

## Трудности учебной деятельности детей-мигрантов в Италии

*Хаперская А.Ю.,*

*Ph.D в области психологии и образовательных исследований Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия; специалист по УМР, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, a.khaperskaya@gmail.com*

*Шенсин Дж.,*

*докторант Первого Римского Университета «Ла Сапиенца», Рим, Италия, ceйда.sensin@uniroma1.it*

Согласно последнему опубликованному докладу 2018 года в Пизе на сегодняшний день в итальянских школах каждый шестой ученик является мигрантом. По данным статистики отмечается, что в период с 2003 количество детей-мигрантов в школах резко выросло. Как пишет итальянское издание «La Verità», ссылаясь на OCSE (L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) — Организация экономического сотрудничества и развития), «дети с иммиграционным опытом, как правило, менее успешны в школе, чем их сверстники. Если 69% итальянских детей достигают обязательных результатов, требуемых OCSE в чтении, математике и науках, то только 51% детей-мигрантов первого поколения могут сравниться с ними». Этот показатель становится еще ниже, и падает до 36%, если мы принимаем во внимание детей, прибывших в Италию и зачисленных в общеобразовательную школу в возрасте 12 лет и старше. Какова же основная проблема детей-мигрантов при обучении в школе в рамках нового социо-культурного контекста? Это, конечно, язык. А за языком кроются и другие проблемы. Травматический опыт переселения, разница культур и конфликт семьи с новой реальностью, все это оказывает влияние на то, как ребенок-мигрант чувствует себя в новом мире и какие трудности испытывает. Среди подростков-мигрантов отмечается более интенсивное переживание внутренних конфликтов, они сталкиваются с мучительным чувством одиночества, не чувствуют себя понятыми и принятыми. В данной статье мы рассмотрим основные трудности учебной деятельности, которые отмечаются среди детей-мигрантов, а также затронем вопрос профессиональной готовности педагогов итальянских общеобразовательных школ к трудностям такого рода.

**Ключевые слова:** дети мигранты, учебные трудности, миграционные процессы, итальянская школа.

### Для цитаты:

*Хаперская А.Ю., Шенсин Дж. Трудности учебной деятельности детей-мигрантов в Италии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 56—63. doi: 10.17759/jmfp.2019080106*

### For citation:

*Khaperskaya A.Yu., Şensin C. Learning difficulties of migrant children in Italy [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 56—63. doi: 10.17759/jmfp.2019080106 (In Russ.; Abstr. in Engl.).*

Нынешняя волна миграции в Европейский союз (ЕС) быстрыми темпами стала самой большой и напряженной с момента окончания Второй мировой войны. Правительства стран, входящих в ЕС, столкнулись с огромным количеством политических вопросов и практических проблем, возникающих в ходе определения и решения актуальных и более долгосрочных потребностей беженцев. Правительства стран ЕС обязаны обеспечивать защиту всех мигрантов, независимо от их статуса и положения, а также, проводить тщательный контроль того, что прибывающие мигранты обеспечиваются всем необходимым в соответствии с международным законом. Европейский Союз принимает меры, чтобы ввести в действие последовательную, долгосрочную и всеобъемлющую программу, предусматривающую сокращение человеческих и экономических потерь в ходе процесса глобальной миграции.

С притоком семей-мигрантов на территории Европы появилась необходимость принимать меры по

социализации и интеграции не только взрослых беженцев, но и детей различного возраста. Было открыто множество пунктов временного содержания и привлечены специалисты по первичной адаптации беженцев. Были приняты меры, позволяющие детям из семей мигрантов посещать общеобразовательные школы, а в самих школах были проведены ознакомительные курсы по работе с детьми-мигрантами. В данной статье мы познакомимся с учебными трудностями детей-мигрантов, получающих образование в школах Италии, а также рассмотрим опыт учителей, столкнувшихся с реальными трудностями в работе с такими детьми.

Италия явилась одной из первых стран на пути миграционного движения. Находясь в противостоянии наплыву нелегальных транзитных миграционных потоков, в последние годы она ужесточила политику в отношении контроля морских границ и режима въезда. Однако для Италии, как и для некоторых других европейских стран, миграция принесла в себе и ряд позитивных изменений,

в том числе замещение рабочих мест на рынке труда (выполнение работ, не требующих специального образования) и повышение индекса рождаемости в условиях естественного старения коренного населения. Проблемы, связанные с этими изменениями, также не заставили себя долго ждать. Иностранное население, представленное на территории Италии продолжает расти, хотя рабочих мест в стране больше не становится. ОЭСР (Organization for Security and Cooperation in Europe — рус. Организация экономического сотрудничества и развития) в докладе несколько лет назад объявила, что Италия является страной, которая с 2000 года приняла самые высокие миграционные потоки населения. 2017 год был рекордным годом по количеству высадок на берега Итальянской Республики. Около 10 700 человек высадились на итальянском побережье. Эти цифры уже стали основой серьезного политического обсуждения [9].

