

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
HUMANITARINIS FAKULTETAS
FILOSOFIJOS IR ANTROPOLOGIJOS KATEDRA

GRĮŽTAMOSIOS MIGRACIJOS SUKELIAMŲ MOKYMO(SI) PATIRČIŲ HERMENEUTINĖ ANALIZĖ

Magistro darbas
Socialiniai mokslai, edukologija(07 S)

Magistro darbo autoriai: Lina Lukočiūtė, Roma Mickutė.....
Vadovas prof. habil. dr.Gintautas Mažeikis.....
Recenzentė dr. Inga Balčiūnienė.....

Šiauliai
2009

Turinys

| | |
|---|-----|
| SANTRAUKA | 4 |
| ĮVADAS | 5 |
| I.GRĮŽTAMOSIOS MIGRACIJOS KONCEPTUALIZACIJA EDUKACINIAME PROCESSE..... | 11 |
| 1.1 Grįžtamosios migracijos sampratos kaita | 11 |
| 1.2 Pedagoginė hermeneutika ir jos santykis su grįžtamąją migraciją..... | 27 |
| II. UŽSIENIO ŠALIŲ ŠVIETIMO SISTEMŲ MODELIAI IR MOKYMO(SI) SISTEMŲ SKIRTUMAI..... | 36 |
| 2. 1 Mokyimo(si) sistemų skirtumai | 36 |
| 2.2 Airijos švietimo sistema | 39 |
| 2.3 Anglijos švietimo sistema | 41 |
| 2.4 Ispanijos švietimo sistema | 43 |
| 2.5 Vokietijos švietimo sistema..... | 46 |
| III. IŠ UŽSIENIO GRĮŽUSIŲ MOKINIŲ MOKYMO(SI) PATIRČIŲ EMPIRINIS TYRIMAS. REZULTATŲ PRISTATYMAS..... | 49 |
| 3.1 Tyrimo metodika ir organizavimas..... | 49 |
| 3.2 Tyrimo etika..... | 51 |
| 3.3 Tyrimo imtis..... | 51 |
| 3.4 Tyrimo metodai..... | 52 |
| 3.5 Tyrimo instrumentas | 53 |
| 3.6 Iš užsienio sugrįžusių mokinių patirčių turinio (content) analizė | 55 |
| IV. TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO PROBLEMATIKA HERMENEUTINIŲ POŽIŪRIŲ | 84 |
| 4.1 Tarpkultūrinės pedagoginės patirties perkeliamumas/neperkeliamumas | 87 |
| 4.2 Mokytojo ir mokinio vaidmens supratimas..... | 91 |
| 4.3 Vertinimo sistemos supratimas | 95 |
| 4.4 Klasės mikro klimato samprata | 98 |
| 4.5. Mokyimo(si) metodų suvokimas..... | 100 |
| 4.6.Kitos mokymo(si) aplinkos suvokimo svarba mokiniams | 103 |
| 4.7 Grįžusių iš užsienio mokinių tapatybės švytuoklė | 106 |
| IŠVADOS..... | 113 |
| REKOMENDACIJOS | 116 |
| LITERATŪRA | 118 |

| | |
|---|------------|
| PRIEDAI | 127 |
| <i>PRIEDAS NR. 1 Interviu protokolo pavyzdys</i> | <i>127</i> |
| <i>PRIEDAS NR. 2 Pirminiai tyrimo klausimai.....</i> | <i>132</i> |
| <i>PRIEDAS NR. 3 Modifikuoti tyrimo klausimai</i> | <i>135</i> |
| <i>PRIEDAS NR.4 Objekto operacionalizacija</i> | <i>138</i> |

SANTRAUKA

Lina Lukočiūtė, Roma Mickutė

Grįžtamosios migracijos sukeltųjų mokymo(si) patirčių hermeneutinė analizė

Magistro darbas

Magistro darbo tikslas – grįžtamosios migracijos procese, kylančių tapatybės ir susvetimėjimo problemų identifikavimas, taikant pedagoginės hermeneutinės analizės metodą. Pagrindinis tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu.

Darbe konceptualizuojamas grįžtamosios migracijos reiškinys. Atskleidžiama šio reiškinio pokyčio analizė nuo ekonominės, patriotinės sąvokos iki globalios tarpkultūrinės patirties sampratos traktavimo. Kadangi grįžtamoji migracija šiandienos kontekste apima ir vaikų grįžimą į tėvynę, svarbus faktorius tampa grįžtamųjų mokinių edukacinis procesas. Grįžtamosios migracijos pedagoginiame procese ypatingas dėmesys tenka subjektui, gebančiam adaptuoti ir interpretuoti užsienio šalies patirtį savo šalies ugdymo sistemoje. Edukacinės patirties perkeliamumas ir gebėjimas ją interpretuoti yra siejamas su pedagogine hermeneutika. Remiantis užsienio ir Lietuvos autoriais, analizuojama pedagoginė hermeneutika ir jos santykis su grįžtąja migracija.

Tyrimas patvirtina darbo autorių iškeltą hipotezę, kad re-emigrantų mokinių integraciją į Lietuvos edukacinę sistemą, sąlygoja skirtingas mokymo(si) ir kultūrinių skirtumų supratimas.

SUMMARY

Lina Lukočiūtė, Roma Mickutė

Hermeneutics Analysis of Teaching/Learning Experiences Influenced by Return Migration

Master's Paper

The aim of this paper is to identify the problems of alienation and identification, influenced by return migration, using the pedagogical hermeneutics analysis method. The instrument of the research – open interview questionnaire created by the authors.

By analyzing the foreign and local academic literature, was conceptualized the phenomena of return migration. Was explored the transformation of notion of the return migration from understanding it as economical, patriotic idea to the concept of global intercultural experience treatment. Since the return migration of today's context includes the child's return to the homeland, the important factor is becoming pupils' educational process. In the pedagogical process of the return migration particular attention goes to the subject enable to adapt and interpret the foreign country's experiences in the homeland educational system. Educational experience transferability and the ability to interpret is related with pedagogical hermeneutics.

The research confirmed the hypothesis that the integration of re-emigrated pupils in Lithuanian education system is determined by the different educational systems and cultural diversity.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Per pastaruosius dvidešimt metų išryškėjusią pasaulinės migracijos didėjimo tendenciją, šiandiena keičia priešingas reiškinys – *grįžtamoji migracija*¹. Vedami akstino ieškoti geresnių gyvenimo sąlygų kitose šalyse, dauguma žmonių migruodavo iš savo šalies. Įvairūs migracijos reiškinio diskursai šiandiena Lietuvoje tapo ypatingai aktualūs. Migracijos diskurso kaitą lėmė kintančios pasaulinės ekonominės sąlygos, kai dauguma išvykusiųjų migrantų pasirenka gyvenimą savo etninėje tėvynėje (Jean-Piere Cassarino, 2004). To pasekoje vis didesnis dėmesys sutelkiamas *grįžtamosios migracijos* reiškiniui.

Grįžtamoji migracija (return migration) – grįžimas į savo gimtąją šalį po ilgo priverstinio arba savanorio gyvenimo kitoje šalyje. Grįžtamąją migraciją kaip reiškinį tyrinėjo jau XIX a. Ravenstein (paimta iš: Joan L Phillips and Robert B Potter, 2003), kuris identifikuoja grįžtamąją migraciją, kaip priešingą veiksma migracijai, vykstantį dėl įvairių priežasčių. Tačiau pripažįsta, kad *grįžtamoji migracija* mažai tyrinėtas reiškinys.

Su *grįžtamąja migracija* susijusios pasekmės ir jų sprendimo būdai aktualūs ir Lietuvai. Pastebima tendencija, kad nemažai Lietuvos piliečių grįžta gyventi į etninę tėvynę ir čia susiduria su socialinėmis, politinėmis ir ekonominėmis problemomis, kurių išsprendimas sąlygoja sėkmingą integraciją Lietuvos visuomenėje. Vienas iš Lietuvos politikos tikslų dėl mažėjančio gimstamumo, senstančios visuomenės, darbo jėgos trūkumo skatinti grįžti emigrantus. Todėl pradėti vykdyti tokie projektai kaip: „*Pasilik Lietuvoje*“ (Jaunųjų lyderių ir verslininkų federacija „Junior Chamber International“ kartu su Lietuvos verslo atstovais nuo 2007 m., kuriuo siekiama paskatinti žmones siekti geresnio gyvenimo Lietuvoje), taip pat rengiamos konferencijos „*Kad Lietuva neišsivaikščiotu*“ 2007 m. balandžio 25 d. Svarbų vaidmenį atlieka ir tarptautinė migracijos organizacija (TMO) Vilniuje, kuri rūpinasi ne, tik pagalbos teikimu emigravusiems tautiečiams, bet ir informuoja grįžimo klausimais bei skatina grįžti. Grįžtamosios migracijos tematika labai mažai nagrinėta lietuvių mokslininkų, tačiau šios problemos aktualumą rodo Lietuvos spauda².

Grįžtamosios migracijos sukeltas pasekmes, integracijos etninėje tėvynėje sunkumus ir jų sprendimo būdus nagrinėjo užsienio autoriai: Ravenstein, N. Silverman (1998), Vermunt. D. J.

¹Užsienio lietuvių bendruomenių atstovų apklausos duomenimis, kurią atliko „Vilmorus“ (2009), net 55% lietuvių, išvykę į užsienį, norėtų grįžti į Lietuvą.

²„Migrantus kankina finansų krizė“ 2008-12-18, „Grįžtantys emigrantai neišgelbės senstančios Lietuvos“ 2007-02-28, „Grįžtančiųjų emigrantų bedarbio pašalpos nelaukia“ 2009-01-16, „Lietuva nepajėgi priimti grįžtančių migrantų“ 2008-10-31, „Grįžtančių emigrantų išskėstomis rankomis niekas nelaukia“ 2008-11-03, „Tėvynė nepasitinka emigrantų išskėstomis rankomis“ 2008-12-23, „Daugėja grįžtančių į Lietuvą“ 2007-02-28, „Grįžę emigrantų vaikai Lietuvoje jaučiasi nejaukiai“ 2008-04-19, „Nuotolinis mokymas(is) – pasirinkimo galimybė grįžtantiems“ 2007-07-15.

Verloop. N.(1999), Horrie (2002), Gmelch's (1974), Christian Dustmann (2001), A. Christou (2006), Takeyuki Tsuda (2000) Kiejo Virtanen (2000), A. Christou(2006), Tsylima Dareiva(2005), Karl.G. Zenke (1995) ir kt. Kaip svarbiausias sunkios integracijos į etninę tėvynę, mokslininkai išskyrė šias priežastis: *kultūros skirtumus, kalbos visišką arba dalinį nemokėjimą, etninę diskriminaciją, socialinį susvetimėjimą.*

Lietuvos mokslo sistemoje dar labai mažai nagrinėtas grįžtamosios migracijos reiškinys. Tačiau, kai kurie Lietuvos autoriai pradėjo tyrinėti iš užsienio grįžusių mokinių ugdymo problematiką lietuviškosiose mokyklose. Keletas tokių tyrimų buvo atlikti šių autorių: J. Ruškaus (2008), kuriame tyrinėjama į Lietuvą atvykusių lietuvių kilmės moksleivių patirtis: „Lietuvių namų“ mokyklos atvejis, taip pat J. Ruškaus kartu su D. Kuzmickaite tyrimas (2008) „Į Lietuvą grįžusių vaikų ugdymo ypatumai: „Šaltinio“ mokyklos atvejis.“ Lietuvos Respublikos Švietimo mokslo ministerijos užsakymu 2006 m. buvo atliktas tyrimas „Užsieniečių vaikų ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokyklose“ (darbo vadovė V. Žydžiūnaitė). Tautinių mažumų ir išeivijos departamento užsakymu buvo atliktas tyrimas „Požiūris į emigrantus ir emigraciją“ (A. Sipavičienė, V. Gaidys, 2009). Šiame tyrime buvo nagrinėjama lietuvių bendruomenės ir jų pasirengimas grįžti į Lietuvą, ir nustatyta, kad Lietuvos kontekste grįžtamoji migracija yra naujas reiškinys. Taip pat ištirtos pagrindinės priežastys dėl kurių dažniausiai grįžtama į savo tėvynę.

Žvelgiant į pasaulinę grįžtamosios migracijos reiškinio sampratą, pastebima, kad grįžtamoji migracija daugiausiai siejama su ekonomine grįžimo tendencija (Jean-Piere Cassarino, 2004). Tačiau kartu su tėvais į savo tėvynes grįžta ir vaikai, todėl nebeužtenka kalbėti vien tik apie ekonominius faktorius, sąlygojančius grįžimą. Kaip svarbus aspektas, kuris iškyla šiandienos kontekste yra re-emigrantų vaikų ugdymas ir su juo susijusios problemos. Jau Karl. G. Zenke (1995) nagrinėjo re-emigrantų mokinių problemas, tačiau jas paliesdamas iš kalbinės barjero pusės. Kaip parodė mūsų atliktas tyrimas, kad re-emigracijos edukaciniame procese, kaip svarbus faktorius iškyla skirtingų švietimo sistemų patirčių susidūrimas ir jos sukeltos problemos. Šis darbas pasižymi **moksliniu naujumu**, nes priešingai, nei prieš tai minėtų mokslininkų darbuose, tyrinėjame iš užsienio grįžusių mokinių patirčių supratimo kaitą per mokymo(si) sistemų skirtingumą ir šių mokinių gebėjimą ar negebėjimą spręsti dėl to kylančias problemas.

