migracyjna, ośrodek zdrowia dla niemowląt i małych dzieci, ośrodek zdrowia dla imigrantów i uchodźców, centrum języków ojczystych, itp. Zaangażowanie rodziców w proces edukacji stanowi jeden z najważniejszych priorytetów, choć specjaliści zgłaszają, że napotykają tu czasami trudności w komunikacji. Rodziny ze środowisk imigracyjnych nie zawsze rozumieją strukturę i sposób funkcjonowania szkół i całego systemu edukacji. Z tego powodu uczniowie i rodziny wywodzące się ze środowisk imigracyjnych mają czasem poczucie, że dąży cię do ich izolacji. Innym ważnym problemem, z jakim borykają się rodziny, jest konieczność przejścia długiej procedury, gwarantującej zamieszkanie na terenie kraju-gospodarza.

Jeśli chodzi o szkoły o szkoły to warto wiedzieć, że prawo zapewnia dzieciom i młodzieży, dla których język szwedzki nie jest pierwszym językiem, możliwość nauczania języka ojczystego zarówno na etapie kształcenia objętym obowiązkiem szkolnym, jak i na etapie szkół ponadgimnazjalnych. Ma to w zamyśle pomóc dzieciom i młodzieży w nabywaniu języka ojczystego oraz umożliwić lepsze poznanie własnej kultury, jak również podobieństw i różnic pomiędzy kulturą własnej grupy etnicznej i kraju-gospodarza. Ponadto, jeżeli zachodzi taka potrzeba, uczniowie mogą otrzymać wsparcie polegające na nauczaniu w ich języku ojczystym także innych przedmiotów objętych programem. Pracownicy oświaty zwrócili przy tym uwagę na to, że czasem trudno jest znaleźć nauczyciela władającego językiem ojczystym ucznia, szczególnie gdy dotyczy to przedstawiciela niewielkiej mniejszości etnicznej. Nauczyciele i inni specjaliści kładli szczególny nacisk na wagę, jaką ma nauczanie i ocenianie ucznia w obydwu językach: jego ojczystym i szwedzkim. Różnice kulturowe wymagają różnych metod nauczania i sposobów komunikacji. Różnice kulturowe powinny być w szkole obecne, i przez szkołę wspierane.

Co do zasady uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych uczęszczają do szkół rejonowych. Wyjątek stanowią uczniowie niedosłyszający, którzy otrzymują dodatkowe wsparcie i mogą uczęszczać do placówek specjalnych lub uczestniczyć w specjalnych programach edukacyjnych. Specjalne programy edukacyjne adresowane





wane są do uczniów wykazujących trudności w rozwoju intelektualnym: tworzone są dla nich specjalne klasy w szkołach rejonowych, a interwencja terapeutyczna przebiega przede wszystkim w klasie, dzięki obecności nauczycieli wspomagających oraz członków mobilnego zespołu specjalistów. Szkoły posiadają wysokiej jakości pomoce i materiały dydaktyczne wspomagające pracę nauczycieli.


Nauczyciele oraz specjaliści zatrudnieni w poradni pedagogicznej przedstawili jasną listę priorytetów. Zawierała ona następujące punkty: wysoki priorytet należy przyznać wczesnej interwencji; ważna jest współpraca z rodzicami; współpraca pomiędzy nauczycielami i specjalistami pracującymi w szkole; stworzenie w szkole dobrej atmosfery. Nauczyciele i specjaliści mieli także świadomość tego, że wysoki odsetek uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych może prowadzić do tworzenia się „gett”, i zwracali na to uwagę ekspertom projektu.

### 3.1.2 Ateny (Grecja)

Celem drugiej wizyty studyjnej były dwie szkoły rejonowe w Atenach: podstawowa i gimnazjum. Uczęszczają do nich uczniowie w wieku od 5 do 16 lat. Dodatkowo eksperci odwiedzili także ośrodek diagnozy pedagogicznej.

W szkole podstawowej uczyło się 110 dzieci, z których 40 wywodziło się ze środowisk imigracyjnych. Kilkoro z nich wykazywało niewielki problemy w nauce. Do szkoły gimnazjalnej uczęszczało 270 uczniów, w tym 25 – ze środowisk imigracyjnych, z czego u dwóch zdiagnozowano specjalne potrzeby edukacyjne. Większość dzieci cudzoziemców pochodziła z krajów spoza Unii Europejskiej – Albanii, Mołdawii, Ukrainy, Rosji, Afryki, Pakistanu, Zjednoczonych Emiratów Arabskich i Turcji. Inni uczniowie – cudzoziemcy pochodzili z Bułgarii, Polski i Rumunii.

Do obu szkół od niedawna zaczęła trafiać liczna grupa uczniów imigrantów pochodzących z różnych krajów. Często trudno jest początkowo zidentyfikować, które dzieci wywodzą się ze środowisk imigracyjnych, ponieważ rodziny cudzoziemców mogą zmieniać nazwiska na greckie. Taką możliwość stworzono po to, aby uniknąć wszelkich form dyskryminacji. Jest ona niewątpliwie korzystna dla tych, którzy dobrze posługują się językiem greckim. Obie szkoły wykazały się otwartością i elastycznym podejściem do procesu kształcenia. Szkoła podstawowa podjęła starania, by wyjść



---

naprzeciw rodzinom i dzieciom zapisanym do szkoły. Ponadto nauczyciele otrzymali odpowiednie wsparcie umożliwiające prowadzenie edukacji włączającej. Szkoły muszą co prawda realizować ogólnokrajowy program nauczania, niemniej jednak nauczyciele przygotowują indywidualne plany nauczania dla każdego ucznia. Uczniom, którzy niedawno przybyli do Grecji, zapewnia się elastyczny i odpowiednio długi proces integracyjny, podczas którego uczą się języka greckiego. Przez pierwsze półtora roku uczniowie ci nie piszą żadnych sprawdzianów ani egzaminów, stosuje się jedynie formę ustną.

Uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych są diagnozowani w ośrodku diagnozy pedagogicznej. Ośrodek ten doradza też nauczycielom, jak zaadoptować programy nauczania do potrzeb uczniów. Wsparcia udzielają także psychologowie oraz przeszkoleni nauczyciele, przede wszystkim w zakresie nauczania języka greckiego i matematyki, przy czym zajęcia odbywają się w grupach liczących nie więcej niż pięciu uczniów i trwają nie dłużej niż dziesięć godzin.

Odwiedzone centrum diagnozy pedagogicznej powstało niedawno. Obejmuje ono swoją opieką uczniów z 250 szkół w Atenach. 18 zatrudnionych tu specjalistów pracuje w ramach interdyscyplinarnego zespołu. Centrum jest instytucją państwową, podlegającą Ministerstwu Edukacji. Usługi świadczone są nieodpłatnie, lecz duża liczba oczekujących powoduje, że na skorzystanie z nich trzeba czekać od jednego roku do dwu lat. Te same usługi oferowane są wszystkim dzieciom z SPE, niezależnie od ich pochodzenia (greckiego czy też cudzoziemskiego). Zadania są odpowiednio modyfikowane i adaptowane z uwzględnieniem różnic językowych i kulturowych. W przypadku dzieci z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych specjaliści stosują jako narzędzie obserwację dziecka w domu lub w szkole, testy nieformalne, niewerbalne oraz standaryzowane. Jeśli dziecko było diagnozowane w kraju pochodzenia diagnozę tłumaczy się na grecki, a uczniów poddaje ponownej ocenie. Dziecko zapisuje się także na kolejną wizytę i ponowną diagnozę, przeprowadzaną w odstępie trzyletnim. Ocenianie uczniów ze środowisk imigracyjnych zawsze odbywa się na terenie szkoły.

Centrum współpracuje, przede wszystkim w sposób niesformalizowany, z rodzicami, szkołami oraz Ministerstwem Edukacji. Rodzice




otrzymują orzeczenie dotyczące potrzeb edukacyjnych ucznia, które mogą przedłożyć szkole, choć nie są do tego zobowiązani. Specjaliści-praktycy zwrócili uwagę na fakt, że rodzinom brakuje informacji dostępnych w ich ojczystym języku, co może utrudniać komunikację. Współpraca pomiędzy szkołami a centrum opiera się na rekomendacjach kierowanych do nauczycieli i innych zatrudnionych w szkołach specjalistów, przy czym szkoły nie mają obowiązku wdrażania tych zaleceń. W niektórych przypadkach podawanym przez nauczycieli powodem niezastosowania się do zaleceń centrum jest brak środków lub zbyt duża liczebność klas. Centrum przedstawia także Ministerstwu Edukacji swoje rekomendacje dotyczące tego, jakich środków potrzebują uczniowie i szkoły.