Более двадцати лет практической деятельности в области интеграции и десятки слов, сказанных об интеграции, казалось бы должны были стать прочными основами для систематизации запасов опыта и формирования образовательных ответов, полезных для составления «модели» общей эффективной интеграции, способствующей сокращению неравенства и дискриминации. Но до сих пор признаки этого неравенства перетекают из одной области в другую, из одного города в другой. Как можно заметить, несмотря на большое количество ведущихся исследований, вопрос создания единой интегративной модели еще не решен, хотя многими специалистами отмечается, что решение этого вопроса имеет важнейшее значение для развития страны. Имеющиеся варианты шагов в области интеграции, ресурсы и применяемые методы до сих пор являются неоднородными, оторванными от единого образовательного контекста, что приводит к «несистематической модели интеграции». Подробный анализ ситуации позволит приблизиться к созданию программы комплексного социально-психологического сопровождения детей из семей мигрантов, направленной на преодоление кризисных социально-психологических проблем, развитие навыков уверенного поведения, адекватной самооценки.

В сентябре 2015 года результатом серьезной работы по изучению вопросов миграции и интеграции явился новый документ, предложенный школам Министерством образования Италии (MIUR — итальянское министерство, ответственное за систему среднего и высшего образования). Был анонсирован своего рода справочник по интеграции с названием «Отличные от кого?», подготовленный от имени Национального наблюдательного совета по интеграции и межкультурному диалогу. После краткого предисловия документ определил и предложил десять целей и приоритетов для инклюзивной школы, с указанием для каждого возможные действия и режимы работы для их реализации. Представим эти цели работы к рассмотрению ниже и перейдем к описанию трудностей, с которыми по результатам исследований действительно сталкиваются сегодняшние дети-мигранты

в итальянских школах. Итак, перед вами определенные итальянским Министерством приоритетные стороны инклюзивного (интегративного) образования:

1. Закрепить право на немедленное включение в образовательную среду только что прибывших детей-мигрантов;
2. Помнить и осознавать важность детского сада в рамках процесса интеграции детей;
3. Противодействовать школьной запущенности и задержкам в обучении;
4. Сопровождать на этапах перехода; адаптировать образовательные программы и систему оценок под нужды прибывших детей;
5. Организовать эффективную системы ориентации и поддержки на продолжение учебной деятельности детьми-мигрантами. Прикладывать усилия для развития у учеников внутренней позиции протагонистов своей деятельности;
6. Поддерживать учеников в освоении итальянского как второго языка, необходимого для получения образования;
7. Учитывать и повышать ценность и значимость языкового разнообразия;
8. Предотвращать явления школьной сегрегации (позднелат. *segregatio* «отделение»);
9. Вовлекать семьи в процесс обучения и образования детей;
10. Поощрять межкультурное образование в школах.

Таким образом мы видим, что Министерством образования Италии подчеркивается важность всесторонней поддержки детей-мигрантов в ходе их образования. Отмечается необходимость учета языковых и культурных дифференциаций и необходимость включения семей в процессы, связанные с интеграции детей в условия нового культурного контекста.

Если мы взглянем на пути включения в систему школьного образования детей-мигрантов, которые имеют в своей истории личный или семейный опыт переселения, посмотрим на то, как эти пути описаны и представлены в национальных и локальных исследовательских работах, то мы увидим, что в основном пути этой интеграции проложены через трудности, с некоторыми достижениями, и следующими за ними замедлениями и серьезными препятствиями.

Далее мы попробуем описать их. Мы предложим некоторые данные, собранные на примерах различных групп, состоящих из девочек и мальчиков различного возраста, но объединенных опытом недавнего переселения на территорию Итальянской Республики. Итак, рассмотрим несколько реальных историй детей-мигрантов, принявших участие в национальном проекте наставничества под названием «По крайней мере одна звезда» [8]. С помощью этих примеров мы можем рассмотреть особенности тех сложностей, связанных с первыми шагами на пути к интеграции прибывающих на территорию страны детей.

Мальчик по имени Чезаре прибыл из Перу в начале года, в январе. Миграцию он совершил следом за своей