Grįžusiesiems mokiniams iškyla mokymo(si) sunkumo klausimas. Nors Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. birželio 4 d. įsakymu Nr. ISAK- 789 „Dėl užsieniečių, atvykusių dirbti arba gyventi į Lietuvos Respubliką, vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose įgyvendinimo“ mokyklos privalo priimti grįžusių šeimų iš užsienio vaikus mokytis, ir sudaryti jiems palankias sąlygas, t.y. mokytis lietuvių kalbos, padėti integruotis į klases, mokinti

papildomai dalykų, kur vaikui trūksta žinių, tačiau kiekvienai mokyklai paliekama teisė laisvai apsispręsti kokių priemonių reikia imtis padedant vaikams integruotis ir pritaipyti mokyklose. Kiekvienos šalies švietimo sistema neegzistuoja neutraliai nuo kultūrinės dimensijos (Le Roux, 2002). Todėl re-emigrantai mokiniai susiduria su tarpkultūrinės edukacinės patirties kaupimu ir realizavimu. Dažniausiai užsienio ir lietuvių mokslininkų darbuose sutinkamas tarpkultūrinės patirties perkeliamumo tematika. Tačiau mūsų darbe iškyla naujas reiškinys **tarpkultūrinės patirties neperkeliamumas**. Tarpkultūrinės edukacinės patirties neperkeliamumui apibūdinti adaptavome feminizmo teorijoje naudojamą „stiklinių lubų“ metaforą, ją transformuodamos į „stiklinių sienų“ sąvoką, išreiškiančią negalėjimą perkelti įgytos tarpkultūrinės patirties į naująją aplinką. Kitas svarbus reiškinys grįžtamosios migracijos edukaciniame procese iškyla re-emigrantų mokinių **susvetimėjimas**, kuris sąlygoja **tapatybės švytuoklę**. Tapatybės švytuoklės sąvoką sukūrėme, adaptuodamos M. Foucault švytuoklę. Mokiniai tiek būdami kitoje kultūrinėje aplinkoje, tiek grįžę susiduria su susvetimėjimu dėl kalbinio barjero, kuris sąlygoja tapatybės švytuoklę, kuomet mokiniai nelaiko savęs nei lietuviu, nei kitos šalies piliečiu.

Tyrimo problemoms atskleisti buvo iškelti tokie klausimai:

1. Su kokiais mokymo(si) sunkumais susiduria iš užsienio grįžę vaikai Lietuvos mokyklose?
2. Su kokiais kultūrinėmis problemomis susiduria iš užsienio grįžę vaikai?
3. Kaip vyksta, ar vyksta iš užsienio grįžusių mokinių integracija į Lietuvos švietimo sistemą?

Darbo tikslas: grįžtamosios migracijos procese, kylančių tapatybės ir susvetimėjimo problemų identifikavimas, taikant pedagoginės hermeneutinės analizės metodą.

Tyrimo tikslas: atskleisti iš užsienio grįžusių mokinių mokymo(si) supratimo skirtumus ir mokinių gebėjimą arba negebėjimą spręsti šias problemas.

Tyrimo objektas: problemos su kuriomis susiduria re-emigrantai mokiniai, bandydami reflektuoti savo mokymo(si) patirtį.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti lietuvių ir užsienio mokslinę literatūrą, nagrinėjančią grįžtančiąją migraciją ir pedagoginę hermeneutinę.
2. Nustatyti su kokiais problemomis susiduria iš užsienio grįžę mokiniai, integruojantis į Lietuvos mokyklas, per mokymo(si) paradigmas ir kultūrinius skirtumus.
3. Atlikti, iš užsienio grįžusių mokinių patirčių turinio (content) analizę, išskiriant pagrindines kategorijas.
4. Atlikus hermeneutinę, grįžusių iš užsienio mokinių supratimo patirčių analizę, atskleisti tarpkultūrinės edukacinės patirties perkeliamumą/neperkeliamumą.

5. Remiantis pedagoginės hermeneutikos analizės metodu, išanalizuoti tapatybės identifikacijos ir susvetimėjimo problemas.

Tyrimo hipotezės: re-emigrantų mokinių integraciją į Lietuvos ugdymo procesą sąlygoja skirtingas mokymo(si) ir kultūrinių skirtumų supratimas.

Tyrimo metodai: Tyrime naudojami šie metodai:

1. Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, kuria siekiama išsiaiškinti pagrindinius tyrimo konceptus, išsiaiškinti grįžtančiosios migracijos priežastis ir veiksnius, atskleisti pedagoginės hermeneutikos teorinius konceptus, hermeneutikos metodų nagrinėjimo tradicijas.
2. Apklausa, taikant atviro tipo pusiau struktūruotą interviu, kuria siekiama išsiaiškinti iš užsienio grįžusių vaikų mokymo(si) problemas, integruojantis į lietuviškos kalbinės aplinkos mokyklas. Pokalbiai bus fiksuojami diktofonu.

Duomenų apdorojimo metodai:

1. Siekiant išsiaiškinti iš užsienio grįžusių vaikų integracijos problemas į lietuviškąsias mokyklas, duomenys gauti interviu metu, naudojant turinio (content) analizės metodą, suskirstyti į kategorijas, kurios buvo numatytos darbo autorių iki tyrimo diagnostiniame instrumento bloke, bei į kategorijas, kurios išryškėjo interviu metu.
2. Turinio (content) analizės metu gautos kategorijos išanalizuotos, taikant hermeneutinį analizės metodą, kuris leidžia giliau pažvelgti į tiriamojo objekto būtį, tyrėjui praplėsti prieš tai buvusį supratimą ir gautus analizės rezultatus pritaikyti praktiniame kontekste.

Tyrimo imtis. Tyrimas atliktas 2008 m. rugsėjo – 2009 m. vasario mėnesiais. Jo metu iš viso buvo apklausta 20 iš užsienio grįžusių mokinių, kurių amžius nuo 11 iki 16 metų (5-10 klasių mokiniai). Tyrimui pasirinkta 11-16 amžiaus mokinių grupė, nes anot J. Piaget (2002) nuo 11 metų mokiniai pradeda logiškai mąstyti ir jau gali reflektuoti savo patirtį. Tyrime grįžtamosios migracijos respondentais yra laikomi tie mokiniai, kurie mokėsi lietuviškosiose mokyklose, tačiau dėl tam tikrų priežasčių emigravo į užsienį, tenai mokėsi ne mažiau nei 1 m. Pagrindinis grįžtamosios migracijos rodiklis – ne trumpesnis nei vienerių metų mokymo(si) laikotarpis užsienio mokykloje. Vienerių metų laikotarpis pasirinktas remiantis Integrating Immigrant Children into Schools in Europe 2004 tyrimu, kur nurodoma, kad imigrantų mokinių adaptacija vyksta apie pusę metų. Kadangi tyrinėjame tarpkultūrinę edukacinę patirtį, kurios įgyti nepakanka tik adaptacinio laikotarpio, todėl reikalingas dar mažiausiai pusės metų laikotarpis, kurio metu vyksta integracija į kitą aplinką, kuomet įgyjama tarpkultūrinė edukacinė patirtis. Respondentai, kurie apklausti tyrimo metu, buvo išvykę į šias šalis: Airija, Anglija, Ispanija, Vokietija. Remiantis statistikos duomenimis (žr. 1 lentelę) didžiausia grįžtamoji migracija vyksta iš aukščiau paminėtų šalių.

| Valstybė, iš kurios asmenys atvyko | Iš viso | Iš jų | |
|--|---------|-------------------------------|-------------|
| | | Lietuvos Respublikos piliečių | Užsieniečių |
| Europos valstybės | 7456 | 5361 | 2095 |
| Europos Sąjungos valstybės narės: | 4627 | 4295 | 332 |
| - Airija | 884 | 881 | 3 |
| - Danija | 100 | 87 | 13 |
| - Ispanija | 416 | 389 | 27 |
| - Didžioji Britanija | 1792 | 1776 | 16 |
| - Latvija | 164 | 107 | 57 |
| - Švedija | 134 | 124 | 10 |
| - Vokietija | 592 | 520 | 72 |

Pastaba. Į lentelę įtraukti LR piliečiai ir užsieniečiai, kurie atvyksta gyventi ilgesniam nei 6 mėnesių laikotarpiui.

1 lentelė. Lietuvos Respublikos piliečių ir užsieniečių skaičius, kurie atvyko gyventi į Lietuvos Respubliką, skaičius pagal valstybes 2007 m.

Adaptuota iš: Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenų

Darbo struktūra ir apimtis. Magistro darbą sudaro įvadas, 4 skyriai, kuriuose nagrinėjamas grįžtamosios migracijos procesas, pedagoginės hermeneutikos reiškinys bei jos santykis su grįžtąją migracija. Aptariamos nagrinėjamų šalių švietimo sistemos. Analizuojama tarpkultūrinio perkeliavimo/neperkeliavimo problematika hermeneutiniu požiūriu; išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas bei 4 priedai. Darbo apimtis - 138 puslapiai. Panaudoti 110 literatūros šaltiniai, iš kurių 15% lietuvių kalba, 85% užsienio kalba.

Kolegialus ir individualus mokslinis įdirbis:

Magistro darbas yra kolegialus tyrimas, kuriam vadovavo prof. habil. dr. Gintautas Mažeikis. Dalis darbų buvo atlikta kolegialiai, dalis – savarankiškai.

Kolegialus įdirbis:

1. Sukurtas tyrimo instrumentas.
2. Atliktas iš užsienio grįžusių mokinių pusiau struktūruoti interviu.
3. Sudaryta turinio (content) analizė.
4. Atlikta hermeneutinė duomenų analizė.
5. Adaptuotos „Foucault švytuoklės“, feminizmo „stiklinių sienų“ sąvokos bei sukurtas susvetimėjimo ratas, atskleidžiantys tapatybės švytuoklės identifikacijos problemas bei tarpkultūrinės edukacinės patirties perkeliavimo/neperkeliavimo aspektus.
6. Parašyti: įvadas, išvados ir rekomendacijos.

Individualus įdirbis:

Roma Mickutė dokumentų analizės metodu išnagrinėjo grįžtamosios migracijos reiškinį ir iš jos kylančias integracijos problemas. Aprašė Ispanijos ir Airijos švietimo sistemas.

Lina Lukočiūtė dokumentų analizės metodu, remdamasi Lietuvos ir užsienio autoriais, išnagrinėjo pedagoginės hermeneutikos sampratą ir jos ryšį su grįžtamąja migracija. Aprašė Anglijos ir Vokietijos švietimo sistemas.

I.GRĮŽTAMOSIOS MIGRACIJOS KONCEPTUALIZACIJA EDUKACINIAME PROCESU

1.1 Grįžtamosios migracijos sampratos kaita

Grįžtamoji migracija (*return migration*) apibrėžiama kaip grįžimas į savo etninę tėvynę, iš kitos šalies: priverstiniu arba savanorišku būdu, nuolatiniame gyvenime Dustmann (2001). Grįžtamoji migracija dažniausiai asocijuojasi su grįžimu „namo“. Demuth (2000, paimta iš Nathalie Gerard Malhame, 2006) pateikia du aspektus kaip suprantami „namai“: tai emocinis prisirišimas prie kurios nors vietos, šalies, įsivaizdavimas, kad priklausai vienai ar kitai etninei grupei. Kitas aiškinimas atspindi geografinį aspektą, kai „namai“ apibrėžiami, kaip ta vieta kur yra gimstama. Grįžimas nagrinėjamas, kaip asmens grįžimas „namo“, todėl nagrinėjant grįžtamąją migraciją reikėtų apibrėžti ir sąvoką „namai“, kaip jei suprantami ir kokiu aspektu pateikiami. Kitu atveju gali iškilti keblumas suprantant pačią grįžtamąją migraciją. Jei nagrinėjamas emocinis prisirišimas, tai grįžtama nebūtinai į šalį, kur asmuo gimė, bet į šalį, kurią dėl emocinio pagrindo laiko „namais“, atsižvelgiant į tai, kad asmenys savo tėvynę nebūtinai laiko tą vietą, kurioje gimė.

Wahba Jackline, Barry McCormick (2004) nustatė, kad grįžtamoji migracija yra vienas svarbiausių reiškinų leidžiančių vystyti valstybėms, nes migrantai grįžta į savo gimtas šalis, parsiveždami žmogiškąjį ir finansinį kapitalą. Žmogiškasis kapitalas, tai žinios, patirtys, gebėjimai ir kompetencijos, kurias įgijo būdami užsienyje. Finansinis kapitalas labai svarbus kaip investicija gimtojoje šalyje, dėl šių priežasčių grįžtamoji migracija tampa svarbus elementas valstybės gyvenime.

Re – migracija dažniausiai nagrinėjama šiais aspektais (1) nagrinėjamas *grįžimo motyvas* N. Horrie (2002), Gmelch's (1974), Christian Dustmann (2001), Kiejo Virtanen (2000), (2) *integracijos – asimiliacijos ryšys* Takeyuki (2000), A. Christou (2006), Tsyliima Dareiva (2005), (3) *psichologiniai pokyčiai žmogaus gyvenime*, (4) *prievartinė re – emigracija*, (5.) *grįžtančių šeimų vaikų integracijos aspektas* Karl.G. Zenke (1995), (6) nagrinėjamas *ekonominis grįžtamosios migracijos aspektas* Beenstock (1996).