Choć praca z rosnącą liczbą uczniów pochodzących z różnych kultur jest zjawiskiem stosunkowo nowym, to jednak zaangażowanie dyrektorów i nauczycieli obu szkół odegrało niezwykle pozytywną rolę. Szkoły wdrożyły elastyczne programy nauczania, rozwinęły programy wspólnego uczenia się, nawiązały współpracę z innymi instytucjami i wraz z nimi podjęły odpowiedzialność za rozwój sytuacji.

### 3.1.3 Paryż (Francja)

Celem trzeciej wizyty były cztery rejonowe przedszkola i szkoły podstawowe w Paryżu. Do placówek tych uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 11 lat. Jedna ze szkół prowadziła „CLIS”, specjalny oddział integracyjny („Classe d’Intégration Spécialisée”). Klasa ta realizuje program integracyjny, w ramach którego uczniowie z SPE otrzymują dodatkową pomoc ucząc się w klasie z innymi dziećmi, a jeśli zachodzi taka potrzeba, to także w ramach zajęć indywidualnych.

Wszystkie cztery placówki zlokalizowane są w tym samym obszarze, tzw. Priorytetowym Obszarze Edukacyjnym, w którym znaczący odsetek mieszkańców stanowią imigranci. Wiele rodzin znajduje się w trudnej sytuacji ekonomicznej, a stopa bezrobocia jest wysoka. Do placówek uczęszcza w sumie 680 dzieci, przy czym 85% z nich wywodzi się ze środowisk imigracyjnych. Większość dzieci imigrantów pochodzi z Afryki Północnej i Zachodniej, czyli dawnych kolonii francuskich, a także z Azji; znacznie mniejszy odsetek to cudzoziemcy z innych krajów europejskich. W czasie, gdy odbywała



---

się wizyta studyjna, 50% uczniów korzystało z pomocy nauczycieli specjalnych w szkole lub wsparcia oferowanego przez ośrodki opieki medyczno-pedagogicznej nie związane ze szkołą, a 12 uczniów zapisanych było do oddziałów CLIS. Szkoły we współpracy z lokalnymi instytucjami organizowały liczne zajęcia pozalekcyjne i sportowe odbywające się poza godzinami zajęć w szkole w celu zapewnienia uczniom takich rodzajów aktywności, których nie mogły zapewnić same rodziny. Rodzinom o niskim statusie społeczno-ekonomicznym przysługiwały zniżki na wszystkie zajęcia dodatkowe, a dzieci z tych rodzin otrzymywały bezpłatny obiad podczas zajęć szkolnych. Niemniej jednak nauczyciele uważali, że wsparcie finansowe nie wystarczało na to, by odpowiedzieć na potrzeby, z jakimi spotykały się szkoły.

Wszystkie wspomniane placówki blisko współpracują z Centrum Wsparcia, Współpracy i Badań nad Etno-psychologią, które jest częściowo finansowane przez gminę. Centrum to zatrudnia psychologa oraz czterech mediatorów kulturowych, którzy mają stanowić „pomost” pomiędzy rodzicami i szkołą. Pracownicy centrum wspierają pracowników szkół oraz oferują swoją pomoc rodzinom, których dzieci wykazują problemy w nauce. Dwa razy w miesiącu przyjmują oni rodziny na terenie szkoły w czasie pozalekcyjnym. Wiedzę na temat kraju ojczystego i jego kultury uznaje się za wielką wartość pozwalającą lepiej pomóc dziecku, rodzinie, a więc także i samej szkole. Placówki były otwarte na współudział rodziców w przeprowadzeniu wizyt studyjnych. Rodzice zaangażowali się w projekt i uczestniczyli w przebiegu wizyt dostarczając istotnych informacji, które pozwoliły lepiej zrozumieć zachowania uczniów. Uczniowie kierowani są do szkół zgodnie z rejonizacją (miejscem zamieszkania). Rodzice nie mają w tym względzie swobody wyboru szkoły.

Dzieci imigrantów uczęszczają do szkół rejonowych. Jeśli przejawiają trudności w nauce pozostają w swoich szkołach, przy czym otrzymują odpowiednie wsparcie ze strony nauczycieli – pedagogów specjalnych i innych specjalistów. Szkoła zapewnia podręczniki zaadaptowane na potrzeby uczniów z SPE. Uczeń traci wsparcie jak tylko osiągnie oczekiwany poziom wyników w nauce. Jeżeli jednak problemy utrzymują się, psycholog szkolny współpracujący z pedagogiem specjalnym proponuje by w porozumieniu z rodzicami zdiagnozować potrzeby ucznia. W przypadku gdy wsparcie



oferowane przez szkołę okazuje się niewystarczające, lub gdy nie jest ono akceptowane przez rodzinę, interwencję może podjąć służba zdrowia oraz opieka społeczna. Odpowiednie placówki tych służb przyjmują rodzinę i dziecko, diagnozują potrzeby dziecka, i mogą zaproponować jakąś formę terapii (np. jeśli dziecko niedosłyszy). Inne rodzaje interwencji zewnętrznej dostępne są dla dzieci, które mają problemy motoryczne lub cierpią na zaburzenia natury psychologicznej. Diagnoza potrzeb może także prowadzić do umieszczenia ucznia w oddziale specjalnym.


Francuski jest językiem, w jakim prowadzone są lekcje i napisane podręczniki. Uwzględniając fakt, iż niektórzy uczniowie posiadają niską znajomość tego języka niektóre szkoły z tego rejonu prowadzą zajęcia przygotowujące, których celem jest szybsze przyswojenie języka kraju-gospodarza. Uczniowie mogą korzystać z tak prowadzonych lekcji języka francuskiego przez okres od trzech miesięcy do roku, po czym wracają do regularnych zajęć w swojej szkole. Nauczanie języka ojczystego nie wydawało się ważną kwestią nawet tym nauczycielom, którzy wywodzili się ze środowisk imigracyjnych. Za najważniejszy priorytet uznawano nauczanie się języka kraju-gospodarza.

We wszystkich placówkach panowała dobra atmosfera, a uczniom zapewniono wystarczająco dużo dobrze zaaranżowanej przestrzeni. Organizacja zajęć szkolnych była dobrze zaplanowana i uwzględniała potrzeby uczniów. Nauczyciele zwrócili uwagę na kilka istotnych wyzwań: potrzebę większego wsparcia finansowego, szerszych opcji doskonalenia zawodowego, oraz trudności w znalezieniu nauczycieli chętnych do pracy w szkołach zlokalizowanych w rejonach uznawanych za „trudne”.

### *3.1.4 Bruksela (Belgia)*

Czwarta wizyta odbyła się w dwu francuskojęzycznych szkołach w Brukseli – jednej rejonowej szkole podstawowej oraz w szkole specjalnej – oraz we flamandzkojęzycznym centrum diagnozy pedagogicznej. Do obu szkół uczęszczali uczniowie w wieku od 2 i ½ do 14 lat.

W przededniu odwiedzin w szkołach grupa ekspertów miała okazję wysłuchać dwóch opinii pochodzących od rodzin i dzieci imigrantów, oraz porozmawiać z nimi. Rodziny opowiedziały o trudnościach związanych z poszukiwaniem najlepszych form wsparcia dla swoich



---

dzieci w ramach edukacji specjalnych a następnie przeniesieniem dziecka do szkoły rejonowej. Mówiły także o swojej walce z ukrytym rasizmem. Młodzi ludzie wyrażali podobne poglądy, dodatkowo zwracając uwagę na problem własnej tożsamości i kłopot z identyfikacją kulturową. Niektórzy z nich czuli odrzuceni zarówno przez przedstawicieli kraju obecnego zamieszkania, jak i członków własnej grupy etnicznej. Wskazali na to, że przynależą do obu kultur, i że muszą się najpierw sami pogodzić z tym faktem, a następnie i inni powinni go zaakceptować.

W szkole rejonowej funkcjonowała zarówno szkoła podstawowa jak i ponadpodstawowa, przy czym placówka ta zlokalizowana była w rejonie zamieszkiwanym przez dużą populację imigrantów, przede wszystkim z Afryki Północnej, a także z Azji, krajów europejskich nie należących do UE, oraz w mniejszej liczbie – z Ameryki Południowej. Szkoła poświęcała dużo uwagi tej sytuacji, ponieważ 400 jej uczniów pochodziło z 57 różnych krajów. Zorganizowano pięć klas „pomostowych” dla uczniów niedawno przybyłych do Belgii. Uczniowie pozostaną w nich przez okres nie dłuższy niż rok, po czym dołączą do odpowiednich klas zgodnie z poziomem swoich umiejętności i wiedzy. Takie przeniesienie możliwe jest w każdym momencie roku szkolnego. Do klas pomostowych w czasie wizyty ekspertów uczęszczało 80 uczniów, z których większość prawie w ogóle nieznana języka francuskiego. Poziom umiejętności językowych stanowi najważniejsze kryterium doboru klasy. Wydawało się, że uczniowie nie mieli żadnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, a jedynie potrzeby wynikające z trudności językowych. Dzieci posługiwały się wieloma językami, w jednej klasie znajdowali się uczniowie zróżnicowani pod względem wieku i poziomu umiejętności. W szkole podstawowej, na którą składały się trzy różne klasy (poziomy), wśród osób zatrudnionych znajdował się także nauczyciel specjalizujący się w wielokulturowości. W pięcioklasowej szkole ponadpodstawowej zatrudnieni byli wyłącznie nauczyciele francuskojęzyczni.