матерью. После девяти месяцев ожидания, попыток и вакуума, в связи с тем, что по словам органов местного управления во всех местных школах, где он мог бы учиться, «не было места», он наконец смог поступить в школу. Произошло это в сентябре. И такое отсроченное поступление в школу не считается притом самым долгим, несмотря на положение итальянского Министерства рассмотренном нами ранее, о том, что дети-мигранты должны быть приняты в школы в кратчайшие сроки после прибытия. Другой случай произошел с ребенком по имени Кся Фэн. Четырнадцатилетний мальчик-мигрант из Китая, в течение нескольких месяцев находился «в подвешенном состоянии» между начальным классом средней школы недалеко от своего нового дома и старшими классами в школах округа. Причиной этому стало то, что для средней школы он считался слишком большим по возрасту, а для старших классов он считался непригодным из-за его незнания на требуемом уровне итальянского языка. Такие дети как Чезаре и Кся Фэн, создают прецеденты и являются представителями той части иностранных детей, которым отказывают и не дают возможности начать обучение в школах сразу после прибытия, и они проводят значительный промежуток времени между моментом воссоединения семьи и входом в класс, находясь в ситуации реальной изоляции и невозможности как-либо повлиять на ситуацию. Происходит это по ряду причин, в числе которых неосведомленность представителей школ о том, как должна работать система интеграции детей, а иногда и простое нежелание заниматься проблемой. Несмотря на то, что закон предусматривает «включение ученика в любое время года», на самом деле есть те дети-мигранты, которые долго ищут место в школах, прежде чем они смогут поступить в какую-либо из них. Школы, не принимающие заявление о введении ребенка-мигранта в класс сразу после его прибытия, объясняют это неподходящим временем года (серединой учебного процесса, например), переполненностью классов или отсутствием необходимых ресурсов. В некоторых случаях, как указывают исследователи данной проблемы, препятствием к немедленному поступлению детей в школы могут быть и сами семьи, не обеспеченные правильной, корректной информацией, имеющие неопределенную позицию в отношении школьного образования и не способствующие немедленному вступлению ребенка в итальянскую школу. Все это безусловно связано с риском потери драгоценного времени, ослаблением мотивацию к обучению, уменьшением возможности контакта детей-мигрантов с итальянскими сверстниками.

Другая проблема, с которой сталкиваются прибывающие дети-мигранты, это несоответствующее возрастной категории распределение в классы. Дети-мигранты часто просто не имеют возможности учиться со сверстниками и становятся «учениками-переростками» в классах, в которые попадают. Среди 458 подростков, принявших участие в проекте «По крайней мере одна звезда», только 35% оказались в положении «равенства» между возрастом и классом, в котором они

получают образование. В то время как 65% детей были обнаружены в ситуации задержки: на один год в 38,8% случаев; и от двух-трех до шести лет для 26,2% учеников. Значительная часть детей-мигрантов продолжает на сегодняшний день поступать по прибытии в Италию в класс, не соответствующий их возрасту.

Отметим, что важным также является возраст прибывающего и поступающего в школу ребенка-мигранта. Не просто так в приоритетных направлениях интеграции выше была отмечена значимость первой ступени образования — детского сада. Ведь было показано, что в начальной школе, например, разница между итальянскими и иностранными детьми, не освоившими программу и провалившимися на испытаниях в конце первого года, составляет около 2%; когда в средней школе к концу первой ступени обучения неудовлетворительный результат обучения фиксируется у 3% итальянских детей и целых 10,2% детей-мигрантов. Что говорит о том, что освоение программы на более высоких уровнях образования представляет для детей-мигрантов большую трудность и является зоной особого внимания для педагогического коллектива школ.

Перейдем дальше и обратимся к еще некоторым статистическим данным. Значительная часть детей мигрантов по результатам локальных исследований испытывает трудности с продолжением академического образования после окончания второй ступени среднего образования. Данные Министерства образования подтверждают это: 37,9% детей-мигрантов ориентируются на профессиональные институты, не направляясь в старшую школу, тогда как на путь профессионального образования среди итальянских учеников встают всего около 19% опрошенных. Также отмечается, что на школы с профессиональной направленностью (профучилища) ориентируются даже те иностранные ученики (дети-мигранты), которые показали хорошие результаты на экзамене по окончании средней школы. Что говорит о том, что образовательные маршруты для детей-мигрантов недостаточно разработаны и не учитывают потребностей этих детей.

«Эти ученики (дети-мигранты) не являются проблемой для нас, а скорее являются ресурсом, потому что они дают школе вклад в то, чтобы двигаться вперед и работать лучше. Они предлагают нам проблемы, для которых мы должны найти решения» — говорит завуч одной из общеобразовательных школ Милана. Но так считают отнюдь не все педагоги итальянских школ. В сложившейся реальности учителям приходится выполнять нелегкую задачу: быть «агентами» интеграции и способствовать развитию уровня образования. Ситуация усугубляется тем, что трудности в школе, которые испытывают дети-мигранты, часто не являются единичными, а представляют из себя целый комплекс проблем: лингвистический барьер, проблемы эмоционально-мотивационного характера, общие дефициты и культурные дифференциации. Эта сложная картина может иногда ошибочно восприниматься педагогами и вызвать идею о том, что ребенок-мигрант



испытывает гораздо более обширные трудности в обучении, так как имеет трудности в когнитивном развитии.

Важно отметить, что итальянская система образования является всеобщей. Согласно Конституции Италии (статья 34), «школа открыта для всех» и нет отдельных программ или учебных заведений для детей с особыми потребностями. А это значит, что документы, которые школа должна требовать, когда ребенок-мигрант подает заявку на регистрацию, должны быть такими же, как если бы эту заявку подавал итальянский ребенок, и отсутствие удостоверяющих личность документов, медицинской документации и / или школьных сертификатов, не препятствует регистрации ребенка. Если он не может представить какой-либо документ, удостоверяющий личность, он должен быть зарегистрирован в резервном списке, который не исключает, однако, его участие в занятиях и получение окончательного сертификата об образовании [2]. Такими словами определена политика государства по приему детей-мигрантов в школы страны, но отнюдь не всегда такая упрощенная система приема действует на самом деле. Часто семьи мигрантов сталкиваются с тем, что не получают доступа к образовательным услугам, если не соберут все требующиеся для потенциального ученика документы.