Grįžimas yra itin svarbus ekonominis veiksnys, todėl toliau pateiktoje Jean-Piere Cassarino (2004) 2 lentelėje išryškėja, kaip kinta grįžtamosios migracijos samprata įvairiose teorijose, kur bandoma apibrėžti, kas yra grįžtamoji migracija, kaip suprantami re - emigrantai, grįžimo motyvacija. Lentelėje atsiskleidžia, kad pradžioje grįžtamoji migracija buvo laikomas, tik reiškinys pasireiškiantis vienu atveju, migracijos nesėkmės atveju. Pagrindinis re – migracijos aspektas visose

teorijose iškeliamas ekonominis faktorius. Dažnai manoma, kad kai asmuo įgyvendina sau užsibrėžtus tikslus užsienio šalyje, tai jam nebelieka prasmės joje gyventi ir tokiu būdu neišvengiamai tampa re – emigrantu (Brettell, Hollifield, 2000). Todėl svarbu tampa apžvelgti re – emigracijos teorijos traktavimus, per skirtingus pjūvius.

| | Neoklasikinė ekonomikos teorija | Naujosios ekonomikos darbo migracijos teorija | Struktūralizmas | Transnacionalizmas | Atvirų sienų socialinio darbo teorija |
|------------------------------|--|--|---|---|--|
| Grįžtangoji migracija | Grįžimas yra anomalija, jeigu tai nėra nesėkmingas migracijos aspektas | Grįžimas yra neišvengiama migracijos dalis. Tai atsitinka tada kai migrantai objektyviai suvokia, kur norėtų gyventi ir kurti savo ateitį. | Grįžimas į savo gimtą šalį įvyksta be pasikeitimo ar prievartos. Grįžimas yra pagrindas nepakankamos informacijos apie gimtą šalį. | Grįžimas nėra būtinas ar neišvengiamas, tai įvyksta tada kaip žmonės sukaupia pakankamai finansinių resursų tam, kad užsitikrintų finansinę gerovę tėvynėje. Grįžimas taip pat siejamas su socialine ir istorine savastimi. | Grįžimas yra patikimas ir nepertraukiamas atvirų sienų padarinys kur susipina socialiniai ir ekonominiai santykiai tarp šalių. Grįžimas tik pirmas žingsnis link migracijos užbaigimo. |
| Re -migrantai | Migrantai negali panaudoti savo patirčių ir kompetencijų užsienyje, dėl to grįžta. | Tai sėkmingi migrantai, nes jie pasiekė savo tikslą šalyje, kurioje buvo. Grįžusieji tampa pajamų šaltiniais giminaičiam.s | Grįžusieji tikisi pritaikyti, adaptuoti savo žinias, kompetencijas tėvynėje, įgytas migracijoje. Tačiau toks grįžtančiųjų apibrėžimas netaikomas asmenims, kurių grįžimo motyvas yra liga, senatvė. | Grįžtantieji siekia sukurti strategiją kaip įtvirtinti, mobilizuoti globalines patirtis savo etninėje diasporoje | Grįžtantieji yra tokie asmenys, kurie suvokia realias grįžimo pasekmes, dėl to grįžimui itin rengiasi ir kaupia resursus |

| | | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|---|
| Grižtančiųjų motyvacija | Užsienyje nepasisekė reikia grįžti namo. | Namų ilgesys, ir pasiektas tikslas – finansinis stabilumas | Namų ilgesys, nostalgija. Motyvaciją lemia realus suvokimas apie realią savo finansinę padėtį gimtojoje šalyje ir kokią galią galima įgyti tėvynėje. | Namų ilgesys. Šeima yra tas kritinis momentas verčiantis grįžti. Socialinė ir ekonominė būklė grįžtant suvokiama pakankamai gerai. | Grižimo motyvu tampa suvokimas, kad galima daug geriau išsivirti savo gimtojoje šalyje socialiniame ir ekonominiame gyvenime. |
| Finansinis kapitalas | Nėra uždarbio kurį būtų galima parsivežti iš užsienio | Pinigai pervedami į gimtąją šalį, tokiu būdu siekiama apsisaugoti nuo nesėkmės. | Pinigų saugojimas ir pervedimas tai nėra reali įtaka, pagalba gimtajai šaliai | Siekama užsitikrinti, kad gimtojoje šalyje būtų gaunamas socialinės išmokos ir pensijos iš užsienio. | Pinigai yra investuojami savo gimtojoje šalyje, kurie buvo uždirbti migracijoje |
| Žmogiškasis kapitalas | Igūdžiai kurie buvo įgyti užsienyje sunkiai pritaikomi gimtojoje šalyje, nes migracija buvo nesėkminga. | Igūdžiai pritaikomi grįžus, tik specifinėje srityje | Socialinis statusas nepasikeičia grįžus, o igūdžiai pritaikomi gimtojoje šalyje | Įtvirtinami igūdžiai gimtojoje šalyje | Igūdžiai gauti tampa svarbesni už prieš tai turėtas žinias ar patirtis ir tai yra svarbiausias faktorius lemiantis grįžimą. |

2 lentelė. **Grižtamosios migracijos sampratos kaita**

ŠALTINIS: Jean-Piere Cassarino (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited

Pagrindinės priežastys dėl ko grįžta žmonės, anot N. Horrie (2002 p - 1) išskiriamos šios: (1.) *šeimos priežastys* – norėjimas vaikus leisti į mokyklas etninėje tėvynėje, likę giminaičiai, noras sukurti šeimą, rasti sutuoktinį ir t.t. (2.) *senatvė* – noras pasenti ir numirti savo tėvynėje, (3.) *ekonominės* – darbas, verslo kūrimas ir t.t. (4.) *asmeninės* – sveikatos problemos, deportacija, vedybos ir t.t. Tuo tarpu Gmelch's (1974 paimta iš Joan L Phillips and Robert B Potter, 2003) išskiria tris grįžimo priežastis:

1. grįžtama, nes buvo išvykta numatytam laikui, dėl darbo ar mokslo, atlikus šią užduotį grįžtama į tėvynę
2. grįžtama, nes priverčiama grįžti į ją
3. grįžtama dėl tėvynės ilgesio

Abu autoriai išskiria panašias grįžimo priežastis, dažniausiai grįžtančius žmones galima suskirstyti į dvi kategorijas: (1.) nežinantys kas jų laukia tėvynėje, jaučia ekonominį, socialinį ir politinį nestabilumą (2.) žmonės tikintys savo sėkme tėvynėje ir būsima gerove bei laime, tikintys, kad jų svajonės išsipildys vos grįžus į savo etninę tėvynę, apie kurią tiek metų svajojo ir gyveno viltimi sugrįžti. Tačiau dažniausiai grįžimas atneša ne lauktas pasekmes ir vilčių žlugimą.

Aiškinantis toliau re – migracijos aspektus reikėtų apibrėžti ir kokius asmenis galėtume laikyti re – migrantais. Natahalie Gerard Malhame (2006) teigia, kad re – migrantai tai tokie asmenys, kurie grįžta į savo gimtas šalis, arba šalis, kurias laiko savo namais, po mažiausiai vienerių metų praleistų svečioje šalyje.

Zdenek. R. Nešpor (2002) išskiria (5) re–migrantų tipus atsižvelgdami į grįžimo motyvą:

1. **Radikalūs naujieji kolonistai**, tai asmenys, kurie išvykę stengiasi nutraukti bet kokias sąsajas su gimtąją šalimi ir visiškai perima naują kultūrą ir net pagalvoti apie grįžimą į savo gimtąją šalį sau neleidžia, bet nepaisant to, kartais dėl ekonominių priežasčių tokiems žmonėms tenka grįžti į savo šalį. Tokiems asmenims integracija į gimtąją šalį yra labai sunki ir sudėtinga. Tai žmonės tikintys, kad gyvenimas kitoje šalyje yra daug geresnis ir vertesnis. Dažniausiai gėdijasi savo tikrosios tėvynės ir niekada jos nesiilgi, bei nesidomi nei ekonominiu, nei socialiniu nei kultūriniu savo gimtosios šalies gyvenimu.
2. **Abejojančios nepastovios asmenybės**, tai žmonės kurie re – socializuojasi savo gimtosiose šalyse, bet dėl visuomenės struktūrinio pasikeitimo jaučia nuolatinį spaudimą, nes būdami svetur idealizuoja savo gimtą šalį, o grįžę į ją identifikuojasi su šalimi į kurią buvo išvykę. Tokiems žmonėms labai sunku apsispręsti, kas jie iš tikro yra ir tai apsunkina integracijos į visuomenę procesą. Abejojantiems ir nepastoviams žmonėms apsisprendimą kur gyventi įtakoja daugiausiai ekonominis faktorius. Tokie žmonės yra neprognozuojami, nes jų apsisprendimai grįžti į gimtinę ar likti emigracijoje yra labai netikėti ir nepastovūs.

3. **Radikalūs patriotai:** tai žmonės, kurie idealizuoja savo gimtinę, bet taip pat ir šalį kurioje gyvena migracijoje ir stengiasi pakeisti savo gimtąją visuomenę perteikdami įgūdžius ir žinias, kurias įgijo svetur. Dažnai įsivelia į konfliktus su gimtos šalies bendruomenės nariais, nes pastarieji tiki, kad yra bandoma naikinti jų papročius ir nusistovėjusias, laiko patvirtintas tiesas. Re-emigracija šiuo atveju yra neišvengiamas dalykas, tačiau toks žmogus dažnai jaučiasi išdavęs savo naująją visuomenę, grįžimas į gimtinę jam ir yra kaltės jausmo numalšinimas, dėl išivaizduojamo tėvynės išdavimo. Radikalus patriotas visada domisi savo tėvynės ekonominiu, socialiniu ir politiniu gyvenimu.
4. **Darbštūs re-emigrantai.** Tai asmenys, kurie antrą kartą socializuojasi savo visuomenėje, bet kurie nuolat lygina ir gretina abi kultūras, dažniausiai tokie žmonės stengiasi palaikyti santykius su išvykusiais emigrantais, nenori ieškoti naujų draugų ir stengiasi laikytis grupelėse, su tokiais pat kaip jie, todėl jie labai sunkiai integruojasi į visuomenę. Tokių asmenų grįžimo motyvacija yra išimtinai ekonominis faktorius.
5. **Darbštūs emigrantai:** kurie nesistengia integruotis į naująją visuomenę, laikosi senųjų papročių ir kultūros, jų apsisprendimą grįžti lemia, tik ekonominis faktorius. Tai asmenys, kurie emigruoja tikėdami, kad svetur užsidirbs ir galės užsitikrinti sau ekonominį stabilumą. Įgyvendinę šį savo uždavinį grįžta į gimtą šalį.

Grįžimo motyvas vienas labiausiai nagrinėjamų grįžtamosios migracijos aspektų. Natahalie Gerard Malhame (2006), kad nagrinėjant grįžtamosios migracijos motyvą labai svarbu išnagrinėti šalies į kurią migrantai grįžta politinę situaciją ir teisinę bazę. Dažnai re-migrantai grįžta dėl pasikeitusios politinės situacijos savo šalyje (pasibaigęs karas, atgauta nepriklausomybė, užtikrintos žmogaus ir piliečio teisės ir t.t). Autoriai nagrinėjantys grįžtančiąją migraciją dažnai išskiria didžiausius re-emigracijos srautus, vienas jų suirus Sovietų Sąjungai ir komunistinei sistemai, kada daugelis valstybių iškovoję nepriklausomybę, dėl to daugelis žmonių grįžo į gimtą šalį, manydami ir tikėdami, kad naujai susikūrusiose valstybėse galės įgyvendinti savo tikslus. Kita re-migracijos banga įtakota politinių šalių pasikeitimo tai asmenų grįžimas į trečio pasaulio šalį, tai lėmė, kad daugelis Azijos valstybių atstovų yra laikomi teroristais ir dėl to persekiojami migracijos šalyse. Dar vienas išskiriamas grįžimo motyvas – rasizmas, ksenofobija, diskriminacija su kuriais buvo susidurta migracijos metu. Pateikiamas vienas ryškiausių pavyzdžių po Rugsėjo 11 įvykių kai arabų šalių tautybės žmonės visi buvo prilyginami teroristams.

Christian Dustmann (2001) teigia, kad šeimos turinčios vaikų renkasi vieną iš pateiktų sprendimo būdų pasirinkdami re-migraciją: altruistinė ir patogi pasirinkimo strategija. Altruistinį kelią renkasi tėvai, kurių apsisprendimui lemiamą įtaką turi vaikai. Tėvai kelia sau svarbiausią klausimą, jų vaikų ateities išsimokslinimo ir karjeros galimybės. Tikima, kad vaikai tėvų

gimtojoje šalyje šalia savo giminaičių jausis geriau ir patogiau, susikurs sau geresnę ateitį, dėl šios priežasties nusprendžia grįžti namo. Dažniausiai altruistinis metodas apsprendžia tokius faktorius: vaikų ateities planai ekonominė padėtis ir tinkamiausios gyvenimo vietos supratimas. Kaip tuo tarpu patogus būdas apsispręsti grįžti į gimtinę nurodo, kad vaikai lemiamos įtakos apsisprendimui neturi, čia dominuoja tėvų norai ir lūkesčiai, ekonominiai faktoriai.

Christian Dustmann (2001) nustatė, kad altruistiniam apsisprendimo būdui grįžti į gimtą šalį, įtakos turi vaikų lytis, dažniausiai tėvai turėdami sūnus labiau rūpinasi karjeros galimybėmis, o turėdami mergaites geros aplinkos sukūrimu. Patogiam sprendimo būdui, lytis neturi jokios reikšmės.