W szkole panowała przyjazna atmosfera, a nauczyciele i uczniowie wydawali się zmotywowani do pracy. Dyscyplina i ustalone zasady stanowią elementy tradycyjnego podejścia do edukacji, niemniej jednak są one akceptowane w procesie edukacji szkolnej, jeśli łączą się z autorytetem nauczycieli i pełnym poszanowaniem różnic. Szkoła uczestniczyła w pilotażowym projekcie „Język i kultura




ojczysta”, który łączy język francuski z kulturą ojczyzny dzieci imigrantów. Jeśli rezultaty tego projektu będą pozytywne, zostanie on zastosowany w 80 innych szkołach francuskojęzycznej wspólnoty Belgii.

Nauczyciele byli bardzo pozytywnie nastawieni do uczniów i ich zróżnicowania kulturowego. Posługiwali się różnorodnymi metodami środkami dydaktycznymi ucząc języka kraju-gospodarza, stosowali też wszystkie dostępne narzędzia edukacyjne aby wspomóc proces komunikacji i uczenia się. Należy podkreślić niektóre obserwacje i uwagi: dobór materiałów powinien uwzględniać nie tylko poziom znajomości języka, ale także wiek dziecka; w nauczaniu niektórych przedmiotów należałoby stosować odpowiednio zaadaptowane teksty; większa liczba zajęć prowadzonych wspólnie z klasami „rówieśniczymi” może przyspieszyć przejście do zwykłej klasy w szkole rejonowej. Wspólne uczenie się stwarza bowiem w klasie „pomostowej” poczucie braku dyskryminacji, dzięki czemu szkoła wypełnia swoją rolę pierwszego punktu kontaktowego pomiędzy kulturami i krajami. Sprzyja ono także zaangażowaniu rodziców i rodzin. Należy zadbać o to, by istniała tu przestrzeń dialogu oraz by zapewnić niezbędne środki wsparcia potrzebne nauczycielom.

Szkoła specjalna składała się ze szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej szkoły zawodowej. Uczęszczalo do niej 300 uczniów. 60% z nich wywodziło się ze środowisk imigracyjnych. Budynek szkoły był dość duży, jego mankamentem były bariery architektoniczne. Uczniowie przejawiali trudności w nauce i problemy z zachowaniem, niektórzy z nich byli też niepełnosprawni motorycznie. CoO więcej, nauczyciele i specjaliści podkreślali fakt utrudnionej komunikacji z częścią rodzin spowodowanej barierą językową. W niektórych przypadkach występowały także trudności z komunikacją z uczniami wywodzącymi się ze środowisk imigracyjnych, ponieważ nauczanie odbywało się wyłącznie w języku francuskim. Aby poradzić sobie z tym problemem nauczyciele porozumiewali się za pomocą książek z obrazkami. Podobne trudności napotykają nauczyciele w procesie oceniania uczniów, z czego nauczyciele i specjaliści zdawali sobie sprawę. Szkoła utrzymywała bardzo ograniczone kontakty ze szkołą rejonową.

Organizacja VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) jest stowarzyszeniem ośrodków udzielających konsultacji i wsparcia uczniom. Jej najważniejszym zadaniem jest



---

koordynacja i wspieranie 48 ośrodków regionalnych (CLB), a nie bezpośrednia praca z uczniami i ich rodzinami. Wszystkie ośrodki udzielają pomocy nieodpłatnie, powoływane są i finansowane przez Departament Edukacji wspólnoty flamandzkojęzycznej. Ośrodki CLB udzielają wsparcia i konsultacji uczniom, rodzicom, nauczycielom, oraz szkołom podstawowym i ponadpodstawowym. Najważniejszym zadaniem VCLB jest podniesienie kompetencji szkół, nauczycieli i rodziców. Organizacja ta ma na celu wzmocnienie szkół rejonowych, zmniejszenie barier dotyczących konsultacji i utrudniających ich przeprowadzanie, poszukiwanie strategii służących prewencji, podejmowanie kroków zmierzających do postawienia sprawiedliwej i właściwej diagnozy, poprzez eliminację czynników utrudniających ten proces i wzmacnianie czynników jego przeprowadzanie ułatwiających. Według pracowników VLBC dzieci imigrantów i dzieci obywateli kraju-gospodarza doświadczają podobnych problemów, gdy status społeczno-ekonomiczny ich rodzin jest niski, a to, co jest dobre dla dziecka imigrantów służy też każdemu innemu dziecku. Nie przykładano specjalnej wagi do problemu uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

### *3.1.5. Amsterdam (Holandia)*

Miejscem piątej wizyty był Amsterdam i dwie tamtejsze specjalne szkoły podstawowe, jedna szkoła ponadpodstawowa oraz szkoła zawodowa obejmująca pięć różnych lokalizacji, a także dwa ośrodki diagnozy pedagogicznej. Podczas wizyty studyjnej grupa ekspertów mogła wysłuchać jednego z holenderskich parlamentarzystów, który wyjaśnił trudności jakie napotyka walka z dyskryminacją oraz a także przedstawił środki stosowane w celu zapobieżenia temu zjawisku oraz zapewnieniu podniesienia jakości edukacji otrzymywanej przez tą szczególnie podatną na wykluczenie grupę uczniów. Zwrócił przy tym uwagę m.in. na opiekę przedszkolną i edukację wczesnoszkolną, nauczanie języka, oraz dodatkowe środki finansowe potrzebne uczniom z zaburzeniami mowy.

W jednej z odwiedzonych szkół podstawowych uczyło się 320 uczniów w wieku od 3 do 13 lat, z czego około 70% stanowiły dzieci imigrantów. Szkoła oferowała pomoc uczniom z zaburzeniami mowy i rozwoju językowego, którą objętych było dodatkowo 180 uczniów uczęszczających do innych szkół w Amsterdamie. Najważniejszym celem było rozwinięcie umiejętności językowych dzieci. Niektórzy uczniowie rozpoczęli naukę w szkołach rejonowych, lecz ze względu





na problemy językowe zostali skierowani do szkoły specjalnej. Choć niektórym uczniom zdarza się powrócić do szkoły rejonowej, to wielu pozostaje w szkole specjalnej przez cały okres edukacji na poziomie podstawowym.


Rodzice mają swobodę wyboru szkoły, choć w przypadku rodzin cudzoziemców może to być zadanie niełatwe. W niedalekiej przyszłości szkoły rejonowe przejmą na siebie odpowiedzialność diagnozy pedagogicznej ucznia oraz znalezienia we współpracy z rodzicami najbardziej odpowiedniej dla niego placówki.

Omawiając stosowane materiały nauczania należy zwrócić uwagę na używanie przez szkoły narzędzi wizualnych. Aby poszerzyć słownictwo uczniów i wspomóc proces komunikacji z rodzinami używano wszelkich dostępnych środków. Szkoła współpracowała ściśle ze szkołami rejonowymi oferując im szkolenia zawodowe, wsparcie i bieżącą pomoc. Pracujący w szkole nauczyciele i inni specjaliści podkreślali wagę wczesnej diagnozy oraz wczesnej interwencji.

W drugiej ze szkół podstawowych uczyło się 153 uczniów w wieku od 4 do 12 lat. Uczęszczające do niej dzieci przejawiały poważne problemy w nauce i zaburzenia komunikacji (np. autyzm). 85% uczniów pochodziło ze środowisk imigracyjnych, przede wszystkim z Afryki, Azji, a pewna grupa z krajów europejskich. 40 uczniów uczyło się w zwykłych oddziałach rejonowych. Szkoła wspiera rodziców wybierających szkoły podstawowe położone blisko domu rodzinnego oferując im wsparcie nauczycieli i specjalistów dojeżdżających do innych szkół oraz nadzorując działania innych placówek. W przypadku dzieci autystycznych przyjętych do szkół rejonowych wyspecjalizowani w tym zagadnieniu nauczyciele ze szkoły specjalnej przeprowadzają szkolenia dla swoich kolegów ze szkół rejonowych. Za tę pracę nauczyciele są wynagradzani.

Szkoła prowadziła „edukację włączającą” w tym sensie, że uczniowie z autyzmem uczyli się w klasach mieszanych. Dzieci autystyczne nie były izolowane w osobnych grupach. Wszyscy uczniowie realizowali swój indywidualny plan edukacyjny. W całej szkole posługiwano się właściwie dobranymi środkami komunikacji „niewerbalnej”.