Обязательное образование длится 10 лет и начинается с возраста 6 лет. То есть в возрасте с 6 до 16 лет дети должны быть допущены к занятиям в соответствующем их возрасту классе, если совет преподавателей не принимает иных решений. Ребенок может быть направлен в класс на ступень ниже своего возраста, но совет учителей будет стараться сохранить минимальную возрастную разницу среди учеников. Как мы видели из статистики, приведенной выше, сохранение минимальной разницы между возрастом учеников не всегда является возможным.

Исследования результатов успеваемости среди детей-мигрантов активно проводятся в последние 15 лет, как на территории Италии, так и на всем пространстве Европейского Союза. Некоторые исследования показали связь между неуспеваемостью и миграционным статусом детей [McCrage R.R., 2002]. Эти данные помогают сделать все более и более насущной необходимость анализа проблемы и попытаться понять ее причины, с тем чтобы создать условия для целенаправленного вмешательства. Проблема неуспеваемости детей-мигрантов может быть объяснена, ссылаясь на экономические, социальные и культурные невыгодные условия, в которых они пребывают. Одно из исследований 2004 года показало, что когда иностранные родители (родители-мигранты) признают ценность обучения своих детей, возможности этого обучения и его эффективность становятся значительно выше. [Cologna D., 2004]. Так степень включения семьи в принимающее общество влияет на результаты учебных достижений детей. Включение детей-мигрантов в образовательную среду создает новые возможности для контакта школы и семей, и в рамках такого контакта важную роль играют уже ресурсы родителей в соответствии с потребностями

системы образования: уровень их собственного образования, знания языка принимающей страны, имеющаяся информация о системе образования. Фактически, несоответствие между семейной культурой и той, которая передается школой, может быть одной из причин неуспеваемости детей-мигрантов. Например, Demetrio D. и Favago G. обнаружили, что очень часто учителя, даже непреднамеренно, указывают на те учебные ошибки детей, которые, по их мнению, допускают их родители. [7]. Родители-мигранты, со своей стороны, могут оказаться в непростой ситуации в отношении своей новой роли — роли родителя, содействующего и помогающего своему ребенку достигать высоких результатов в учебе, так как им может быть трудно представить себя в качестве примера для подражания. Родители-мигранты на самом деле, должны конкурировать с моделями, предоставляемыми школой, которые частенько они сами считают более функциональными для хорошего включения ребенка в новое общество. Отрицательные учебные результаты детей-мигрантов могут зависеть, с одной стороны, от плохой межкультурной компетенции некоторых преподавателей, а иногда и от исключительных отношений или от злых предрассудков преподавательского состава.

Школа, безусловно, является одним из наиболее вовлеченных в поиск новых стратегий для управления изменениями, вызванными ситуацией мультикультурализма, из-за все более массивного присутствия учеников-детей иммигрантов. Семьи, со своей стороны, не всегда осознают требования школы, часто не имеют четких целей в воспитании и образовательных целей и, как правило, видят учебное заведение как место просто передачи дисциплинарных требований. На плохое знание обеими сторонами особенностей предшествующего с одной стороны и предстоящего с другой, образования, затем добавляются языковые трудности и культурные различия, которые вызывают непонимание. Родители, отказываясь вступать в борьбу с трудностями или не справляясь с ее тяжестью, принимают отстраненную позицию в отношении образовательных учреждений. А с другой, у учителей создается стереотипный образ семей иммигрантов, не желающих принимать участия в процессе образования детей. Такие неудовлетворительные и неверно выстроенные отношения отрицательно сказываются на процессе ввода детей-мигрантов в учебные заведения. Плохое, нестабильное участие семей мигрантов в собраниях, не всегда тщательное соблюдение требований школы может стать источником недоразумений и побудить учителей сформировать искаженное представление о семьях мигрантов в целом. Таким образом, потребности семей часто остаются неудовлетворенными, и школа продолжает предлагать коммуникативные и релевантные модели с иммигрантскими семьями, которые в основном предназначены для монокультурного и одноязычного использования. Даже тогда, когда настояния родителей принимаются во внимание, отсутствие коммуникативного контакта и его достаточной эффективности не позволяет школе решить проблемы, возник-

кающие в повседневной жизни детей-мигрантов. Такие проблемы часто находят решение, возлагаясь на добрую волю некоторых преподавателей, уповая на их чувствительность. В отсутствии необходимых инструментов, инициативные педагоги вынуждены посвящать рабочие часы, а иногда и все их свободное время, поиску подходящих стратегий, которые помогли бы им справиться с новой ситуацией. Педагоги часто говорят о том, что им не хватает компетенций и лингвистическо-культурных посредников, чтобы продуктивно осуществлять контакты между школой и семьями мигрантов. Существует потребность в том, чтобы такие посредники (дополнительный персонал, возможности взять который часто просто не бывает у обычных государственных школ) присутствовали в определенные моменты, сопровождали детей-мигрантов на этапах особых кризисов и осуществляли психолого-педагогическую поддержку. Также образовательные учреждения нуждаются и в переводе информационных материалов на языки семей-мигрантов, для того, чтобы обеспечить корректной информацией приходящие семьи.