Jean – Piere Cassarino (2004) nagrinėjimo pasirengimą grįžtamajai migracijai, aiškindamas grįžusiųjų re-integracijos sėkmę pagal jų pasirengimo grįžti lygius (žiūrėti 3 lentelėje). Galima teigti, kad sėkmingą re – migrantų integraciją lemia ruošiamasis grįžimui ir resursų kaupimas. Dažniausiai asmenys, kurie pasirengia grįžimui visapusiškai integruojasi į visuomenę daug lengviau.

| | Grįžtančiųjų tipai | Būklė prieš grįžimą ir grįžimo motyvas | | | | Būklė po grįžimo | |
|----------------------------------|--|---|--|--|----------------------------------|-----------------------------|---|
| | | <i>Statusas gimtosiose šalyse</i> | <i>Motyvacija migracijos ir grįžimo namo</i> | <i>Resursų įgijimas migracijos metu</i> | <i>Migracijos laikas</i> | | <i>Reintegracijos procesas</i> |
| Aukšto lygio pasirengimas | <ul style="list-style-type: none"> Darbo migrantai Pabėgėliai Aukštos kvalifikacijos migrantai Studentai Ieškantys prieglobsčio | Gimtosiose šalyse turintys aukštą padėtį ir pripažinimą ir visas galimybes tobulėti | Migracija yra planuota, kurios priežastis: pakeisti darbą, įgyti politinių ir ekonominių žinių, tam kad grįžus naujas žinias būtų galima įtvirtinti, artimi santykiai su gimtąją šalimi, kurie įtakoja grįžimą | Žinios, aukštas išsilavinimas, kontaktai, adresai, įgūdžiai, kompetencijos | Vidurkis nuo 4 iki 15 metų | Grįžtamoji migracija | Atrandamas naujas, tikras charakteris gimtosios šalies. Adaptacija. Aiškumas. |
| Mažas pasirengimas | <ul style="list-style-type: none"> Darbo migrantai (Trumpalaikiai) pabėgėliai Aukštos kvalifikacijos patyrę migrantai studentai | Neturintys | Migracija nėra planuota, dažniausiai išvykimu nusiviliama, migracijos dažna priežastis nelaimingi įvykiai šeimoje | Labai maži resursai | Vidurkis nuo 6 mėn. iki 3 metų | | Namuose šeimos nariai ir giminės suteikia finansinę ir moralinę pagalbą, reintegruojantis į visuomenę |
| Be pasirengimo | <ul style="list-style-type: none"> Atstumtieji, ieškantys prieglobsčio Nereguliarūs migrantai | Neturintys | Deportacija, ištrėmimas, problemos su viza | Neegzistuoja | Vidurkis mažesnis nei 6 mėnesiai | | Sunki padėtis namuose, labai sunki reintegracija ar net neįmanoma. |

3.lentelė. **Pasirengimo grįžti lygiai**

ŠALTINIS: Jean-Piere Cassarino (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited

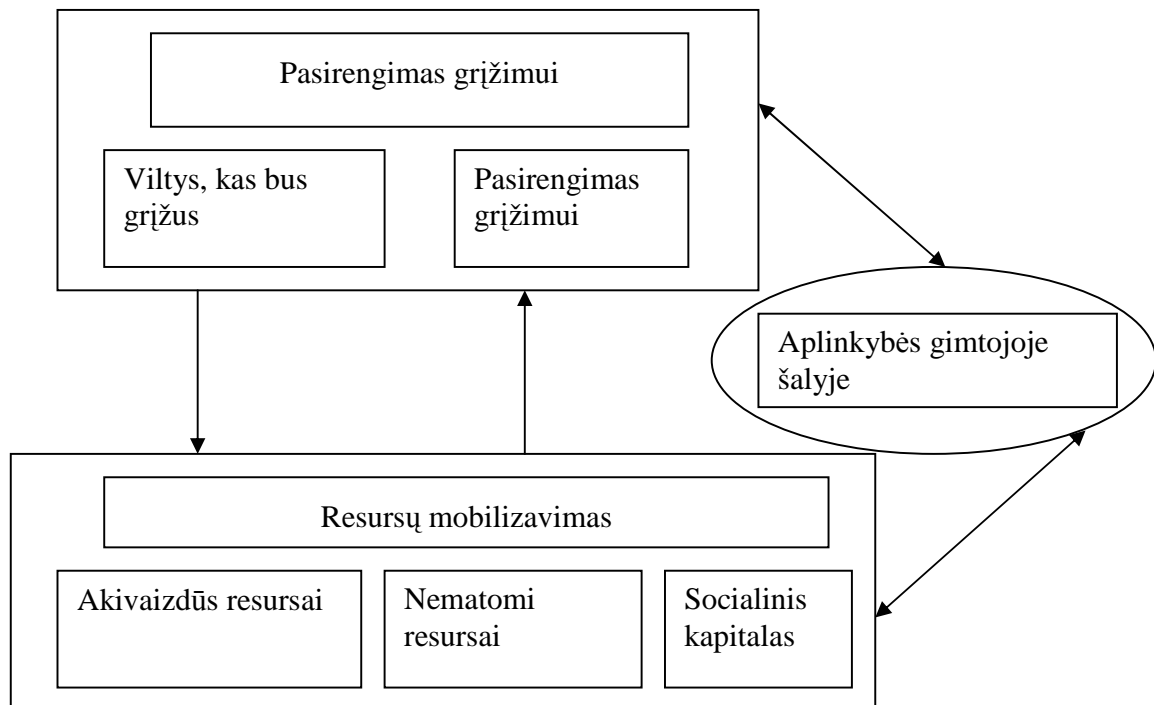
Apibrėžiant grįžtamąją migraciją, svarbus ne tik grįžimo motyvas, bet ir grįžimo tipai, kurie ir nulemia žmonių re – integraciją gimtojoje šalyje. Jean – Piere Cassarino (2004) išskiria keturis grįžimo tipus:

1. **Nesėkmingas grįžimas:** tai grįžimas, kai žmonės nesugeba ir negali integruoti savo gimtosiose šalyse, dėl stereotipų ir išankstinio nusistatymo, kuriuos susidaro dar būdami užsienyje apie savo gimtą šalį. Šie sunkumai, kuriuos įsivaizduoja, kad patirs grįžę labai įtakoja jų pasiryžimą ir motyvaciją grįžti į gimtą šalį. Grįžimas yra nesėkmingas, nes grįžusiųjų integracija yra labai sudėtinga ir beveik neįmanoma. Žmonės jaučiasi savo tėvynėje svetimi ir nuolat ilgisi šalies, kur buvo migravę. Dažniausiai tokio grįžimo pasekmė yra grįžimas į šalį, kur buvo migravę.
2. **Konservatyvus grįžimas.** Tai dažniausiai pasitaikantis grįžimas, kada išvykdami migrantai tikisi, kad kai uždirbs pakankamai pinigų grįš į savo šalį ir čia laimingai gyvens ir susikurs sau puikią ateitį. Konservatyviu grįžimu tai vadinama todėl, kad žmonės rūpinasi tik savimi ir tik savo artimaisiais, jie nesistengia integruotis į visuomenę, kurioje gyvena, nekeičia socialinio konteksto. Todėl negalima kalbėti apie jų sunkią integraciją, nes daugiausiai tokie žmonės nebūna atitrūkę nuo gimtųjų šalių.
3. **Senatvinis grįžimas.** Tai grįžimas, kada žmonės nutaria paskutinius savo gyvenimo metus praleisti savo gimtosiose šalyse ir ramiai čia numirti. Savo gimtąją šalį idealizuoja, grįžę stengiasi nematyti tai, kas jiems nesuprantama, dažniausiai bendrauja, tik su sau artimais žmonėmis.
4. **Novatoriškas grįžimas.** Tai dinamiškiausia kategorija, kai grįžusieji tikisi, kad visas žinias ir naujoves, patirtį ir įgytas kompetencijas, galės pritaikyti grįžę. Tačiau dažnai susiduria su problema, kad bandydami pakeisti nusistovėjusią tvarką, sukelia žmonių nepasitenkinimą jais, nes daugeliui atrodo, kad jie griauja ir naikina nusistovėjusias tradicijas ir laiko patikrintas tiesas.

Thibault (2005) (paimta iš Natahalie Gerard Malhame 2006) teigia, kad negalima grįžimo motyvus suskirstyti į keturis tipus, tokį skirstymą galima apibūdinti kaip stereotipinį skirstymą į grupes. Toks skirstymas visiškai atsiriboja ir nenagrinėja asmeninių žmogaus motyvacijų grįžti į gimtąją šalį. Suprantama, kad grįžtantieji gali turėti panašią patirtį, tačiau nagrinėjant grįžimo motyvą, tam kad tas tyrinėjimas nebūtų stereotipinis, reikėtų atsižvelgti į lytį, klasę, etniškumą, išsilavinimą, nustatyti dėl kokių priežasčių žmogus migravo, išnagrinėti kokia jo padėtis buvo migracijoje, kokia jo padėtis darbo rinkoje.

Tyrinėjant re – migrantų integraciją gimtojoje šalyje, Turner (2003) (paimta iš Natahalie

Gerard Malhame, 2006) pateikia kokius resursus sukaupė re – migrantai pasirengdami grįžimui: materialinius (pvz: pinigai), simbolinius (pvz: informacija) ir emocinius (pvz: meilė) resursus, galime pamatyti toliau esančiam 1.paveiksle.



1pav. **Grįžtamosios migracijos resursų mobilizavimas**

ŠALTINIS: Jean-Piere Cassarino (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited

Tai reiškia kad grįžimas nėra tikrai savanoriškas, laisvas, nepriverstinis aktas, bet ir procesas reikalaujantis visų resursų mobilizavimo. Todėl nenuostabu, kad grįžtantieji skiriasi pagal sukaupytų resursų valdymą. Asmuo nusprendęs grįžti pirmiausiai svajoja ir viliasi, kas bus jam grįžus. Perėjęs šį etapą, asmuo rengiasi grįžimui, jam būnat emigracijoje, sukaupia resursus.

Su grįžtama migracija ir jos pasekmėmis jau buvo susidurta XIX a pabaigoje XX a pradžioje prieš antrą pasaulinį karą, vienas tokių pavyzdžių pateikia Kiejo Virtanen (2000) kada dalis Suomijos emigrantų Amerikoje grįžo į tėvynę, nors iš išvykusiųjų grįžo 20%, bet tik 10% liko gyventi Suomijoje, kiti nesugebėję integruotis į Suomijos visuomenę grįžo atgal į Ameriką. Sugrįžusiesiems padėti lengviau pritapti buvo įkurta 1933 m. Helsinkyje Amerikos Suomų draugija. Grįžusieji įnešė daug teigiamų dalykų šalyje: naujos idėjos, piniginės investicijos, skleidė laisvosios bažnyčios religinės laisvės idėjas.

Nagrinėjant grįžusiųjų reintegracijos ypatumus Tomoko Yoshida ir David Matsumoto

(2002 p - 431) teigia, kad reintegracija pasireiškia 3 aspektais: pirmas aspektas – psichologinė integracija, antrasis aspektas – socialinė integracija, trečiasis aspektas – asmens vidinė integracija šalyje.

Mokslininkai, kurie tyrinėjo daugiausiai, kaip grįžusieji integruojasi į visuomenę, pateikdami dažniausiai išskylančias problemas, bei galimus sprendimo būdus. Vienas ryškiausių pavyzdžių, kurį pateikia Takeyuki Tsuda (2000) geriausiai atspindintis sunkią reemigrantų dalį, yra Japonų – brazilų atvejis. Japonija ilgai buvo uždara visuomenė, nenorinti įsileisti į savo šalį svetimšalių, nenorinti keisti nusistovėjusių šalyje tradicijų, dėl šių priežasčių šalyje vyravo rasimas, stereotipai, ksenofobija, įvairios diskriminacijos formos kitokiems nei jie patys. Šalies politikams panorus bendradarbiauti su užsienio šalimis, atvėrus sienas, sulaukus grįžtančių tautiečių ir imigrantų paaiškėjo šalies gyventojų nepasirengimo tokiai kaitai faktorius, ką ir atspindi Japonijoje atlikti tyrimai. Japonai – brazilai į savo tėvynę grįžo daugiausiai 1980 metais, dėl ekonominės krizės ištikusios Braziliją ir ekonominio pagerėjimo Japonijoje, grįžo apie 230 tūkst. žmonių daugiausiai antros ir trečios kartos Japonų tautybės žmonės, tačiau didžiąją gyvenimo dalį praleidusių Brazilijoje.

Takeyuki Tsuda (2000) atlikęs tyrimą pateikia pavyzdį, kaip žmonės tikėję ir vykęsi gerove savo šalyje susiduria su gausybe integracijos problemų savo etninėje tėvynėje. Takeyuki Tsuda (2000) nagrinėjo Japonų – Brazilų integracijos problemas Japonijoje, kaip pagrindines kategorijas išskirdamas (1) kultūrų skirtumus, (2) kalbos visišką arba dalinį nemokėjimą, (3) politines priežastys, (4) rasistines nuostatas, (5) stereotipus.

Grįžę į tėvynę Japonai – brazilai tapo užsieniais ir japonų visuomenės buvo priimami kaip tautinė mažuma, nes dauguma grįžusiųjų nebežinojo japonų tradicijų, jiems priimtinesnė tapo brazilų kultūra.

Atliktame tyrime labai aiškiai atsispindi opozicijos: *jie ir mes*. Takeyuki Tsuda (2000 p – 12) teigia kad: tikraisiais save vadinantys japonai mano, kad labai neteisinga, kad užsieniečiai, kuriems svetima japonų kultūra, kurie nežino tradicijų, gali vadinti jų tėvyne sava, tai didžiausia etinė diversija, kuri kada buvo. Japonai nuo seno buvo itin uždara šalis, neįsileidžianti užsieniečių į savo šalį, nenorinti turėti jokių sąsajų su kitu likusiu pasauliu, taip pat labai etniškai homogeniška valstybė, dėl šios priežasties labai sunku jiems tuo metu buvo priimti kitokius nei jie patys. Todėl nenuostabu, kad pagrindine kovos priemone su japonais – brazilais pasirinko visišką ignoravimą. Vienas iš mokslininko (Takeyuki Tsuda, 2000 p - 14) pateiktų pavyzdžių puikiai atspindi tokias išvadas: jei japonas pamato, kad japonui – brazilui reikia pagalbos, tiesiog pasižiūri ir visiškai jį ignoruoja, dirbdami bendrauja tik darbo klausimais ir visiškai nepastebi jų sėdinčių kartu per

pertraukas, Netgi Japonijoje buvo manoma, kad vesti merginą japonų – brazilę yra pažeminimas savo tautos.