Szkoła przywiązywała dużą wagę do zaangażowania rodziców we wszystkie działania – edukacyjne, rekreacyjne, itp. Tam, gdzie było to potrzebne, zapraszano tłumaczy, którzy wspierali komunikację



---

pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Z tego samego powodu prowadzi się „dzienniczek kontaktów” wspomagający komunikację pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami. Pomimo tego niektórzy uczniowie nie uczęszczali do szkoły i pozostawali w domach. Nauczanie języka ojczystego dzieci imigrantów nie stanowiło priorytetu dla szkoły, choć niektórzy nauczyciele wywodzili się z takich środowisk. Nacisk położony był na asymilację i przyjęcie kultury kraju-gospodarza.

Szkoła ponadpodstawowa oraz szkoła zawodowa mieściły się w pięciu różnych lokalizacjach. Do tej placówki przyjmowano młodzież z trudnościami w nauce o niewielkim lub średnim nasileniu, często połączonymi z zaburzeniami zachowania. Do szkoły uczęszczało 300 uczniów w wieku od 12 do 20 lat. Wysoki odsetek uczniów (ponad 80%) stanowiła młodzież wywodząca się ze środowisk imigracyjnych.

W jednej z placówek znajdowała się wyjątkowo liczna grupa uczniów z Surinamu, dawnej kolonii holenderskiej. Większość z nich pod warunkiem otrzymania dodatkowego wsparcia poradziłaby sobie w szkołach rejonowych. Nauczyciele i specjaliści zwracali uwagę na fakt, że w wielu przypadkach poważna deprywacja kulturowa wpływa na proces nabywania języka i uczenia się. Uczniom tym brakuje odpowiedniego nadzoru, lekcji poświęconej tematom, które są dla nich niezrozumiałe, i bardziej praktycznie ukierunkowanych programów nauczania. Każdy uczeń kształcił się według indywidualnego programu dopasowanego do jego potrzeb. Po czterech latach nauki w szkole uczniowie ci nabywają doświadczenia podczas praktyk zawodowych.

We wszystkich placówkach panował dobry klimat; obowiązywały tam jasne zasady, które respektowano. Otoczenie sprawiało wrażenie bezpiecznego. Nauczyciele wykazywali się oddaniem swojej pracy i poświęcali młodzieży wiele uwagi, nierzadko pracując także w czasie wolnym. Materiały i pomoce naukowe były właściwie dostosowane do potrzeb uczniów. W celu wsparcia uczniów w wejściu na rynek pracy stosowano odpowiednio ustrukturyzowane podejście praktyczne wykorzystujące powiązania z rynkiem.

Relacje z rodzicami układały się różnie: w niektórych lokalizacjach poświęcano wiele uwagi do wymiany informacji z rodzicami, ale nie dotyczyło to wszystkich odwiedzonych lokalizacji. Rodzice dzieci z



placówki, w której przeważali uczniowie z Surinamu uskarżali się ostrą dyskryminację, jakiej doświadczali ze strony społeczeństwa.

Szkoła zapewniała specjalne kursy językowe uczniom, dla których holenderski nie był pierwszym językiem. Kontakty ze szkołami rejonowymi miały raczej ograniczony charakter.

Dwa ośrodki diagnozy pedagogicznej i rehabilitacji zajmowały się przede wszystkim młodzieżą przejawiającą poważne zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania. Większość z podopiecznych wywodziła się ze środowisk imigracyjnych, przede wszystkim z Afryki Północnej. Niektórzy z nich mieli już do czynienia z policją i systemem sądownictwa. Ośrodki stawiały sobie za cel przede wszystkim poznanie historii życia tych młodych ludzi, zaplanowanie okresu obserwacji w porozumieniu z samymi zainteresowanymi, oraz przeszkolenie umożliwiające znalezienie pracy. Współpraca z rodziną stanowiła jeden z priorytetów, i wiązała się często z udziałem tłumaczy oraz mediatorów, co pozwalało na wyjaśnienie i zrozumienie sytuacji rodzinnej.

### *3.1.6 Warszawa (Polska)*

Celem szóstej wizyty było pięć szkół w Warszawie – dwie szkoły podstawowe i trzy gimnazja oraz Stowarzyszenie Interwencji Prawnej. Szkoły podstawowe były placówkami publicznymi, a gimnazja – niepublicznymi.

Do obu szkół podstawowych uczęszczało w sumie 700 uczniów w wieku od 6 do 14 lat. W jednej ze szkół uczyło się 35 dzieci pochodzących przede wszystkim z Czeczenii i Północnego Kaukazu. Liczba dzieci imigrantów była bardzo zmienna, ponieważ rodziny cudzoziemców traktują często Polskę jako kraj tranzytowy. Uczniowie imigrantów, obok pamięci o traumatycznych przeżyciach związanych z przeżyta wojną, borykali się przede wszystkim z problemami językowymi. Lokalne władze oświatowe zapewniały tym dzieciom lekcje języka polskiego odbywające się dwa razy w tygodniu. Szkoła ta współpracowała ze Stowarzyszeniem Interwencji Prawnej w ramach projektu pilotażowego „Szkoła Wielokulturowa”, wspieranego przez Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy. Celem projektu było wspieranie procesu integracji uczniów cudzoziemskich ze społecznością szkolną. Powołano asystentkę procesu integracji pochodzącą z Czeczenii, która pełniła rolę tłumacza oraz mediatora międzykulturowego, oraz prowadziła



lekcje w swoim języku ojczystym. Uważano, że takie podejście odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się tożsamości kulturowej uczniów oraz wspomaga proces ich dalszej integracji. W szkołach tych nie stwierdzono SPE u żadnego z uczniów.

W drugiej szkole podstawowej około 10% uczniów stanowiły dzieci imigrantów, przede wszystkim z Wietnamu. Nie stwierdzono u nich SPE; wręcz przeciwnie, większość dobrze radziła sobie w szkole. Rodziny chętnie opłacały zajęcia dodatkowe mające pomóc dzieciom, u których stwierdzono określoną potrzebę edukacyjną.

Odwiedzone szkoły gimnazjalne były placówkami niedawno powstałymi, których podejście pedagogiczne pozostawało pod silnym wpływem odpowiednich władz oświatowych i nowych trendów w polityce kształcenia. Do dwóch z tych szkół uczęszczało w sumie 420 uczniów w wieku od 13 do 16 lat. 30 spośród nich było uchodźcami z Czeczenii oraz innych krajów Azji i Afryki. Oprócz tego w szkołach uczyło się jeszcze 27 innych uczniów – cudzoziemców. U dwu uczniów stwierdzono niepełnosprawność/SPE. Rodzice i nauczyciele wspólnie odpowiadali za prowadzenie szkół.

Rekrutacja do tych szkół odbywa się w oparciu o egzamin wstępny, za wyjątkiem uczniów z SPE. Rodzice płacą czesne, przy czym 6% pochodzących z tego tytułu wpłat przeznacza się na specjalny fundusz pożyczkowy dla rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Mniej niż 10% uczniów zwolnionych jest z opłacania czesnego. Szkoły otrzymują częściowe dofinansowanie od władz oświatowych.

Najważniejszym celem, jakie stawiają sobie szkoły, jest przygotowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie oraz zachęcenie uczniów do otwartości wobec innych kultur i środowisk. Rodzice mocno wspierali pracę nauczycieli. Wszystkie zaangażowane strony dzieliły się odpowiedzialnością: tak nauczyciele, jak i rodzice oraz uczniowie. Szkoły używały takich metod kształcenia jak tutoring i ocenianie kształtujące. Jeśli pojawiała się taka potrzeba, organizowano dodatkowe lekcje języka polskiego lub innych przedmiotów. Dla Czeczenów zorganizowano także lekcje w ich ojczystym języku.

W trzecim z odwiedzonych gimnazjów kształciło się 103 uczniów w wieku od 16 do 19 lat. 9 pochodziło z rodzin imigrantów. U żadnego z uczniów nie stwierdzono SPE. Szkoła ta, podobnie jak wcześniej



opisane, starała się przygotować uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu nowoczesnego, wielokulturowego i demokratycznego społeczeństwa.


Stowarzyszenie Interwencji Prawnej to organizacja pozarządowa, której misją jest świadczenie nieodpłatnej pomocy prawnej osobom dyskryminowanym i zagrożonym marginalizacją, m.in. imigrantom, uchodźcom, i starającym się o azyl. Stowarzyszenie działa na rzecz takich osób, zapewniając tłumaczy i pomagając w załatwianiu spraw urzędowych. Jak wcześniej wspomniano, Stowarzyszenie brało udział w projekcie pilotażowym kierując do jednej ze szkół podstawowych mediatora międzykulturowego wspomagającego integrację językową i społeczną uczniów.