Леон и Ребекка Гринберг, аргентинские психоаналитики в своих работах по психоанализу опыта миграции и эмиграции подчеркнули, что миграция представляет из себя реальный опыт перерождения. [11]. Риском этого перерождения является то, что может не произойти присоединения к новой культурной Вселенной, в которую они (мигранты) вынуждены погрузиться. И в такой ситуации мигрант останется с вечно кровоточащей раной в области своего психического состояния. Особенному риску в такой ситуации по мнению психоаналитиков подвергаются конечно же дети, которые оказываются вовлечены в некий двойной транзит, двойной проход идентичности: быть ребенком, когда ты являешься эмигрантом и быть мигрантом, пока ты еще являешься ребенком.

Поговорим о конкретных проблемах и возможных источниках их происхождения. Что касается техники чтения (декодирования), трудности, возникающие у иностранных студентов (детей-мигрантов), могут быть результатом социо-культурного невключенности, ограничений в знании языка и недостаточности внутреннего словаря ребенка. Объяснение трудностей, по словам специалистов, может заключаться в том, что дети-мигранты в основном используют фонологический путь, т. е. тот, который включает преобразование из графем в фонемы. Отмечается, что почти дети-мигранты имеют ограниченную итальянскую лексику в момент прибытия на территорию государства. При чтении, использование пути преобразования графем в фонемы может означать, что ребенок еще не приобрел лексические образы слов (т. е. представление целого слова), что делает необходимым использование косвенного пути.

Также проблемы могут быть связаны с различием между итальянской системой записи и исходной системой записи прибывшего ребенка (страны его происхождения). На самом деле, система итальянского письма имеет алфавитный тип, в котором каждый фонема

соответствует, более или менее регулярно, графеме, и идет слева направо и сверху вниз, в то время как другие системы письма не только используют символы, отличные от итальянских, но и имеют множество других различий.

Вопросы языка напрямую связаны с особенностями восприятия и понимания текстов.

Одна из трудностей, наиболее встречающихся у детей-мигрантов, заключается именно в понимании при изучении текстов. Это представляет собой серьезную проблему, поскольку она может возникнуть из-за причин различного характера. Во-первых, дети-мигранты, как мы уже сказали ранее, имеют серьезные трудности при декодировании слов, что имеет последствия на понимание в целом. Кроме того, такие дети могут иметь проблемы с пониманием специфической лексики, терминологии каждой в отдельности изучаемой материи, синтаксической организации текста. Чтобы понять текст, необходимо сначала понять его на уровне слова, затем фразу и, наконец, абзац: дети-мигранты, похоже, сталкиваются с трудностями уже на уровне слова и, по мере продвижения по этим уровням и, следовательно, увеличения трудности, у таких детей значительно уменьшается вероятность хорошего понимания текста.

Мы также не забываем, что для понимания и изучения текста имеют решающее значение метапознательные характеристики читателя. Такие факторы, как демотивация, низкая самооценка, неадекватные представления о значении чтения, непригодные стратегии, способствуют низкой производительности как в понимании, так и в учебной деятельности в целом.

У детей мигрантов часто обнаруживаются как негативные чувства к школе, так и признаки демотивации и незаинтересованности, которые часто приводят к таким проблемам, как те, которые описаны выше.

Трудности с письмом, когда они присутствуют, не редко отражают особенности исходной языковой системы (страны происхождения ребенка). В некоторых случаях, например, у учеников арабского и китайского происхождения, учителю необходимо учитывать вопрос перехода на другую систему письма, кардинально отличающуюся от итальянской. В таких ситуациях не стоит удивляться многочисленным трудностям, возникающим как на графическом, так и на орфографическом уровне. Рассмотрим, например, частый случай среди учеников арабского происхождения. На арабском языке некоторые звуки, присутствующие в итальянском языке просто не существуют, и дети арабского происхождения стараются найти звуки, наиболее похожие по звучанию из своего родного языка. Парамы букв, которые чаще всего проходят этот процесс, являются *p/b* и *f/v*. Другие трудности возникают с парой *s/z*. Например, фраза «Una rosa rossa» (Красная роза) может быть написана ребенком-мигрантом как «Una roza rossa», потому что звук, который на итальянском языке соответствует графическому знаку [s] на арабском языке, соответствует графическому знаку, который транслитерируется в [z]. Так, дети иностранного происхождения (дети-мигранты) будут совер-

шать ошибки, связанные с их восприятием языка через призму звучания и написания их родной речи.