Kalba pačių japonų išskiriama kaip pagrindinė kultūrinė vertybė, todėl ypač nepatenki vietiniai buvo, kad dauguma atvykusių nemokėjo japonų kalbos. Takeyuki Tsuda (2000 p - 9) tyrime cituojama, vieną japonų fabriko darbininką: dauguma Japonų – brazilų nemoka kalbos arba kalba prastai, o kalba yra pagrindinis kultūros ženklas, todėl tai tampa didžiausiu barjeru bet kokiai interakcijai su jais. Japonų – brazilų jauna mergina teigia, kad norėdama išmokti taisyklingai kalbėti japoniškai, su tėvais ir seneliais kalba šia kalba, tačiau labai nervinasi kai supranta jog kalba netaisyklingai, nes bijo nuvilti japonus, kadangi tiki, kad tik išmokus kalbą galės integruotis į visuomenę Takeyuki Tsuda (2000 p – 10).

Takashi Asakura Gilbert Gee, Nakayama, Kazuhiro, Niwa Sayuri (2008) ištyrė, kad pagrindiniai stereotipai apie japonus – brazilus yra, kad jie nešvarūs, kultūriškai žemesni ir ignoruotini imigrantai. Mokslininkai teigia, kad japonų – brazilų problemas sprendžia daugiausiai ne Japonijos vyriausybė, bet Brazilijos konsulas Nagoya Japonijoje: parūpindamas daliai žmonių būstus, kurie neturi pastovaus darbo, išversdamas kai kuriuos vidurinės mokyklos vadovėlius į portugalų kalbą, teikdamas psichologų paslaugas japonų – brazilų žmonėms.

Dar vienas atliktas tyrimas apie grįžusių japonų vaikų integraciją į visuomenę yra Tomoko Yoshida, David Matsumoto ir kt. (2002), kurie atliko kiekybinį tyrimą apklausė 512 grįžusiųjų norėdami išsiaiškinti grįžusiųjų socialines – integracijos pasekmes, psichologines pasekmes, bei nustatyti, kokios individualios savybės gali padėti integruotis į visuomenę, kurios dalimi save laiko. Tyrimo eigoje išsiskyrė tokie faktoriai, kurie lemia integracijos eigą (žr. 4 lentelę):

| Faktoriai | Paaškinimas |
|---|--|
| Stereotipai | Asmenys grįžę iš užsienio dažnai jaučiasi, tarsi turintys „žymę“, kuri juos skiria nuo kitų. Kartais tam įtakos turi skirtingas suvokimas apie madas, laisvalaikio praleidimą. Vietiniai nenori bendrauti, nes jie yra kitokie, todėl dažnai patiria diskriminaciją. |
| Neverbalinės kalbos skirtumai | Grįžusieji dažnai naudoja skirtingus gestus, veido mimikas, kurios turi kitą reikšmę, kultūroje į kurią grįžta. |
| Laikas, kuris buvo praleistas užsienyje | Laikas, tampa svarbus ne tik kiek laiko |

| | |
|---|---|
| | <p>praleista užsienyje, bet prieš kiek laiko buvo sugrįžta į tėvynę, jei visai neseniai, tai žmonės dar nespėję pajusti kultūrinio šoko, daugiausiai gyvena džiaugsmo sugrįžus stadijoje, dar tik save analizuoja, aiškindamiesi, kuo save laiko. Tie, kurie grįžę seniai pirmiausiai patiria kultūrinį šoką, neretai atsiranda ir kalbos barjeras</p> |
| Mokyklos aplinka, kuri lankoma sugrįžus | <p>Geriausiai integruojasi tie, kurių tėvai pasirūpino, kad vaikai lankyto specialiai sugrįžusiems vaikams mokytis sukurtas mokyklas, arba tautinių mažumų mokyklas</p> |
| Vieta į kurią sugrįžtama | <p>Vieta šiuo atveju turėjo reikšmę priklausomai nuo to kur grįžtama ten, kur daugiau yra tavo patirties žmonių, kurie padeda integruotis, ar ten kur esi vienas sugrįžęs ir neturintis sąsajų su kitais sugrįžusiais, taip pat kalbama apie tai, kad geriau šiuo atveju sekasi integruotis tiems, kurie grįžta į vietoves, kurios yra tarpkultūrinės, kuriose gyvena tautininės mažumos ar vietos, kurios lankomos turistų, gyvena pabėgėliai ar kiti imigrantai</p> |
| Santykiai su tėvais | <p>Vaikai, kuriuos tėvai mokino namuose, gyvenant užsienyje, kurie kontaktavo su vietiniais mokytojais, kurie grįžus padeda vaikams ruošti pamokas, daug lengviau integruojasi į visuomenę, nei tie, kurių tėvai sprendžia savo integracijos problemas ir nesigilina į vaikų problemas</p> |

4 lentelė. **Re-emigrantų integracijos eiga**

Adaptuota iš:: Tomoko Yoshida, David Matsumoto ir kt. (2002). The Japanese returnee experience: factors that affect reentry

A. Christou (2006) išskyrė pagrindines opozicijas pagal kurias galima nagrinėti pagrindines reintegracijos problemas etninėje tėvynėje, atlikęs tyrimą kaip Graikai – Amerikiečiai integruojasi savo etninėje tėvynėje – Graikijoje, nustatė, kad Graikai – Amerikiečiai Graikijoje supranta esą labiau Amerikiečiai, nei Graikai. Autorius išskyrė tokias opozicijas:

1. Mes – Jie
2. Mano – Kitų
3. Tėvynė – Keista vieta (užsienis)
4. Vieša – Privatu
5. Įsitraukimas – Atsiskyrimas
6. Priklausyti – Išsiskirti

Šias kategorijas A. Christou (2006) atskleidžia analizuodamas kaip graikai – amerikiečiai supranta hegemoninę vietą (kokie santykiai su etnine tėvyne, ką reiškia žodis „graikas“) ir kaip pasireiškia savęs izoliavimas (kas atitinka sąvokas: namai ir svetima šalis). A. Christou (2006) pastebi, kad daugelis graikų – amerikiečių jaučiasi graikais būdami Amerikoje, o Graikijoje jaučiasi esantys Amerikiečiai. Mokslininkas pateikia keletą pavyzdžių, kurie puikiai atspindi tokias tendencijas: Vienas graikas – amerikietis pasakoja, kad suprato, kad yra amerikietis, o ne graikas, tik per 2001 rugsėjo 11 įvykius, tada gyveno Graikijoje ir negalėjo atsistebėti, kaip graikai neliūdi dėl tokių baisių įvykių, nes baisiau atsitikti negalėjo, o jis girdėjęs tuo metu gausybę įžeidinėjimų, kad Amerika to nusipelnė, kad pagaliau jau nebebus tokia galinga. Jam keista buvo, kad Graikija nepaskelbė gedulo pagerbiant mirusiuosius, kad nei vienas iš jo giminių graikų nepareiškė užuojautos, po visų tų įvykių jis nusprendė grįžti gyventi į Ameriką. Christou (2006 p - 847) Dar vienas pavyzdys: Graikų –amerikiečių 23 metų studentė, studijuojanti Atėnuose, Amerikos universitete teigia, kad labiausiai ją slegia, kad yra vadinama pusiau amerikiete, kad jaučiasi lyg vaikščiojanti Amerikos vėliava, nes tie kurie žino kad ji atvykusi iš Amerikos į ją žiūri ir sako visokias įžeidžiančias pastabas apie šalį, kurioje ji daug metų gyveno. Ji buvo labai nustebinta, kad graikai šitaip nemėgsta Amerikos ir jų nuostatos yra anti – amerikietiškos, dėl šios priežasties mergina nesijaučia esanti tikra graikė ir jaučiasi labiau amerikiete. Studentė manė, kad jai sunku įsilieti į visuomenę, nes prastai moka kalba, tačiau dabar tikino kalbanti kuo puikiausiai graikiškai, tačiau nepaisant to nesijaučia esanti graikė (Christou, 2006 p - 849).

Daugelis grįžusių migrantų į savo gimtąsias šalis jaučiasi esą žmonėmis be tėvynės ir dažniausiai nusivilia radę ne taip kaip tikėjosi esą palikę arba randa ne taip kaip pasakojo tėvai ar seneliai. A. Christou (2006 p - 852) teigia, grįžę graikai – amerikiečiai nusivylė dėl to, kad (1.) Graikija nėra tokia neturtinga šalis kaip tikėjosi, o pačių graikų gyvenimas nėra jau toks

„turtingas“ kaip tikėjosi (2.) graikų nuostatos tokios anti – amerikietiškos, nes mano kad Amerika itin gerbiama šalis ir kad daugelis nori ten gyventi arba bent nuvykti (3.) atpažino save, kaip užsieniečius, teigia, kad kalbėdamas su graikais – amerikiečiais ir tikrais graikais pastebėjimo, kad tiek vieni, tiek kiti kalbėdami nuolat vartoja žodžius: „jie“ , „mes“ tuo pabrėždami savo skirtingumą, kitoniškumą. (4.) jautė nepasitenkinimą iš to, kaip buvo suprantamas pats grįžimas. Tai atsirado todėl, kad dauguma grįžusiųjų buvo prilyginti imigrantams, jų vaikams buvo pasiūlyta lankyti mokyklas kartu su imigrantų vaikais, o jie patys savo tėvynėje gyveno imigrantų teisėmis.

Reintegracijos proceso (ne) sėkmingumą, anot Natahalie Gerard Malhame (2006, p - 34) lemia supratimas, kad grįžimas (ne) atnešė lauktų rezultatų. Grįžusieji dažnai prisigalvoja, koks jų gyvenimas bus grįžus, net neatsižvelgdami į realią padėtį tėvynėse, nesusipažindami dar prieš grįžimas su šalies ekonomine, socialine ir politine padėtimi. Iliuzijomis apie gerą gyvenimą išnykus ir pamačius realią padėtį šalyje, daugelis nebesugeba integruotis į visuomenę, tiesiog nusivilia ja ir dažnai grįžta į šalis, kuriose gyveno migracijos metu. Išgyvenę pirmą etapą re – migrantai pereina į kitą etapą, kada turi išgyventi pasikeitusią ekonominę ir politinę ir edukacines sistemas gimtosiose šalyse, kurios skiriasi nuo gyvenant migracijoje (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007). Tokie reintegracijos etapai yra būdingi visiems re – migrantams, tačiau mokslininkė teigia, kad kiekvienam žmogui sėkmingą integraciją lemia vis kitokie faktoriai, kuriuos apibrėžti labai sunku.

Penkta tyrimų grupė atskleidė kitokią požiūrį į grįžtančiąją migraciją, kaip pagrindinę problemą iškeldama vaikų integracijos aspektus bei problemas kylančias mokykloje. Karl.G. Zenke (1995) atliko tyrimą, kurio metu siekė nustatyti, kaip re - migracija paveikia vaikus, kurie gimę ir augeę yra kitoje šalyje ir grįžta į tėvų gimtąją šalį. 1989 metais apie 400 tūkst. Vokiečių iš Sovietų sąjungos, Lenkijos, Rumunijos ir kitų Rytų Europos šalių grįžo į Federalinę respubliką. Karl.G Zenke (1995) ėmė interviu iš penkių šeimų, kurių tarpe buvo septyni mokyklinio amžiaus vaikai, trys socialiniai darbuotojai ir keturi mokyklos mokytojai, bandydamas nustatyti kaip integruojasi sugrįžusios šeimos į visuomenę.

Karl.G Zenke (1995) atliktame tyrime išryškėjo svarbiausia kategorija - *kalbos visišką arba dalinį nemokėjimą*. Grįžusiųjų tėvai sako, kad vaikams daug lengviau išmokti kalbą, nes jei lanko mokyklas, o ten žaisdami ir bendraudami su kitais greičiau išmoksta kalbą, kai tuo tarpu labai sunku suaugusiesiems, kurie daugiausiai leidžia laiką su kartu grįžusiais, o kalbos barjeras jiems trukdo įsiliesti į bendruomenę taip pat rasti darbą, todėl dauguma ilgai neranda darbo ir gyvena iš pašalpų. Anot Karl.G Zenke (1995) vaikai, kurie nemoka kalbėti vokiškai yra priimami į mokyklas, jiems sudaromos atskiros klasės ir metus arba dvejus yra mokinami vokiečių kalbos,

kad galėtų įsilieti į „normalias“ klases. Karl.G. Zenke (1995) teigia, kad vaikai iš kurių buvo paimtas interviu aiškina, kad jie nepripratę, kad klasės yra skirstomos į lygius: pažengusieji, silpni, nes mokyklose, kurias lankė anksčiau visi mokėsi kartu, vieni apie kitus viską žinojo, kartu bendravo, žaidė, kai tuo tarpu dabar visi padalinti į mažas grupes, o iš kitų grupių vaikai nebendrauja.