### **3.2 Uwagi ogólne**

Przeprowadzone wizyty studyjne dały możliwość przyjrzenia się różnym rozwiązaniom praktycznym, a także stworzyły okazję do wymiany doświadczeń i dyskusji z pracującymi na tym polu specjalistami oraz z rodzinami. Dyskusje te, co bardzo istotne, zwróciły uwagę na kilka ważnych aspektów. Nie ma tu miejsca na to, by szczegółowo przedstawić ich wyniki. Poniżej prezentujemy uwagi podsumowujące najważniejsze głosy, jakie pojawiły się podczas dyskusji z nauczycielami i innymi specjalistami, oraz na forum grupy ekspertów projektu. Uwagi te obejmują pięć obszarów, których dotyczył projekt, i zostały sformułowane jedynie na podstawie obserwacji odwiedzonych placówek.

#### **3.2.1 Grupa docelowa**

Odbyte wizyty studyjne stały się okazją do obserwacji różnych sytuacji na poziomie lokalnym; zarówno szkół w krajach o długiej tradycji przyjmowania imigrantów, jak i w tych państwach, które od niedawna przyjmują rodziny cudzoziemców zmieniających miejsce zamieszkania ze względów ekonomicznych lub politycznych. W odwiedzonych placówkach kształcili się uczniowie pochodzący z bardzo wielu różnych krajów. Tylko w jednej z placówek dominowały dzieci imigrantów z dawnej kolonii kraju-gospodarza. We wszystkich odwiedzonych placówkach nauczyciele wyrażali przekonanie, iż liczba dzieci nowoprzybyłych imigrantów stale rośnie. Wrażenie to było silniejsze w krajach, w których tego typu imigracja była zjawiskiem stosunkowo nowym.



---

Wielokulturowość nie jest postrzegana przez szkoły jako coś negatywnego. W większości szkoły przejawiają pozytywne nastawienie do tego zjawiska, a nauczyciele starają się podkreślić wartość, jaką w życie szkoły wnoszą inne kultury, choć w niektórych przypadkach takie zróżnicowanie wiąże się z powstaniem problemów, które należy „rozwiązać”. Na problemy zwracano szczególną uwagę w szkołach zlokalizowanych w rejonach, w których imigranci stanowią znaczący odsetek mieszkańców, a rodziny borykają się zwykle z trudnościami społeczno-ekonomicznymi. Niektórzy nauczyciele i specjaliści przyznawali też, że trudno im poradzić sobie z nową dla nich sytuacją edukacyjną.

### 3.2.2 Dostępne dane

Analizując dostępne dane, należy zwrócić uwagę na dwie kwestie: lokalizację i typ odwiedzonych placówek. Co do lokalizacji, trzeba zauważyć, że w szkołach położonych w rejonach, w których imigranci stanowią znaczący odsetek mieszkańców, także znacząca liczba uczniów pochodzi z tych środowisk; mogą oni stanowić nawet 85% (i więcej) populacji uczniów. Nauczyciele zwrócili uwagę na fakt, że taka sytuacja może prowadzić do powstawania „gett” i szkół „zdominowanych przez dzieci imigrantów”. Szkoły te położone były na obszarach o niższym statusie społecznym i ekonomicznym.

Innym aspektem, który niewątpliwie wymaga dokładnego omówienia w niniejszym raporcie, jest rodzaj szkoły – rejonowej lub specjalnej – do której kierowani byli uczniowie. Trzeba przy tym odnotować, że zebrane informacje dotyczą jedynie ograniczonej liczby szkół. W odwiedzonych szkołach rejonowych, niezależnie od liczby uczęszczających do nich dzieci imigrantów, uczyło się niewielu uczniów z SPE; odwrotna sytuacja miała miejsce w szkołach specjalnych (co zresztą nie powinno dziwić). Szkoły rejonowe dbały o integrację dzieci i wspierały je zatrudniając nauczycieli specjalnych oraz oferując różnorodne świadczenia. W sytuacji, gdy możliwości i zasoby szkoły nie wystarczały do tego, by zaspokoić potrzeby ucznia, był on kierowany do szkoły specjalnej.

W szkołach specjalnych, które odwiedziła grupa ekspertów projektu, uczniowie z SPE wywodzący się ze środowisk imigracyjnych stanowili od 60 do 80% ogółu uczących się w danej placówce. Nauczyciele i inni pracownicy szkoły dostrzegali tę sytuację. Niektóre ze szkół specjalnych współpracowały ze szkołami rejonowymi,



wspomagając uczące się w nich dzieci i starając się o ich integrację w ramach tych szkół, choć nie była to praktyka powszechna. Szkoły specjalne odwiedzone przez ekspertów przyjmowały przede wszystkim dzieci z trudnościami w nauce i problemami z zachowaniem.

### 3.2.3 Świadczenia edukacyjne

Większość szkół i innych instytucji, które odwiedziła grupa ekspertów projektu, stanowiły placówki publiczne świadczące usługi nieodpłatnie, choć i tu było kilka wyjątków. Finansowanie szkół było bardzo zróżnicowane, w zależności od stosowanych w danym kraju rozwiązań; w niektórych państwach jest ono zcentralizowane na poziomie ogólnokrajowym, w innych – zdecentralizowane i powierzone jednostkom samorządu terytorialnego, a nawet samym szkołom; w jeszcze innych przypadkach szkoły finansowane są głównie ze środków prywatnych.

Rodziny imigrantów i ich dzieci mają takie same uprawnienia co pozostali mieszkańcy kraju-gospodarza. Nauczyciele i inni specjaliści współuczestniczący w projekcie podkreślali, jak ważne jest to, by w relacji do rodzin imigrantów i ich dzieci w pełni respektować przysługujące im prawa człowieka oraz zwalczać przejawy dyskryminacji. Zwrócili jednocześnie uwagę na sytuacje, które mogą przyczynić się do powstania dyskryminacji. Nie zawsze rodzice mogą swobodnie wybrać szkołę, a nawet w tych krajach, które formalnie takie możliwości stwarzają, skorzystanie z tego prawa może być utrudnione ze względu na problemy komunikacyjne pomiędzy rodzicami a urzędnikami. W wyniku tego zbyt wiele dzieci emigrantów może trafiać do szkół w określonym rejonie, lub do pewnego typu szkół specjalnych. Przedstawiciele rodzin sygnalizowali również, że często czują się izolowani i odrzuceni przez społeczeństwo kraju-gospodarza.

Rodziny imigrantów mogą w razie potrzeby otrzymać dodatkową pomoc finansową na podobnych zasadach, jak te, które przysługują pozostałym mieszkańcom danego kraju. W niektórych przypadkach proponuje się zniżki opłat za zajęcia dodatkowe lub też bezpłatne świadczenia – np. darmowy posiłek w szkole. Pracownicy oświaty stwierdzili jednak, że zasoby finansowe nie wystarczają na pokrycie wszystkich potrzeb uczniów. Problem ten zgłaszali przede wszystkim nauczyciele pracujący w szkołach zlokalizowanych w rejonach o



---

niskim statusie ekonomicznym i społecznym; dotyczył on wszystkich uczniów, a nie tylko dzieci imigrantów.

Ze szkołami współpracuje wiele różnych instytucji i urzędów. Zazwyczaj związane są one z sektorem służby zdrowia i opieki społecznej, choć zależy to częściowo od typu placówki oświatowej. W Paryżu dodatkowo w prace szkoły zaangażowane było centrum etnopsychologii, a w Malmö – specjalny zespół wspierający tamtejsze szkoły rejonowe.

Zbyt często współpraca pomiędzy szkołami i innymi służbami miała charakter nieformalny. Nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę ściślejszej współpracy także z innymi organizacjami, takimi jak stowarzyszenia poszczególnych grup etnicznych. Podkreślali także pozytywny wpływ, jaki może wywierać zatrudnienie asystentów pochodzących z różnych grup etnicznych i kulturowych. Takie podejście ma nie tylko walor praktyczny, polegający na przełamaniu bariery językowej i ułatwieniu komunikacji z rodzinami, lecz także pozwala lepiej zrozumieć, jak w innych kulturach postrzegana jest niepełnosprawność i SPE.

We wszystkich odwiedzonych placówkach za sprawę priorytetową uznawano przepływ informacji pomiędzy szkołą i rodzinami oraz pełny współudział tych ostatnich we wszystkich decyzjach dotyczących własnego dziecka. Jednocześnie nauczyciele mieli pełną świadomość poważnych trudnień w komunikacji wynikających z problemów językowych.