Проблемы также возникают в различении пар гласных и / i и o / u (benzina → binzina; recuperare → ricoperare). [13]. В арабском языке существует только три гласных, в связи с чем, ученики арабского происхождения путают звуки и рукописный текст в отношении гласных. Отсутствие прописных букв на арабском языке заставляет учеников арабского происхождения иметь трудности с их использованием при переходе на итальянских язык. Здесь также вступает в игру вопрос пунктуации, который является одним из аспектов языка, часто ставящем учителя в крайне сложные ситуации даже с итальянскими учениками. Учитывая это краткое описание трудностей восприятия языка, вы уже можете понять, насколько большее преимущество имеют дети-мигранты, использующие в своем родном языке латинский алфавит и насколько труднее проходит интеграция учеников иностранного происхождения, которые используют в своем родном языке алфавиты с совершенно иными характеристиками (например, арабский или китайский алфавит).

Отметим, что исследования по изучению трудностей детей-мигрантов проводятся в рамках различных изучаемых в школе дисциплин и отмечается, что в изучении такого предмета как математика наименьшее влияние может оказать недостаточность социокультурной включенности. Вычислительные навыки не представляют большую проблему для детей-мигрантов или, по крайней мере, не больше, чем для детей итальянского происхождения. Фактически, числовой символический код является универсальным, и он не доставляет трудностей, если студент уже изучил основные операции в своей родной стране. Некоторые отличия могут быть отмечены в процедурах и стратегиях расчета, или в предполагаемом когнитивном превосходстве некоторых этнических групп в этом типе навыков (например, математические способности китайских детей).

Основные трудности могут присутствовать в решении задач, которые подразумевают не только знание математических правил, но и понимание текста и планирование операций. Понимание текста может быть одним из самых больших препятствий, особенно геометрических задач, где от ребенка потребуется знание «технического» языка и специальной терминологии (понятия прямой, биссектрисы, периметра и т. д.).

При оценке школьного обучения детей, принадлежащих к другой этнической принадлежности, мы не должны забывать, что существуют сильные культурные влияния как на познание, так и на когнитивное развитие. В этом контексте кажется фундаментальным вкладом кросс-культурной психологии. Кросс-культурная психология систематически изучает отношения между культурным контекстом человеческого развития и поведением, которое устанавливается у людей, которые растут и развиваются в условиях определенной культуры.

Скажем, что для хорошей оценки учебных трудностей детей мигрантов уместным будет узнать о привычных нормах образовательной системы родной страны,

то есть страны происхождения этих детей. Не следует забывать, на самом деле, что некоторые препятствия для обучения могут быть связаны с переходом от одной конкретной образовательной системы к другой, которая имеет другой способ обучения и организации школьной образовательной системы. Конечно, не просто проанализировать чрезвычайно разнообразные образовательные системы, присутствующие в разных странах мира, из которых поступают иностранные дети в Италию. Однако необходимо принять к сведению те социокультурные различия и различные характеристики языка, которые могли бы оказать воздействие на ребенка и повлиять на его обучение.

По мнению исследователей, изучавших вопрос изменений в системе образования, преподаватели являются основным средством изменения в образовании, по крайней мере, так выглядит: «при этом похоже, что существует разрыв между знаниями, которыми владеет существующая рабочая сила (преподаватели), и тем, что требуется школам в будущем веке» [4]. Точно так же навыки и роль учителя нуждаются в изменениях. Преподаватели больше не передают подробный контент (содержание), а скорее начинают становиться координаторами обучения, фасилитаторами, направляющими познавательный интерес учеников [14].

В январе 2018 года вопрос интеграции детей мигрантов в систему образования Германии и Италии был рассмотрен в ходе дискуссий в римском подразделении Goethe-Institut. Wassilios Fthenakis (президент Немецкой ассоциации Didact), Vinicio Ongini (эксперт по межкультурной коммуникации и миграции Министерства) и Франческа Caferrì (журналист издания «La Repubblica») подтвердили, что интеграция детей мигрантов может работать только при условии, что вся образовательная система выстроена вокруг общей и всеобъемлющей модели обучения, которая не предусматривает существования отдельных классов для детей неитальянского происхождения. В этой образовательной системе, по мнению экспертов образования, семья имеет особое значение, так как семья мигранта напрямую вовлечена в процесс его воспитания. Так, вопрос организации обучения с учетом культурных особенностей и был подчеркнут и как необходимый к решению в странах ЕС.

Для детей мигрантов подросткового возраста, в частности только что прибывших, поступление в школу и интеграция в систему нового культурного контекста является дополнительной проблемой и в без того сложный переход из детства в юность. В настоящее время бесчисленные исследования как на национальном итальянском, так и на европейском уровне свидетельствуют о хрупкости и тревожном характере личности ребенка-мигранта, вынужденного преодолевать кризис перехода в новую культуру и собственного становления, не имея достаточной поддержки со стороны окружающей его действительности.