Dar vienas išryškėjęs faktorius – *skirtinga politinė situacija*, Karl.G. Zenke (1995) parodė, kad vaikams grįžusiems iš sovietinių šalių kyla problemos dėl skirtingos politinės situacijos šalyse. Sovietinėse šalyse aukština ir vertinama žmonių lygybė tapo visiškai priešprieša Vokietijoje esančiai tarp mokinių hierarchijai, ir keistas grįžusiesiems faktas, kad mokykloje didelį vaidmenį vaidina pinigai, bei ką veikia ir dirba tėvai. Šitokia tendencija, grįžusius verčia jaustis žemesniais už kitus, nei kaip minėta prieš tai daugumos jų tėvai nedirba, šeimos gyvena mažuose butuose po kelias kartas. Dėl tos pačios priežasties, anot Karl.G. Zenke (1995) re-emigravusių šeimų vaikams sunku suprasti, kai mokytojos aiškina, kad kiekvienas yra atsakingas už save, kad kiekvienas yra laisvas ir individualus, kai tuo tarpu vaikai grįžę iš sovietinių šalių mokėsi, kad visi žmonės yra lygūs, kad nėra jokių individualių žmonių, kad visi vienodi. Nesupratimą kas yra individualumas parodo ir, kad vaikai aiškina, kad mokyklose nereikia uniformų, kad jie sutinka įvairiausių keistų vaikų, kurie vadinasi: rokeriais, skinais ir dar kitokių, keliančių pasibaisėjimą vaikų. Kas aiškiai parodo, kad vaikams skirtingumas kelia baimę. Nepaisant to vaikams lengviau suprasti ir perimti naujus dalykus, kas yra ypač sudėtinga suaugusiems, tarp kurių kyla konfliktai. Karl.G. Zenke (1995) nustatė, kad vaikai grįžę namo su naujomis idėjomis, jomis dalijasi su tėvais, neišvengiamai kyla konfliktai, nes tėvai įsitikinę, kad jų vaikus moko neteisingų dalykų. Suaugusiems žmonės sunku dėl šios priežasties ir darbą rasti jie mano, kad darbą jiems turi pasiūlyti, surasti valstybė, nesupranta, kad jį reikia rasti pačiam, nes kiekvienas atsako už save.

Karl.G. Zenke (1995) nustatė, kad vaikų integraciją į visuomenę lemia santykiai su tėvais. Jei tėvai sugeba prisitaikyti prie naujos visuomenės, išmoksta kalbą, susiranda darbus, priima naujoves tada vaikams jie nebūna kliūtis integruojantis. Jei tėvai nesugeba integruotis į visuomenę, nebendrauja su kitais, tik savo šeimos rate arba gyvena kolonijomis, tada jų vaikams tampa labai sudėtinga perimti naujus dalykus, nes namuose jie negali dalintis savo naujomis patirtimis, bei nesulaukia pagalbos iš tėvų.

1.2 Pedagoginė hermeneutika ir jos santykis su grįžtąja migracija

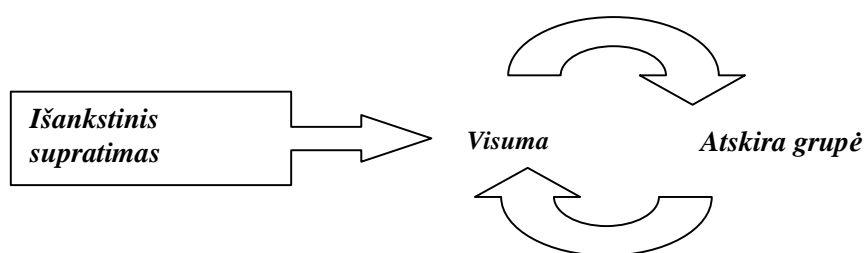
Grįžtamosios migracijos pedagoginiame procese yra svarbus subjektas gebantis adaptuoti ir interpretuoti užsienio šalies patirtį savo šalies ugdymo sistemoje. Vienas svarbiausių veiksnių sąlygojantis grįžtamosios migracijos edukacinės patirties perkeliamumo sampratą yra žmogaus socialinės būties raiškos būdų supratimas. Edukacinės patirties perkeliamumas ir gebėjimas ją interpretuoti yra siejamas su *pedagogine hermeneutika*.

Pedagoginės hermeneutikos esmės supratimą, sąlygoja jos santykio su hermeneutiniu metodu atskleidimas. Siaurąją prasme hermeneutika apibūdinama kaip interpretacijos menas ar mokslas. Žvelgiant į hermeneutikos ištakas, pastebimas jos sąsajos su graikų poezija ir mokymu: „*Kaip pastebėjo Platonas ne tik pati poezija reikalauja interpretacijos, bet patys poetai vien būdami dievybių aiškintojais (hermines), suteikdavo edukacinių vertybių*“ (S. Gallagher, 1992 p - 1). Krikščioniškoji tradicija hermeneutikos metodą siejo su Biblijos aiškinimu. Tačiau žvelgiant į hermeneutiką plačiaja prasme, galima teigti, jog hermeneutika atitrūkusi nuo šventraščių aiškinimo, šiandiena išreiškia žmogaus ir jo socialinės būties raiškos būdų prasmės supratimą. Hermeneutinis metodas yra žmogaus ontinių procesų interpretacijos metodas (T. Crusius, 1991). Taigi nuo pirminės hermeneutikos religinių tekstų aiškinimo sistemos, pereinant prie modernios hermeneutikos koncepcijos, kaip interpretavimo ir supratimo posūkio, galima teigti, kad hermeneutika nebėra vien tik teksto aiškinimas, pasitelkiant prasmines teksto išraiškas, tačiau ji kartu apima ir žmogaus būties supratimą, atskleidžia svarbiausius žmogaus būties išraiškas.

F. Schleiermacheris nuo pirminės hermeneutikos, kaip šventraščių aiškinimo sampratos, išplėtojo hermeneutikos koncepciją, padarydamas ją universaliu istorinių humanitarinių mokslų pagrindu. Kaip teigė A. Sverdiolas „*Šis perspektyvos pakeitimas teoriškai įprasmino kultūros istorinio kintamumo ir skirtingų kultūrų sąveikos patirtį.*“ (A. Sverdiolas, 2002 p - 14) Skirtingos kultūrinės patirties atskleidimas yra svarbus grįžtamosios migracijos proceso dalis, kada susiduria „senoji ir naujoji“ patirtis. Šiuo atveju hermeneutinis metodas leidžia suprasti ir atskleisti tokių patirčių koliziją, parodydamas, kad „*supratimas yra savitas kultūros kūrinų pažinimo aktas*“ (A. Sverdiolas, 2002 p - 15).

W. Dilthey (paimta iš: Bollnow O. F., 2008) išplėtodamas filosofinės hermeneutikos koncepciją, suformuoja naują požiūrį į hermeneutiką kaip į humanitarinį interpretacijos metodą. Hermeneutinis metodas atskleidžia konkrečiai tautai ar epochai būdingą supratimą, reikšmių sistemą, žinias, t.y. hermeneutinis metodas, kaip toks, leidžia atskleisti tos epochos dvasią, šiandieninio žmogaus akimis. Atskleisti ontinį supratimą konkrečiau atveju tam tikru istoriniu

momentu, padeda M. Heideggerio išplėtotas hermeneutinis metodas, kurį sieja su *čia-būties* supratimu. M. Heideggeris hermeneutinį metodą aiškina naudodamas hermeneutinį ratą. Hermeneutiniame rate supratimas juda nuo visumos prie atskirų dalelių, nuo atskirų dalelių prie visumos.



2 pav. **Hermeneutinis ratas**

Adaptuota iš: A. Sverdiolas (2002). Būti ir klausti

Kaip pastebi Paulikaitė (2003) išankstinis supratimas remiasi ne savarankiško mąstymo išvadomis, bet priklausymu konkrečiai istorinei būčiai.

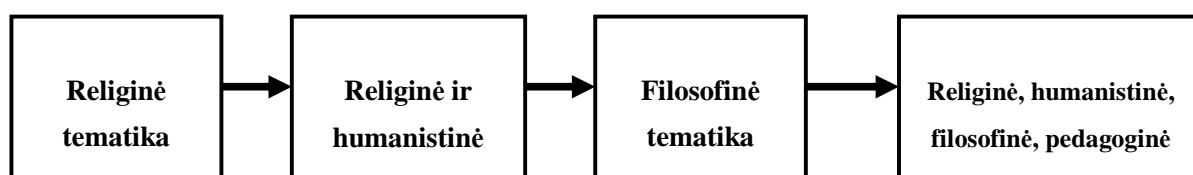
Hermeneutinis supratimo ratas yra svarbus edukaciniame momente. Kaip pažymi S. Gallagher (1992) mokymo(si) sistema funkcionuoja taip pat, kaip hermeneutinis ratas:

„Žmogus negali išmokti to, ką jau žino, tik dėl to, kad jau žino ir jam nėra prasmės to mokintis; ir atvirkščiai, žmogus negali išmokti to, ko nežino, tik dėl to, kad jis nežino kas tai yra kaip tai mokintis. (S. Gallagher, 1992 p - 69). Iš to seka, kad hermeneutika edukaciniame procese turi atlikti prasmių atskleidimo funkciją, padedančią suvokti supratimą, o ne metodologinę funkciją, kuri numato principų aiškinimą. Kitaip tariant hermeneutinio metodo tikslas yra ugdyti žmogaus savęs pažinimą ar supratimą savo istoriškume. Vienas iš hermeneutinio metodo uždavinių identifikuoti supratimą sąlygojančius faktorius tokius kaip: socialinius, kultūrinius, lingvistinius. Grįžtamosios migracijos teorijos, taip pat siekia išnagrinėti socialinius, kultūrinius, ekonominius faktorius, padedančius atskleisti re-emigrantų grįžimą sąlygojančius objektus.

H. G. Gadameris, vienas žymiausių filosofinės hermeneutikos atstovų, pastebėjo, kad judėjimas hermeneutiniu ratu galimas daugybę kartų, siekiant didesnio ir gilesnio situacijos ar prasmės supratimo. *„Visos paskirybės turi atitikti visumą – toks yra teisingo supratimo kriterijus. Jei tokio atitikimo nėra, tai nėra ir supratimo.“ (H. G. Gadamer, 2001 p - 27). Hermeneutinis supratimas neturi būti linijinis ar metodologinis, nes priešingu atveju hermeneutinis supratimas tampa ne *supratimu*, bet mokslinėmis žiniomis (H. G. Gadamer, 2001). Todėl svarbu čia tampa hermeneutinis ratas, nes judėjimas hermeneutiniu ratu leidžia aiškinti svetimą praktiką, ją*

modifikuoti ir paversti sava veikla, kas leidžia priartėti prie interpretacijos ir situacijos prasmės atskleidimo. Iš to seka, kad kiekvienas supratimas yra interpretacija, suvokiant prasmę. (Weinsheimer J., 2004). Hermeneutika tampa viena svarbiausių priemonių leidžiančių hermeneutinį supratimą susieti su ugdymo procesu. Ugdymo procese svarbu supratimas ir interpretacija, kaip ugdymo patirties atskleidžiantieji faktoriai. Ugdymas yra žmogiška veikla, o hermeneutika padeda geriau suvokti patį ugdymo procesą (Byrne M., 2001).

Apibendrinant hermeneutikos istorines ištakas, galime schemiškai pavaizduoti sistemiską hermeneutikos koncepcijos kitimą:



3 pav. Hermeneutikos koncepcijos kaita

Adaptuota iš: Feorillo Petronillo A. Demeterio III (2001). Introduction to Hermeneutics

Pedagoginės hermeneutikos ištakos siejamos su pedagogine kryptimi Vokietijoje – humanitarine pedagogika. Hermeneutikos ir pedagogikos sąsajos leidžia, edukologijai suartėti su humanitariniais mokslais, sudarydama sąlygas edukologijoje išsivrauti ne tik griežtam disciplinavimui, bet ir supratimo bei interpretavimo galimybėms. Edukologijos ir humanitarinių mokslų sąveika, parodo vyraujančią švietimo sistemą tam tikroje valstybėje. Šiandienos švietimo sistemoje pastebimi keletas skirtingų požiūrių į žmogaus ugdymą (Mažeikis, Lenkauskaitė 2008, p - 39):

1. Disciplinuojančią, švietėjišką;
2. Hermeneutinį, akcentuojančią dvasios išraiškos sklaidą;
3. Socialinį konstruktyvizmą, pabrėžiantį įgalinimą, socialinių vaidmenų diegimą ir jų ideologinę kritiką;
4. Hermeneutinį, akcentuojančią socialinio-egzistencinio dialogo svarbą.

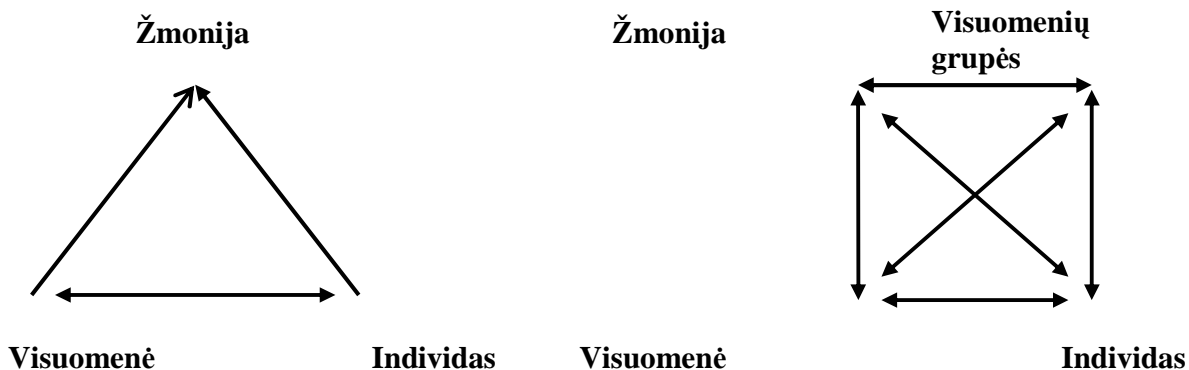
Esama švietimo sistema valstybėje yra kaip atsakas, nurodantis prioritetinius švietimo sistemos faktorius, darančius įtaką švietimo filosofijai.