#### *3.2.4 Środki wsparcia*

Wszystkie odwiedzone szkoły stosowały rozmaite środki mające wspomóc integrację uczniów ze środowisk imigracyjnych. Nauczyciele i inni specjaliści byli doskonale świadomi tego, jak ważne jest możliwie najszybsze rozpoczęcie nauki języka kraju-gospodarza. Jak to ujęli, szkoła odgrywa istotną rolę jako miejsce spotkania kultur, gdzie dokonuje się pierwszy krok na drodze do integracji ze społeczeństwem kraju-gospodarza.

We wszystkich placówkach podkreślano, że najważniejszym celem pozostaje pokonanie bariery językowej przy pomocy różnych metod. Niektóre szkoły organizują klasy „pomostowe”, w których dąży się do stworzenia przez pewien ograniczony okres możliwie optymalnych warunków nauki języka. W kilku placówkach prowadzi się nauczanie dwujęzyczne, a w innych organizuje się dodatkowe nauczanie





najważniejszych przedmiotów w języku ojczystym uczniów. Użycie podręczników napisanych wyłącznie w języku kraju-gospodarza jest powszechną praktyką, choć stosuje się także alternatywne metody nauczania wykorzystujące obrazki, teksty uproszczone, itp. Większość nauczycieli realizowała elastyczny program nauczania, a w niektórych placówkach opracowywano indywidualne plany edukacyjne. Wszyscy nauczyciele podkreślali konieczność zindywidualizowanego podejścia do potrzeb uczniów.

Pozytywne nastawienie pracowników szkoły niewątpliwie znajdowało swój wyraz w osiągniętych przez nią wynikach, choć jednocześnie nauczyciele zwracali uwagę na pojawiające się wyzwania, w szczególności akcentując konieczność doskonalenia zawodowego.

Niezależnie od podejmowanych wysiłków i zaangażowania w swoją pracę, pracownicy odwiedzonych placówek podnosili następujące kwestie:

- Jak wprowadzić jasne rozróżnienie pomiędzy problemami językowymi a trudnościami w nauce?
- W jakim zakresie szkoły rejonowe powinny przyjmować na siebie odpowiedzialność za pomoc wszystkim uczniom, a w jakim – szkoły specjalne powinny starać się pomóc uczniom w powrocie do szkół rejonowych?
- W jakim stopniu można polegać na narzędziach, które stosują szkoły w procesie diagnozowania potrzeb uczniów a następnie odpowiedniego wspomaganie ich edukacji?

### *3.2.5 Ocenianie i diagnoza pedagogiczna*

Wszystkie odwiedzone ośrodki diagnozy pedagogicznej były finansowane ze środków publicznych, a oferowane przez nie usługi – nieodpłatne. Były one dostępne dla uczniów, rodziców, nauczycieli i szkół. Ich najważniejszym zadaniem było zdiagnozowanie potrzeb ucznia i przekazanie rodzicom właściwych informacji oraz wskazówek na temat potrzeb ich dziecka, a także wzmocnienie kompetencji i wsparcie pracy szkół rejonowych. Pracownicy tych ośrodków zauważyli, że bardzo ważne jest wdrożenie strategii prewencyjnych, oraz na rolę jaką ich centra odgrywają wspierając szkoły w tym zakresie. Jednym z przykładów strategii prewencyjnej było zaangażowanie w działania dwóch ośrodków, które zajmowały się młodzieżą z poważnymi zaburzeniami zachowania, pracowników



wymiaru sprawiedliwości. Jeden z tych ośrodków korzystał także z usług mediatora międzykulturowego oraz wdrożył dwumiesięczny program obserwacji swoich podopiecznych.

Wszyscy pracownicy ośrodków diagnozy pedagogicznej mieli świadomość tego, jak ważne dla dobrego rozpoznania potrzeb dziecka imigrantów jest to, by początkowa diagnoza przeprowadzona była w dwóch językach – ojczystym języku dziecka oraz języku kraju-gospodarza – jednakże tylko nieliczne placówki stosowały takie podejście w praktyce. W celu przezwyciężenia barier językowych używano różnych narzędzi oceny potrzeb, standaryzowanych bądź bardziej nieformalnych metod, werbalnych i niewerbalnych. W odniesieniu do dzieci, które niedawno przybyły na teren kraju-gospodarza, pracownicy zwrócili uwagę na fakt, że niewiele z nich posiadało informacje na temat wyników diagnozy pedagogicznej przeprowadzonej w kraju pochodzenia.

Diagnoza pedagogiczna okazała się kwestią delikatną, budzącą wiele wątpliwości. Istnienie bariery językowej jest oczywistym faktem, który wpływa na cały proces rozpoznania potrzeb edukacyjnych, począwszy od kontaktów i komunikacji z rodzinami po diagnozę potrzeb dziecka, i to w takim stopniu, że wartość i wiarygodność przeprowadzonych procedur może być bardzo ograniczona. Z danych przekazanych przez odwiedzone ośrodki wynika też, że liczba dzieci imigrantów korzystających z ich pomocy jest zbyt niska. Może to wynikać z niedoinformowania rodziców imigrantów na temat istnienia takich centrów (a także i innych instytucji). Inną przyczyną może być fakt innego postrzegania SPE w różnych kulturach. Jak widać, jest wiele kwestii, które należy brać pod uwagę w odniesieniu do diagnozy SPE u uczniów ze środowisk imigracyjnych.

Wydaje się oczywiste, że rezultaty przeprowadzonych wizyt studyjnych nie oddają pełnego obrazu sytuacji w danym rejonie, a tym bardziej nie muszą być reprezentatywne w odniesieniu do sytuacji na szczeblu krajowym. Niemniej jednak stanowią one przykłady, które mogą pomóc zrozumieć lokalne uwarunkowania.





## 4. KONKLUZJE I REKOMENDACJE

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują na kilka zagadnień natury ogólnej, które potwierdzają wagę pytań, jakie przedstawiciele poszczególnych krajów postawili w początkowej fazie realizacji projektu:

- a) W jakim zakresie problemy językowe należy uznać za trudności w uczeniu się?
- b) Jak oceniane są umiejętności i potrzeby uczniów ze środowisk imigracyjnych?
- c) Jak najlepiej można wesprzeć nauczycieli i rodziny?

Za oczywisty uznać należy fakt, iż szkoły w Europie stają się w coraz większym stopniu wielokulturowe, a także to, że proces ten będzie się pogłębiał. Oznacza to, że musimy znaleźć odpowiedź na nowe wyzwania w sektorze edukacji, które wydają się złożone choćby i dlatego, że są nowe, bądź też relatywnie nowe. W przeszłości różne państwa przyjmowały rodziny pochodzące ze swoich dawnych kolonii lub z krajów, z którymi wiązał się ich wzrost gospodarczy i przemysłowy. Od pewnego czasu mamy do czynienia z dwoma nowymi zjawiskami: rodziny przybywają do Europy jako uchodźcy lub starając się o azyl, albo też traktują dany kraj europejski jako kraj tranzytowy. Szkoły odgrywają w tej sytuacji ważną rolę, ponieważ stają się nierzadko pierwszym miejscem, w którym dana rodzina styka się ze społeczeństwem kraju ją goszczącego.

Poniżej przedstawiamy najważniejsze wnioski związane z czterema zasadniczymi obszarami, oraz kluczowe rekomendacje kierowane do specjalistów-praktyków oraz decydentów.

### 4.1 Dostępne dane

Zgodnie z przewidywaniami, proces zbierania danych okazał się zadaniem nietrywialnym. W ramach projektu udało się zdobyć istotne informacje, przede wszystkim na poziomie lokalnym. W niektórych krajach w odpowiedzi na potrzeby płynące z niniejszego projektu wdrożono nowe systemy zbierania danych na temat tego obszaru. Należy podkreślić, iż zgromadzone informacje dają niepełny obraz sytuacji w krajach uczestniczących w projekcie. Nie zawsze odzwierciedlają też sytuację na poziomie ogólnokrajowym.



Raporty przedstawione przez wiele państw wskazują na znaczące dysproporcje w liczbie uczniów ze środowisk imigracyjnych w edukacji specjalnej – jest ich w tym sektorze nieproporcjonalnie wielu, lub też – niewielu. Wedle raportów, w większości krajów uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych stanowią od 6 do 20% populacji objętej obowiązkiem szkolnym (dane na rok szkolny 2005/2006).

Z informacji przedstawionych przez poszczególne kraje, a także z analizy praktycznej wynika, iż uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych są nadreprezentowani przede wszystkim w placówkach przeznaczonych dla dzieci z problemami w uczeniu się, a także w pewnym stopniu – z problemami z zachowaniem. Taką sytuację należy poddać gruntownej analizie, nie ulegając pokusie uproszczonej interpretacji. Należy przy tym zwrócić uwagę na kilka powiązanych ze sobą czynników: rodzaj potrzeby specjalnej – problemy w uczeniu się; charakterystyka populacji – uczniowie wywodzący się ze środowisk o niskim statusie społeczno-kulturowym i/lub ekonomicznym. Fakt, iż uczniowie wywodzący się ze środowisk imigracyjnych są czasem nadreprezentowani w placówkach dla uczniów z problemami w uczeniu się może wskazywać na trudności w rozróżnieniu problemów natury językowej i problemów w nauce. Zagadnienie to niewątpliwie wymaga dalszych badań.