«Я чувствую себя одиноким, я скучаю по бабушкам и дедушкам»; «Мой лучший друг остался на Филиппинах»; «Мне очень не хватает моих братьев,



которые остались в Эквадоре»; «Я был в порядке с папой, но я скучал по маме и плакал» [7] Эти слова детей-мигрантов мы приводим в заключении данной статьи, чтобы дать читателю понять, что проблемы школьной неуспеваемости, с которыми они сталкиваются, требуют к себе пристального внимания. Но также не могут быть рассмотрены отдельно от эмоциональных переживаний и имеющихся у детей чувств, связанных с ситуацией миграции и адаптации к новой культурной среде. Школа сегодня призвана обеспечить возможности развития и обучения каждого человека. Межкультурная педагогика в свою очередь, возникающая сегодня в Италии как преднамеренный образовательный проект, который пролегает через все дисциплины, преподаваемые в школе, призвана изменить восприятие и создать условия для развития инклюзивной школы, глубоко изменяющей школьный климат для благополучия школьного сообщества в целом.

Тогда как переход из средней школы в старшую является во многом решающим этапом в жизни каждого

учащегося, для учеников иностранного происхождения (детей мигрантов) этот этап нередко становится «критическим». Здесь, в каждом отдельном случае, на ученика с опытом миграции могут по-разному влиять какие-либо из факторов, рассмотренных нами ранее: плохое знание учеником-мигрантом итальянского языка; недостаточность уделяемого внимания и плохое знание личной и семейной истории учеников со стороны школы; несоответствие средств и образовательных приемов потребностям детей мигрантов и т.д. Родители детей мигрантов часто находят сложным оказание необходимой поддержки и помощи собственным детям в вопросах обучения и, в частности, выполнения домашних заданий, что приводит к увеличению количества испытываемых детьми мигрантами учебных трудностей. При этом отмечается, что родители детей мигрантов возлагают на итальянскую школу большие надежды и видят в ней трамплин для профессионального и социального будущего своих детей, которое, по их мнению, должно быть лучше, нежели их собственный опыт.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Accorinti M.* Unaccompanied Foreign Minors in Italy: Procedures and Practices // Review of History and Political Science. 2015. Vol. 3. № 1. P. 60—72. doi:10.15640/rhps.v3n1a6
2. *Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione.* Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale: Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali. Torino, febbraio: ASGI, 2014. 38 p.
3. *Berry M., Garcia-Blanco I., Moore K.* Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU [Электронный ресурс]: A content analysis of five European countries. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, 2016. 276 p. URL: <http://orca.cf.ac.uk/87078/1/UNHCR-%20FINAL%20REPORT.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).
4. *Blanton W. E., Moorman G., Trathen W.* Chapter 7: Telecommunications and teacher education: A social constructivist review // Review of research in education. 1998. Vol. 23. № 1. P. 235—275. doi:10.3102/0091732X023001235
5. *Cologna D., Mauri L.* Gli interventi di accoglienza per gli immigrati [Электронный ресурс]: L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto, 2003. // Synergia. URL: <http://www.synergia-net.it/en/pubblicazioni/gli-interventi-di-accoglienza-per-gli-immigrati-l-indagine-nelle-province-di-bergamo-lecco-e-como-pbs53-71.html> (дата обращения: 21.03.2019).
6. *Colombo A.* Foreigners and immigrants in Italy, penal and administrative detention systems // European Journal of Criminology. 2013. Vol. 10. № 6. P. 746—759. doi:10.1177/1477370813495128
7. *Demetrio D.* Pedagogia interculturale e lavoro sul campo // Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare / D. Demetrio, G. Favaro. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia, 1997. P. 25—30.
8. *Favaro G., Napoli M.* Almeno una stella: Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati. Milano: FrancoAngeli, 2016. 199 p.
9. *Ferrin M.* L'immigrazione: benefici e problemi [Электронный ресурс]: Riflessioni sul fenomeno che può cambiare la società // Mattioli Vasto. 28.02.2018. URL: <http://mattiolivasto.scuolalocale.it/2018/02/28/l-immigrazione-benefici-e-problemi/1683?e=mattiolivasto> (дата обращения: 21.03.2019).
10. *Grigt S.* Il viaggio della speranza [Электронный ресурс]: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia. 2017. Milano: Dirigente Scolastico, 44 p. URL: [https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt\\_viaggio\\_della\\_speranza\\_2017/40](https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_viaggio_della_speranza_2017/40) (дата обращения: 21.03.2019).
11. *Grinberg L., Grinberg R.* Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio. Milano: F. Angeli, 1990. 232 p.
12. *McCrae R.R.* NEO-PI-R data from 36 cultures // The five-factor model of personality across cultures. Boston, MA: Springer, 2002. P. 105—125. doi:10.1007/978-1-4615-0763-5\_6
13. *Murineddu M., Duca V., Cornoldi C.* Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri [Электронный ресурс] // Difficoltà di apprendimento. 2006. Vol. 12. № 1. P. 49—70. URL: [https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu\\_duca.pdf](https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu_duca.pdf) (дата обращения: 21.03.2019).
14. The virtual university: The internet and resource-based learning / S. Ryan [et al.]. London: Routledge, 2013. 218 p.
15. *Ulivieri S.* Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva: Il Progetto Strategico di Ateneo 2014—2017 // Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana. Edizioni ETS. 2018. Vol. 1. P. 11—16.