Pedagoginė hermeneutika iškelia socialinio konstravimo, didaktikos ir disciplinos, kryptingo dialogo ir bendradarbiavimo, žaidybinių interpretacijų faktorių reikšmingumą ugdymo procese. Pedagoginės hermeneutikos atstovai (Sotirou 1993, Weinsheimer 2004, Smith 2006) iškelia

supratimo ugdymą, kaip vieną iš kertinių ugdymo procesų elementų.

Vienas žymiausių pedagoginės hermeneutikos atstovų Sotirou (1993), remdamasis H. Gadamerio ir M. Heideggerio hermeneutinėmis koncepcijomis, ugdymo prielaidas laiko žmogaus *čia-būties* istoriškumą, interpretacinį dialogiškumą. Dialogiškumą Sotirou sieja su hermeneutinės paskaitos (*hermeneutic classroom*) koncepcija. Hermeneutinės paskaitos idėja iškelia dialogiškumo tarp Aš ir Tu svarbą, apibrėžtą istorinės būties. Sotirou susiedamas pedagoginę hermeneutiką su hermeneutine paskaita, kaip tekstų analizavimo, interpretavimo ir prasmų paieškos per dialogiškumą tarp mokytojo ir mokinio, susiaurina pedagoginės hermeneutikos koncepciją, priartindamas ją prie didaktinio metodo.

Pedagoginė hermeneutika domisi patirties interpretavimu ir adaptavimu, praktiniu pritaikymu konkrečiam kontekstui. Kaip pažymi G. Mažeikis (2008) pedagoginė hermeneutika yra filosofinės hermeneutikos dalis ir siekia paaiškinti, įgalinti supratimo raidą ir žmogaus ontinį procesą priklausomai nuo ugdymo. Grįžtamosios migracijos sukeliamų mokymo(si) sunkumus, leidžia atskleisti hermeneutinis pedagogikos analizės metodas, nes šio metodo pagalba, galima atskleisti mokinio grįžusio iš užsienio mokymo(si) supratimo kaitos procesą. Tokiam mokiniui perėjimas iš vienos švietimo sistemos į kitą, sukelia daugybę ne tik psichologinių problemų, tačiau ir edukacinių ir socialinių. Būtent pedagoginės hermeneutikos metodas leidžia atskleisti kompleksiską supratimo lūžio problematiką, ne pedagogų ar kitų išorinių objektų požiūriu, bet to mokinio supratimo akimis. Pedagoginės hermeneutikos ir grįžtamosios migracijos sąveika yra būtina, nes hermeneutika apima tris pagrindinius elementus, kurie yra vieni svarbiausių faktorių iš užsienio grįžusių mokinių edukaciniame procese: *supratimą, asmens tapatumą ir ugdymą*. (R. Godon, 2004). Iš to galime pastebėti, kad iš užsienio grįžusių mokinių edukaciniame procese įgyja prasmę laikas – kaip patirtinis dalykas ir trukmė – kaip supratimas. Kokią edukacinę patirtį ar su kokiomis re-integracijos problemomis susiduria grįžtantieji mokiniai Lietuvoje, lemia kokioje švietimo sistemoje jie buvo ugdomi emigracijos laikotarpiu. Ugdymas siejamas su konkrečia visuomene, tauta, socialine grupe, t.y. konkrečiomis socialinėmis struktūromis, suinteresuotomis savo narių ugdymu. (P. Jucevičienė, 1997). Sistemos *žmonija – visuomenė – individas – visuomeninės grupės* elementų tarpusavio sąveika yra labai svarbi, nes nuo šių elementų sąveikos priklauso tam tikros valstybės švietimo politika. Visuomenė bendradarbiaudama su valstybe nustato kokio ugdymo turinio reikia individams, kad jie galėtų funkcionuoti visuomenėje kaip pilnaverčiai nariai. P. Jucevičienė (2007) pateikia du švietimo sprendimus priėmimo modelius – tradicinį ir šiuolaikinį. Pagal tradicinį modelį ugdymo turinį lemia sąveika tarp *visuomenės – žmonijos – individo* (žr. 4 pav.). Pagal šiuolaikinį modelį sprendimai priimami pagal keturkampę sistemą (žr. 5 pav.).



4 pav. **Tradicinės švietimo sprendimams įtaką darančių subjektų sistema**

ŠALTINIS: P. Jucevičienė (2007). Besimokantis miestas

5 pav. **Šiuolaikinė švietimo sprendimams įtaką darančių subjektų sistema**

Perėjimas iš vienos švietimo sistemos į kitą, sukelia mokiniams edukacinių problemų. Ir tai kaip tas perėjimas veikia mokinius, lemė hermeneutinės pedagogikos metodo pasirinkimą, nes šis metodas leidžia suprasti ir išanalizuoti iš užsienio grįžusių vaikų edukacines problemas, kylančias dėl skirtingų mokymo(si) sistemų supratimo, bei dėl tarpkultūrinių skirtumų. Pedagoginės hermeneutikos metodas leidžia išsamiau pažvelgti į mokinių patirtis ir atskleisti gilumines prasmes, remiantis ne apibrėžtais instituciniais faktoriais, tačiau grynąją patirtinę pusę. Supratimas viena reikšmingiausių sąvokų humanitarinių mokslų plotmėje. Dviejų skirtingų koncepcijų hermeneutikos ir pedagogikos susidūrimas, leido edukologiją priartinti prie humanitarinių mokslų. W. Dilthey (paimta iš Bollnow O. F., 2008) atskirdamas gamtos mokslus nuo dvasios mokslų, suformavo kitokią požiūrį į hermeneutiką, kaip į humanitarinės interpretacijos ir supratimo metodą. Humanitarinė pedagogika ir jos naudojamas hermeneutinis metodas, siejama su Dilthey (paimta iš Bollnow O. F., 2008) idėja, kad gamtos reiškinius aiškiname ir jis remiasi konstruktyvia proto veikla, o dvasios gyvenimo reiškinius suprantame. Iš užsienio grįžusių mokinių patyrimą mes negalima paaiškinti remiantis vien išorine patirtimi. Gilesniam supratimui ir mokinių supratimo lūžio įžvalgoms, reikalingas patirties interpretavimas ir pritaikymas konkrečiam atvejui. Hermeneutinis metodas pasitarnauja tuo, kad ji iškelia ir kultūros teikiamą prasminę svarbą. Hermeneutinė pedagogika su tarpkultūriniu perkeliamumu yra glaudžiai susijusi. Perkeliant naują dalyką į savą kultūrą jis yra suvokiamas pragmatiškai, sau artimu būdu, ir naujai modeliuojamas (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Tuo būdu hermeneutinės pedagogikos analizės metodas, leidžia išskleisti mokinių patirtis, išsiaiškinant dalykų supratimo kaitos problemas, ir kiek toks mokinys geba perkelti žinojimą iš vienos kultūrinės aplinkos į kitą kultūrinę aplinką. Aiškinant ir interpretuojant iš užsienio grįžusių

mokinių patirtis, svarbu atsižvelgti į hermeneutikos rūšis, kurios nusako mokymo(si) sąveika su pačiu mokiniu. S. Gallagher (1992) skiria keturias hermeneutikos rūšis:

- Konservatyvioji hermeneutika;
- Nuosaikioji hermeneutika;
- Kritinė hermeneutika;
- Radikalioji hermeneutika.

Konservatyvioji hermeneutika remiasi XIX a. hermeneutine tradicija (Schleiermaher, Dilthey), nurodyma, kad interpretacija siekiama atskleisti autoriaus mintis, remiantis aiškiai nustatytais hermeneutiniais kanonais (S. Gallagher, 1992). Konservatyviajai hermeneutikai svarbus yra metodologinis priėjimas prie reiškinio. Siejant konservatyviosios hermeneutikos metodą su ugdymo procesu, edukaciniame procese galimi būtų naudoti tik tos žinios ir metodai, kurie yra pripažinti moksliskai, bei žinios yra paplitusios moderniam pasaulyje. *Nuosaikioji hermeneutika* (Gadameris, Ricoeur) nurodo, kad joks metodas negali būti naudojamas, siekiant objektyvios interpretacijos, nes pats interpretuotojas yra apibrėžtas konkrečios istorinės patirties. (S. Gallagher, 1992). Todėl nuosaikiosios hermeneutikos metodas yra orientuota į dialogiškumą, skirtingą žinių priėmimą ir bendradarbiavimą. *Kritinė hermeneutika* (J. Habermas) išreiškia socialinę ir individualią emancipaciją nuo politinių galių, ekonominių išnaudojimų ir visuomeninių klasių. Perkeliant kritinės hermeneutikos metodą į ugdymo procesą, išryškėja elitinė edukacinė veikla, pasisakanti prieš masinę edukaciją. Šios hermeneutikos tikslas ugdyti kritinį mąstymą, konfliktus, kas suteiktų galimybę ugdyti asmens sąmoningumą, laisvę, emancipaciją. *Radikalioji hermeneutika* nesiekia nustatyti vienintelio metodo, kaip teisingiausio, siekiant interpretuoti reiškinį, priešingai įvairūs interpretavimo metodai yra galimi ir tinkami, atskleisti supratimą ir reiškinio giluminę prasmę. Perkėlus radikaliosios hermeneutikos metodą į ugdymo aplinką, išryškėja interaktyvi mokymo(si) aplinka, kur pateisinamos įvairios žinios ir nuomonės, kas skatintų pagarbą įvairialypėms koncepcijoms.

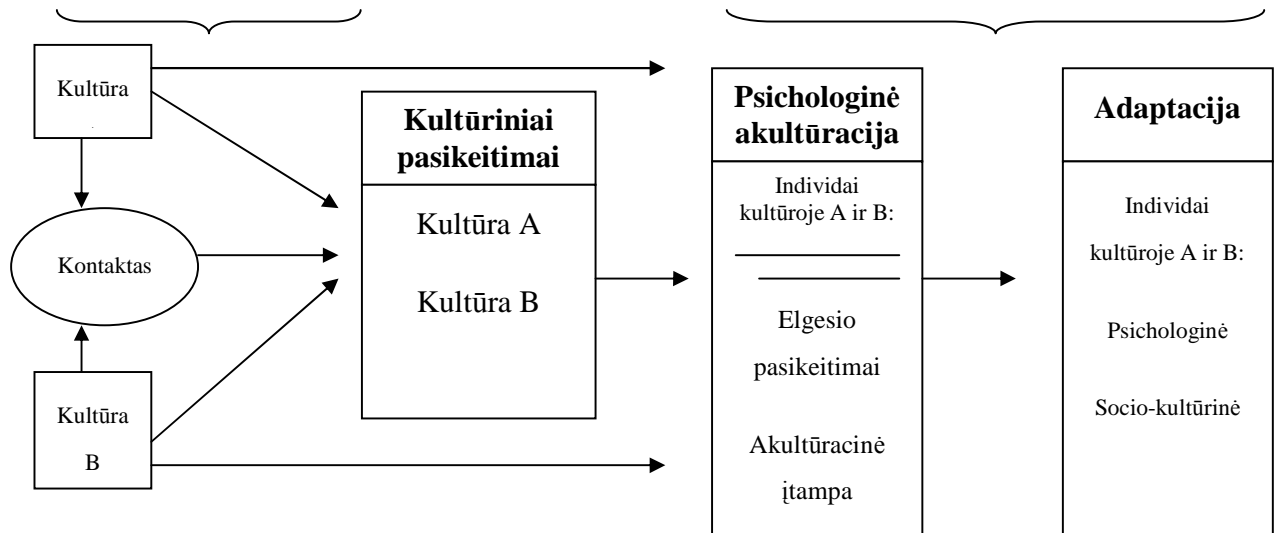
Grižtančiosios migracijos procese svarbus tampa įgytos mokinių patirties perkeliamumas kitoje ugdymo aplinkoje. Čia įvyksta patirties perkeliamumo ir ugdymo aplinkos koalizija arba konfrontacija, kurios išdava yra sėkmingas arba traumatinis mokinio integravimasis į kitą mokymo(si) aplinką. Todėl iškyla hermeneutinio metodo svarba, kuris padeda atskleisti giluminius tokio proceso reiškinius. Traumatizmo aspektas ugdymo procese iškelia hermeneutinį psichoanalizės reikšmingumą pedagoginėje hermeneutikoje, kurios idėją išskėlė Paul Ricoeur (2001): „*Psichoanalizė mums siūlė grįžti į archaiką, dvasios fenomenologija siūlo judėjimą, kuriame*

kiekvieno pavidalo prasmė slypi ne prieš tai buvusiam, o po jo atsirandančiame pavidale. Taigi sąmonė iškeliamą už savęs, priešais save, į būsimą prasmę, kurios kiekvienas etapas panaikinamas ir kartu išsaugomas kitame“ (2001, p - 28). Iš to išplaukia, jeigu mokinys grįžta iš vienos ugdymo aplinkos ir patenka į kitą, tai tolimesniame jo raidos etape įvyksta susipriešinimas *kito* ir *kito*. Paul Ricouer (2001), susiedamas hermeneutiką su psichoanalize, istoriškumu, parodo, kad individas įgydamas patirtį kitoje aplinkoje ir negalėdamas jos adaptuoti savojo aplinkoje, t.y. tarpkultūrinio perkeliavimo nebuvimas, sąlygoja traumatinės patirties atsiradimą. Perkeliant šią situaciją į ugdymo aplinką, galima teigti, jog mokinys negalėdamas realizuoti įgytą ankstesnę patirtį yra traumuojamas naujosios ugdymo aplinkos. Vadinasi, šis mokinys susiduria su asmenybinėmis problemomis, kaip identiteto laužymas ar naikinimas. Priešingai nei kiti hermeneutikos atstovai, P. Ricouer į patirties perkeliamumą įpina ir psichoanalizę. Psichoanalizė čia leidžia nagrinėti grįžusių mokinių patirčių suvokimą, įtraukiant jų emocijas. Būtent emocijos, kaip vienas iš faktorių, leidžia atskleisti ir pažinti gilesnį žmogaus ontinį būvį, jo egzistencinį išgyvenimą. Kaip svarbus objektas čia iškyla pedagoginės hermeneutikos metodas, kuris leidžia išanalizuoti ir interpretuoti dviejų skirtingų švietimo sistemų poveikį mokiniui, parodant šių sistemų ne skirtumus, tačiau būdą, padedantį re-emigravusiam mokiniui įgytą edukacinę patirtį ne tik perkelti į naują edukacinę aplinką, bet ir ją adaptuoti. Priešingu atveju traumatinė patirtis, anot P. Ricouer (2001) iššaukia konfrontaciją su *kitais*. Patirties perkeliamumas reikalauja vertybių, nuostatų ir gebėjimų permąstymą, kuris numato integraciją į naują aplinką, adaptaciją ir identifikavimą naujų šaltinių, kuriuos būtų galima panaudoti naujai patirčiai spręsti (Reyes, 1973). Negalėjimas rasti panašumų tarp naujosios aplinkos ir senosios, skatina priešinimąsi tam, kas į tave nepanašu, kas tavęs neidentifikuoja kaip tokio. Pavyzdžiui, grįžusio mokinio iš mokymosi aplinkos į mokymo aplinką, bus slopinamos raiškos galimybės, nes pačios mokymo aplinkos metodika neleidžia tokiam mokiniui būti kitokiam nei *privaloma* būti. Kyla klausimas jei mokinys grįžta iš vienos edukacinės patirties į panašią edukacinę sistemą, ar jam kyla problemų. Galima atsakyti, kad taip, nes ar asmuo kitą asmenį gali suprasti kai sutampa jų supratimas, tačiau jie nėra pajėgus įsitraukti į tarpusavio dialogiškumą dėl skirtingų kultūrinių faktorių, sąlygojusių mokinių patirtį. Svarbus aspektas čia iškyla dviejų sistemų gebėjimas suvokti *kito kitiškumą*.