### **Rekomendacje dotyczące danych**

Należy zebrać więcej danych oraz przeprowadzić dalsze badania w celu ustalenia przyczyn nieproporcjonalnie licznej grupy uczniów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkołach specjalnych.

Najważniejszym celem tych działań powinno być lepsze udokumentowanie faktu nieproporcjonalnie licznej reprezentacji uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych w szkolnictwie specjalnym.

## **4.2 Świadczenia edukacyjne**

Wszystkie państwa uczestniczące w projekcie zapewniają szeroki wachlarz świadczeń edukacyjnych zgodnie z prowadzoną przez siebie polityką w zakresie edukacji specjalnej i/lub włączającej. W różnych krajach przyjęto odmienne rozwiązania prawne i wynikający z nich podział odpowiedzialności. Świadczenia edukacyjne również



nie przedstawiają się jednolicie, jednak we wszystkich krajach za najważniejsze zasady uznaje się poszanowanie praw człowieka oraz prowadzenie polityki sprzyjającej wyrównywaniu szans. Cały zakres świadczeń oferowanych uczniom z SPE jest dostępny także tym z nich, którzy dodatkowo pochodzą ze środowisk imigracyjnych.

Pojawiają się tutaj trzy istotne wyzwania. Po pierwsze, placówki oferujące świadczenia dla dzieci z SPE oraz zatrudnieni w nich specjaliści nie posiadają jednocześnie niezbędnych kompetencji w obydwu dziedzinach: edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz kształceniu uczniów ze środowisk imigracyjnych, wskutek czego trudno im znaleźć najwłaściwsze rozwiązanie edukacyjne odpowiadające na złożone potrzeby dzieci należących do tej grupy.

Po drugie, z raportów przedstawionych przez niektóre kraje wynika, że nauczanie prowadzone w dwu językach: ojczystym języku dziecka oraz języku kraju – gospodarza, wpływa pozytywnie na wyniki w nauce osiągane przez dziecko, w szczególności gdy objęte nim są małe dzieci. Pomaga to uczniom zbudować poczucie własnej wartości a także dobrze wpływa na ich rozwój osobisty jako jednostek dwujęzycznych posiadających dwojaką tożsamość kulturową. Z raportów wynika jednak, że kształcenie dwujęzyczne nie jest rozwiązaniem stosowanym systematycznie na skalę międzynarodową, ani też nawet w poszczególnych krajach. Po trzecie, wszystkie państwa zwracają uwagę na fakt, iż współpraca pomiędzy placówkami oświatowymi oraz zaangażowanie rodziców są w tej dziedzinie sprawą podstawowej wagi. Z tego powodu zarówno specjaliści, jak rodzice, powinni uwzględnić istniejące pomiędzy nimi różnice kulturowe.

Eksperti projektu zwrócili także uwagę na potrzebę nawiązania lub wzmocnienia współpracy z organizacjami reprezentującymi różne mniejszości etniczne i środowiska imigrantów, z których wywodzą się uczniowie. Współpraca z rodzinami i stowarzyszeniami powinna być prowadzona w bardziej satysfakcjonujący sposób.

### **Rekomendacje dotyczące świadczeń edukacyjnych**

Władze oświatowe powinny zapewnić, by wprowadzane w życie zasady, takie jak poszanowanie praw człowieka i równości szans, były gwarantowane przez prawo krajowe. Najważniejszymi celami polityki w tym zakresie powinno być zwalczanie dyskryminacji,



rasizmu i ksenofobii, przy równoczesnym podnoszeniu świadomości społecznej oraz wzmacnianiu i szerzeniu dobrej praktyki na poziomie lokalnym i ogólnokrajowym. Dobra praktyka powinna wspierać te elementy polityki integracyjnej i włączającej, które otwierają się na różnorodność, podkreślają wartości, jakie w proces kształcenia wnoszą wszyscy uczniowie, niezależnie od ich pochodzenia i indywidualnych potrzeb.

Szkoły powinny otrzymać odpowiednie wytyczne oraz środki potrzebne do tego, by wdrażać edukację włączającą. Szkoła powinna dążyć do tego, by:


- a) Rozumieć i szanować różnorodność;
- b) Unikać stosowania takiej polityki rekrutacji, która sprzyja segregacji;
- c) Uznawać, wspierać i wdrażać takie strategie kształcenia, które odpowiadają potrzebom uczniom z SPE wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych;
- d) Aktywnie współpracować z innymi instytucjami, w tym także stowarzyszeniami reprezentującymi imigrantów lub działającymi na ich rzecz;
- e) Zachęcać do kontaktów z rodzicami oraz do zaangażowania rodzin w proces edukacji.

Szkoły powinny prowadzić politykę wielokulturową odpowiadającą na potrzeby społeczności lokalnej. Polityka taka wymaga tego, by nauczyciele pracujący zarówno w szkołach rejonowych jak i specjalnych poszerzali swoją wiedzę oraz zdobywali umiejętności wykorzystując niezbędne programy szkoleniowe po to, aby lepiej rozumieć różnicowanie kulturowe i właściwie na nie reagować.

Najważniejszym celem pozostaje szerzenie edukacji włączającej oraz jednoczesne zapewnienie odpowiednich środków szkołom i specjalistom-praktykom. Unikając segregacji i izolacji możemy zredukować skalę powstawania „gett”.

### **4.3 Środki wsparcia**

W każdym z krajów stosuje się szeroki wachlarz środków wsparcia procesu edukacji skierowanych do uczniów i nauczycieli. W większości koncentrują się one na wspieraniu nauki języka kraju-



gospodarza m.in. poprzez nauczanie dwujęzyczne, „klasy pomostowe”, wsparcie nauczycieli, dodatkową pomoc i pomoc w odrabianiu lekcji po zajęciach.

Opracowanie i zastosowanie Indywidualnego Planu Kształcenia wskazywane jest jako jedno z najważniejszych narzędzi. Istotnym czynnikiem jest także wsparcie i zaangażowanie dyrektora oraz zespołu nauczycieli, a także prowadzenie pracy zespołowej. Kompetencje nauczycieli, ich zaangażowanie i doświadczenie, odgrywają kluczową rolę. Badacze z niektórych krajów wskazują na dodatkowe skuteczne środki wsparcia, takie jak uczęszczanie dziecka do szkoły rejonowej wraz z rówieśnikami; mało liczne grupy uczniów na niektórych lekcjach przedmiotowych; obecność w szkołach rejonowych nauczycieli bądź personelu wspomagającego pochodzącego z tej samej grupy imigrantów, co uczniowie, współpracujących z wychowawcami.

Zwraca się także uwagę na pozytywne rezultaty płynące z włączenia do indywidualnego planu kształcenia takich materiałów nauczania i treści przedmiotowych, które uwzględniają doświadczenia kulturowe uczniów, w tym również uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

### **Rekomendacje dotyczące środków wsparcia**

Władze oświatowe powinny, uwzględniając uwarunkowania lokalne, rozważyć różne opcje prowadzenia kształcenia dwujęzycznego oraz wielokulturowego, których zastosowanie zapewni rozwój edukacyjny uczniów, ich integrację społeczną oraz pozwoli im zbudować poczucie własnej wartości.

Szkoły, w których znaczący procent uczniów jest wielojęzyczny, należy zachęcać do wypracowania własnej wewnętrznej polityki językowej. Wymaga to m.in.:

- a) Dokonania analizy sytuacji w szkole;
- b) Stworzenia wewnętrznej polityki i przedstawienia propozycji służących podniesieniu jakości oferowanych form wsparcia.

Nauczyciele powinni zaadaptować swoje metody nauczania i zachęcać rodziców do współpracy; oni sami zaś potrzebują wsparcia ze strony wykwalifikowanych specjalistów i asystentów wywodzących się z różnych kultur.





Najważniejszym celem pozostaje takie wsparcie szkół rejonowych, które pozwoli im odpowiednio odpowiedzieć na potrzeby heterogenicznej społeczności uczniowskiej, niezależnie od specjalnych potrzeb edukacyjnych i pochodzenia etnicznego jej członków.