## Learning difficulties of migrant children in Italy

**Khaperskaya A. Yu.,**

*Ph.D. candidate in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Rome, Italy; specialist in training activity and methodological work, department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, a.khaperskaya@gmail.com*

**Şensin C.,**

*Ph.D. candidate in Social Psychology and Educational Research at «Sapienza» University of Rome, Rome, Italy, ceyda.sensin@uniroma1.it*

According to the latest PISA report (2018), nowadays every sixth pupil in Italian schools is an immigrant. Statistic data show the skyrocketed increase of immigrant children in Italian schools since 2003. According to the Italian Edition of «La Verità», referring to the OCSE (L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico report (OCSE)-organisation for economic cooperation and development), children with immigration experiences tend to be less successful at school than their peers. If 69 percent of Italian children achieve required by the OCSE outcomes in reading, mathematics and science, only 51% of the first generation of immigrant children can match them. This figure is even lower and falls to 36% if we take into account children who arrived in Italy and were enrolled to comprehensive schools at the age of 12 and older. The main problem of immigrant children at school in the new socio-cultural context, first of all, is language. Then language barrier snowballs other problems. The traumatic experience of relocation, the cultur shock and the conflict of families with new culture, all these have an impact on the way the child feels in the new world and the way s/he experiences difficulties. Among immigrant adolescents one may have a more intensive experience based on internal conflicts such as they face a wrenching sense of loneliness, don't feel understood or accepted. In this article, we will discuss the most common main learning difficulties among immigrant children, considering the issues of professional readiness of Italian secondary school teachers and the difficulties they have to face with.

**Keywords:** Immigrant children, educational difficulties, migration processes, Italian school.

## REFERENCES

1. Accorinti M. Unaccompanied Foreign Minors in Italy: Procedures and Practices. *Review of History and Political Science*, 2015, vol. 3, no. 1, pp. 60—72. doi:10.15640/rhps.v3n1a6
2. Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione, Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale. Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali. Torino, febbraio: ASGI, 2014. 38 p.
3. Berry M., Garcia-Blanco I., Moore K. Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU [Elektronnyi resurs]: A content analysis of five European countries. Cardiff: Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies, 2016. 276 p. Available at: <http://orca.cf.ac.uk/87078/1/UNHCR-%20FINAL%20REPORT.pdf> (Accessed 21.03.2019).
4. Blanton W. E., Moorman G., Trathen W. Chapter 7: Telecommunications and teacher education: A social constructivist review. *Review of research in education*, 1998, vol. 23, no. 1, pp. 235—275. doi:10.3102/0091732X023001235
5. Cologna D., Mauri L. Gli interventi di accoglienza per gli immigrati [Elektronnyi resurs]: L'indagine nelle province di Bergamo, Lecco e Como. Rapporto. *Synergia*. URL: <http://www.synergia-net.it/en/pubblicazioni/gli-interventi-di-accoglienza-per-gli-immigrati-l-indagine-nelle-province-di-bergamo-lecco-e-como-pbs53-71.html> (Accessed 21.03.2019).
6. Colombo A. Foreigners and immigrants in Italy, penal and administrative detention systems. *European Journal of Criminology*, 2013, vol. 10, no. 6, pp. 746—759. doi:10.1177/1477370813495128
7. Demetrio D. Pedagogia interculturale e lavoro sul campo. In Demetrio D., Favaro G. *Bambini stranieri a scuola: Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 25—30.
8. Favaro G., Napoli M. Almeno una stella: Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati. Milano: FrancoAngeli, 2016. 199 p.
9. Ferrin M. L'immigrazione [Elektronnyi resurs]: benefici e problemi. In *Mattioli Vasto*. 28.02.2018. URL: <http://mattiolivasto.scuolalocale.it/2018/02/28/1-immigrazione-benefici-e-problemi/1683?e=mattiolivasto> (Accessed 21.03.2019).
10. Grigt S. Il viaggio della speranza [Elektronnyi resurs]: L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia. Milano: Dirigente Scolastico, 44 p. URL: [https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt\\_viaggio\\_della\\_speranza\\_2017/40](https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_viaggio_della_speranza_2017/40) (Accessed 21.03.2019).
11. Grinberg L., Grinberg R. Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio. Milano: F. Angeli, 1990. 232 p.
12. McCrae R.R. NEO-PI-R data from 36 cultures. *The five-factor model of personality across cultures*. Boston, MA: Springer, 2002, pp. 105—125. doi:10.1007/978-1-4615-0763-5\_6
13. Murineddu M., Duca V., Cornoldi C. Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri [Elektronnyi resurs]. *Difficoltà di apprendimento*, 2006, vol. 12, no. 1, pp. 49—70. Available at: [https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu\\_duca.pdf](https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/murineddu_duca.pdf) (Accessed 21.03.2019).
14. Ryan S. et al. The virtual university: The internet and resource-based learning. London: Routledge, 2013. 218 p.
15. Ulivieri S. Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva: Il Progetto Strategico di Ateneo 2014—2017. *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Edizioni ETS, 2018, vol. 1, pp. 11—16.