#### **4.4 Ocenianie**

Zgodnie z regulacjami prawnymi i systemami oceniania stosowanymi w poszczególnych krajach, we wstępnej diagnozie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wywodzących się ze środowisk imigracyjnych uczestniczy wiele różnych instytucji oraz specjalistów. Większość stosowanych metod to środki standardowe, adresowane do uczniów pochodzących z kraju-gospodarza. Niektóre z tych narzędzi przekładane są na inne języki; czasem oceniania odbywa się przy pomocy tłumacza; zachęca się również do stosowania niewerbalnych instrumentów oceny. Niezależnie od wysiłków specjalistów, wpływ aspektów kulturowych, jakimi obarczone są te narzędzia, pozostaje barierą dla uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

W celu przezwyciężenia barier językowych i kulturowych oraz zapobieżenia potencjalnie niewiarygodnym wynikom standardowych procedur oceniania należy rozważyć zastosowanie podejścia holistycznego, skupiającego się na rozwoju dziecka i procesie uczenia się. W wielu przypadkach nauczyciele stosują ocenianie bieżące oraz pozostają w stałym kontakcie z dzieckiem i jego rodziną. W ramach tego procesu informacje i dokumenty przedstawiane przez rodziców odgrywają istotną rolę (choć nie zawsze są one dostępne). Należy poświęcić szczególną uwagę istotnym elementom, a więc poziomowi podstawowych umiejętności, jakie posiada uczeń, jego/jej historii kształcenia, oraz jego/jej sytuacji życiowej. Należy przy tym uwzględnić informacje pochodzące od wszystkich pracujących z dzieckiem nauczycieli (wychowawcy, nauczyciela wspomagającego, nauczyciela specjalnego, itd.).

#### **Rekomendacje dotyczące oceniania**

Procedury oceniania powinny pomagać w rozróżnianiu pomiędzy trudnościami związanymi z nabywaniem języka kraju-gospodarza a problemami w nauce. Wszyscy przedstawiciele szkoły powinni być zaangażowani w proces oceniania i odpowiadać za jego przebieg.



---

Najważniejszym celem w tym zakresie pozostaje wypracowanie odpowiednich materiałów służących ocenianiu uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych.

Informacje zebrane dzięki analizie dostępnej dokumentacji dotyczącej zagadnienia uczniów z SPE wywodzących się ze środowisk imigracyjnych, w połączeniu z danymi uzyskanymi dzięki kwestionariuszom oraz analizie praktycznej, pozwoliły odpowiedzieć na kilka pytań. Pojawiło się także wiele nowych; jako że była to pierwsza próba zebrania tego rodzaju danych nie należy się dziwić, że pojawiło się więcej pytań, niż odpowiedzi. Miejmy nadzieję, że ta pionierska analiza będzie jedynie wstępem do dalszych badań i dogłębnej analizy tego tematu.



## BIBLIOGRAFIA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinia przedstawiona Ministrowi Edukacji prowincji Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Dokument przedstawiony w Durbanie na konferencji ONZ *Światowa Konferencja Przeciwko Rasizmowi, Dyskryminacji Rasowej, Ksenofobii i Pochodnym Formom Nietolerancji*


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

Bleidick U., Rath W. i Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland” w *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, str. 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 (Rada Europy), 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 (Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006–2015*, Strasbourg: Zalecenie Rady Europy nr Rec(2006)5 przyjęte 5 kwietnia 2006r przez Komitet Ministrów podczas posiedzenia zastępców ministrów.

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 (Raport z Europejskiej Konferencji ds. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pochodzących z rodzin migrantów)*; Kopenhaga, 7–8 czerwca 1999; Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students



---

European Commission (Komisja Europejska), 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems (Zielona Księga Migracja i mobilność: wyzwania i szanse dla wspólnotowych systemów edukacyjnych)*, Komisja Europejska: COM(2008) 423 final

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (Europejskie Centrum Monitorowania Rasizmu i Ksenofobii), 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education”, w: *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 (Luksemburg: Biuro Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich)

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (Integracja dzieci imigrantów w szkołach na terenie Europy)*. Publikacja Eurydice), Bruksela: Eurydice (Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury)

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*, Nr.177: Październik-Grudzień 1196. str. 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, str. 351–374

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

Lindsay G., Pather S. i 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. i 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, str. 17–21



Meijer, C., Soriano, V. i Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication (Edukacja Specjalna w Europie: Publikacja Tematyczna)*, Middelfart: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

Meijer, C., Soriano, V. i Watkins, A. (eds.), 2006. *Provision in Post Primary Education: Thematic Publication (Edukacja Specjalna w Europie: Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym)*, Middelfart: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

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'EthnoPsychanalyse


National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Waszyngton: 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*, Paryż: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paryż: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)



---

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities” w *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paryż: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)

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

Pflegler 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. i 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”, Prezentacja przedstawiona podczas posiedzenia grupy ekspertów projektu Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi w Malmö, 7 grudnia 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 (Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość, Salamanka): Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO)

United Nations (Organizacja Narodów Zjednoczonych), 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych oraz Protokół Fakultatywny (wprowadzone w życie 3 maja 2008, po uchwaleniu w



---

dniu 13 grudnia 2006), Nowy York: Organizacja Narodów Zjednoczonych

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

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

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

## WSPÓŁAUTORZY

<b>Austria</b>	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
<b>Belgia (Fl)</b>	Jef VERRYDT	j.veritydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
<b>Belgia (Fr)</b>	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreesse@skynet.be
<b>Cypr</b>	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
<b>Czechy</b>	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
<b>Dania</b>	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
<b>Estonia</b>	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
<b>Finlandia</b>	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
<b>Francja</b>	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
<b>Grecja</b>	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
<b>Hiszpania</b>	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es





<b>Holandia</b>	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
<b>Islandia</b>	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
<b>Litwa</b>	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@ff.vu.lt
<b>Luksemburg</b>	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
<b>Łotwa</b>	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
<b>Malta</b>	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
<b>Niemcy</b>	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
<b>Norwegia</b>	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
<b>Polska</b>	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
<b>Portugalia</b>	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
<b>Szwajcaria</b>	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
<b>Szwecja</b>	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
<b>Węgry</b>	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu



**Wielka  
Brytania**

Geoff LINDSAY

Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk

Sonali SHAH

spls@s@leeds.ac.uk

**Włochy**

Matteo TALLO

matteo.tallo@istruzione.it

Leandra NEGRO

leandra.negro@istruzione.it



## Nazwy i adresy wizytowanych placówek

<b>Malmö</b>	Rosengård Resource Team 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 Möllenvångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
<b>Ateny</b>	6 <sup>th</sup> Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 <sup>st</sup> May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr <a href="http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/">http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/</a>
	3 <sup>rd</sup> Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr <a href="http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm">http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm</a>
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
<b>Paryż</b>	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
<b>Bruksela</b>	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
<b>Amsterdam</b>	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



<b>Warszawa</b>	Gimnazjum nr 20 ul. Raszyńska 22 02-026 Warszawa <a href="http://www.rasz.edu.pl">www.rasz.edu.pl</a>
	Gimnazjum nr 20 (filia) ul. Startowa 9 02-248 Warszawa <a href="http://www.startowa.edu.pl">www.startowa.edu.pl</a>
	Wielokulturowe Liceum im. Jacka Kuronia ul. Kłopotowskiego 31 03-720 Warszawa <a href="http://www.humanistyczne.pl">www.humanistyczne.pl</a>
	Szkoła Podstawowa nr 273 ul. Balcerzaka 1 01-944 Warszawa <a href="http://www.szkola273.pl">www.szkola273.pl</a>
	Stowarzyszenie Interwencji Prawnej Al.3 Maja 12/ 510 00-391 Warszawa <a href="http://www.interwencjaprawna.pl">www.interwencjaprawna.pl</a>
	Szkoła Podstawowa nr 220 ul. Jana Pawła II 26a 00-133 Warszawa <a href="http://www.sp220.pl">www.sp220.pl</a>

Niniejszy raport podsumowuje wnioski wpływające z przeprowadzonej przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (Agencję) analizy dotyczącej zagadnienia edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami i wielokulturowości.

Jej celem było znalezienie odpowiedzi na trzy pytania:

a) w jakim stopniu trudności w nabywaniu drugiego języka wiążą się z trudnościami w nauce lub są z nimi mylone, b) jak ocenia się poziom umiejętności oraz diagnozuje potrzeby edukacyjne uczniów – imigrantów oraz c) jak najlepiej należałoby wspierać nauczycieli, rodziny oraz samych uczniów.

W prace nad trwającym trzy lata projektem zaangażowani byli eksperci krajowi z 25 państw, którzy zbierali dane i poddawali je analizie. Ich wspólny wysiłek pozwolił udzielić wstępnych, bardzo interesujących, odpowiedzi na postawione pytania.

Ponieważ projekt ten stanowił pierwszą próbę zgromadzenia tego typu informacji na poziomie ogólnoeuropejskim nie powinno dziwić, że podczas jego realizacji pojawiło się więcej pytań, niż odpowiedzi. Należy mieć nadzieję, że ta pionierska analiza utoruje drogę dalszym badaniom na tym polu.