Kiekviena švietimo sistema vystosi ir yra priklauso nuo kultūros aplinkos. Dominuojanti kultūra, daro įtaką švietimo sistemos raidai. Todėl mokinių patirtis kitoje šalyje priklauso nuo kultūros bei anot P. Ricouer (2001) ir nuo psichologinių išgyvenimų. Tai galėtų pailustruoti pateikta schema (žr. žemiau).

KULTŪRINIS LYGIS

PSICHOLOGINIS / INDIVIDUALUS LYGIS



6 pav. **Bendrieji akulturacijos rėmai**

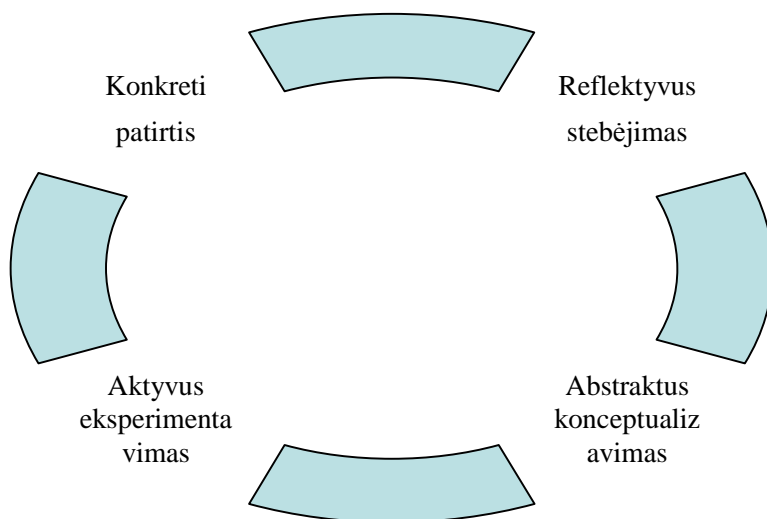
Adaptuota iš: Berry (2005). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning: two case studies

Ši schema gali būti taikoma ir migracijos ir grįžtamosios migracijos kontekste. Nes mokinys mokymasis kitoje kultūrinėje aplinkoje pirmiausiai išgyvena kultūrinių pasikeitimų stadiją, po kurios seka psichologinė akulturacija. Būtent nuo pastarosios priklauso, anot P. Ricouer (2001) traumatinės ar netraumatinės patirties perkeliamumas.

Kaip jau buvo pastebėta anksčiau grįžtamosios migracijos edukaciniame procese svarbus faktorius išskyla patirties perkeliamumas. Kadangi grįžtamoji migracija yra siejama su buvimo tam tikrą periodą kitoje šalyje, vadinasi kiekvienas grįžęs mokinys įgyja tarpkultūrinę edukacinę patirtį. Kaip svarbus momentas išskyla jos perkeliamumas. Tačiau kokių būdu įvyksta ir/ar įvyksta patirties perkeliamumas. Dažnai mokslinėje literatūroje susiduriame su tarpkultūrinės patirties perkeliamumo sąvoka. Štai tarpkultūrinės komunikacijos tyrinėtojai tokie kaip William Gudykunst (2003), Young Kim (2001), Judith Martin (2001), Stella Ting-Toomey (1999) nagrinėjo tarpasmeninę tarpkultūrinę sąveiką. Kiti tarpkultūrinio ugdymo atstovai James A. Banks (2003), William G. Perry (1999) nagrinėjo kultūrinius identitetus. Tačiau tarpkultūrinio ugdymo tematikoje yra mažai nagrinėtas *tarpkultūrinis neperkeliamumas*. Savo darbe tarpkultūrinį neperkeliamumą apibrėšime kaip įgytos patirties užsienio mokykloje neperkeliamumas grįžus į Lietuvos mokyklas. Nagrinėjant patirties

neperkeliamumą svarbu išsiaiškinti tokius faktorius kaip: mokymo/mokymosi sistemų skirtumus, kultūrinius skirtumus, tarpasmeninę sąveiką.

Tyrinėjant mokymo/mokymosi paradigmu įtaką patirties perkeliamumo aspektu, svarbus faktas išskyla mokymo(si) sistema taikomumas. Kolb (paimta iš: Landis D., Bhagat R., 1996) išskiria keturis mokymosi paradigmas, kurios yra sąveikaujančios tarpusavyje.



7 pav. **Kolb'o mokymosi apskritimas**

ŠALTINIS: Landis D., Bhagat R. (1996). Handbook of Intercultural Training

Šis Kolb'o mokymosi apskritimas numato, kad nepaisant kultūrinių skirtumų, galima taikyti bendrą edukacinę sistemą, kuri leistų nagrinėti patirtį, generalizuoti mokymo(si) sistemą ir pritaikyti tai, kas yra išmokta. Taigi tarpkultūrinės patirties perkeliamume svarbų vaidmenį atlieka skirtingų kultūrų sistema. Mokinys norėdamas perkelti įgytą patirtį turi ne tik žinoti kas tai yra, bet ir kaip tai veikia. Trumpai tariant patirties perkelti neįmanoma vien tik žinant, ir negebant jos pritaikyti. Todėl grįžtamosios migracijos procese svarbu išnagrinėti grįžusių mokinių supratimo perkeliamumo / neperkeliamumo patirčių atvejus. Tarpkultūrinės patirties neperkeliamumas gali būti siejamas su sistemos nepriėmimu kitokios patirties. Kai įgyta patirtis tarsi lieka už sienos ir negali būti adaptuota naujoje sistemoje.

II. UŽSIENIO ŠALIŲ ŠVIETIMO SISTEMŲ MODELIAI IR MOKYMO(SI) SISTEMŲ SKIRTUMAI

Šiame skyriuje aptariamos tų šalių švietimo sistemos, kuriose mokėsi re-emigrantai mokiniai. Darbe nėra pateikiama švietimo sistemų analizė, o tik modeliai, padedantys suvokti švietimo sistemų skirtumus Lietuvos atžvilgiu. Taip pat pateikiami esminiai mokymo(si) sistemų skirtumai, kuriais remiantis buvo sukurtas tyrimo instrumentas.

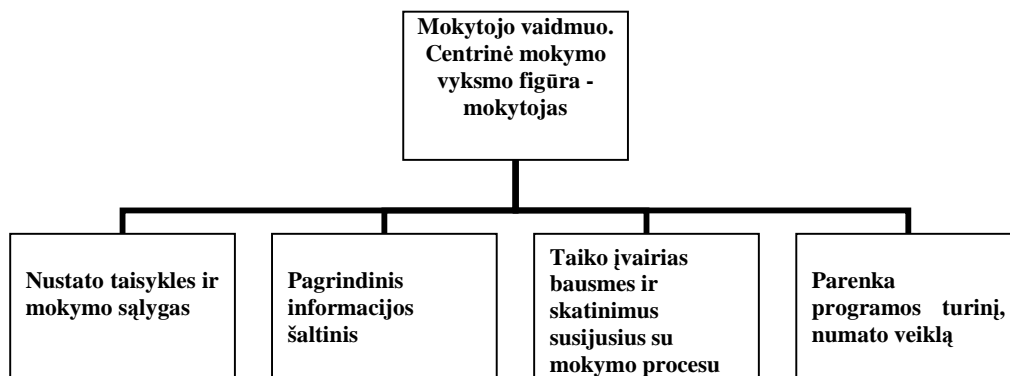
2. 1 Mokymo(si) sistemų skirtumai

Svarbiausi akcentai apžvelgiant mokymo ir mokymosi paradigų skirtumus, išskiriami tokie elementai: (1) mokytojo vaidmuo, (2) klasės mikro klimatas (3) vertinimas (4) mokinio individualizacija ir socializacija (5) metodika, (6) kitos mokymosi aplinkos

1. Mokytojo vaidmuo. Vienas svarbiausių akcentų analizuojant mokymo/ mokymosi paradigmas yra mokytojo vaidmuo. Kaip teigia klasikas P. Freire (1993) mokymo sistema pagrįsta bankiniu metodu, kada mokytojo paskirtis „įdėti“ informaciją į mokinius, kaip banke indėlius. Pagrindinis informacijos teikimo šaltinis yra mokytojas, kuris nustato ką mokiniai turi žinoti. Tokiu būdu mokiniai yra atribojami nuo išorinio pasaulio.

Kiekvienas mokytojas nori, suteikti mokiniams geriausias žinias, nori kad jie tobulėtų, kad savarankiškai mąstytų, todėl galima teigti kad kiekvieno mokytojo širdyje yra mokymosi paradigma. R. B. Barr, J. Tagg (1995)

Galima pateikti tokią mokytojo vaidmens schemą, kaip centrinę mokymo paradigmoje:



8 pav. Mokytojas centrinė mokymo vyksmo figūra

Adaptuota iš: P. Freire (1993), R. Čiužas (1994). Mokytojų didaktinės kompetencijos būklės analizė: kaitos poreikis

Schemoje aiškiai atsispindi mokytojo vaidmens pagrindiniai aspektai. Galima teigti, kad mokymas yra pagrįsta principu „iš viršaus žemyn“. Pateiktoje schemoje atsispindi, aiški hierarchija

tarp mokinių ir mokytojų. Pastarieji mokymo procese yra svarbesni už mokinius.

Visiškai kitokia mokytojo vaidmens paskirtį mes matome mokymosi paradigmoje:



9 pav. **Mokytojo vaidmuo**

Adaptuota iš: P. Freire (1993). Kritinės sąmonės ugdymas, R. Čiužas (1994) Mokytojų didaktinės kompetencijos būklės analizė: kaitos poreikis

2. Dar vienas svarbus aspektas yra **klasės mikro klimatas**. Kaip pasireiškia klasės mikro klimatas mokymo ir mokymosi paradigmos skirtumai galima patyti toliau pateiktoje lentelėje:

| Mokymo paradigma | Mokymosi paradigma |
|---|---|
| Pamokos prasideda ir baigiasi nustatytu laiku | Pamokos prasideda kai tam pasiruošę mokiniai |
| Pamokos vaizdas: mokiniai ir mokytojas | Pamokos vaizdas: eksperimentinis darbas |
| Klasės vaizdas: suolai sustatyti eilėmis, nustatyta tvarka, priešais lenta. | Stalai sustatyti taip, kad mokiniams būtų jauku ir malonu, kad galėtų vykti darbas grupėmis |
| Atsakyti į klausimus skiriama viena minutė, kitu atveju laikoma, kad mokinys nemoka, todėl dažniausiai spėja pasisakyti, tik tie patys mokiniai | Išklausoma kiekvieno mokinio nuomonė, suteikiant jam galimybę pagalvoti |
| Mokytojas nesigilina į klasės mokinių tarpusavio santykius | Mokytojui labai svarbu mokinių tarpusavio santykiai |

5 lentelė. **Mokymo(si) paradigmos**

Adaptuota iš: Jan D. Vermunt, N. Verloop (1999). Congruence and friction between learning and teaching

3. **Vertinimas** taip labai svarbus apžvelgiant mokymo ir mokymosi paradigmas:

| Mokymo paradigmos (standartinis vertinimas) | Mokymosi paradigmos (šiuolaikinis vertinimas) |
|---|--|
| Mokymas atspindi „juodos dėžutės“ būseną. Kas reiškia mokymosi standartų paėmimas iš aplinkos ir pateikimas į klasę | Mokymas atspindi mokinio gebėjimų, žinių tobulėjimą. Mokiniui įvertinimas nėra svarbus kaip pažymio išraiška |
| Orientuojamasi į mokymo standartus, o pats mokymo procesas yra nesvarbus | Svarbiausias mokymosi procesas, nėra nustatyta jokių standartų. |
| Vertinamas mechaniškas atkartojimas | Vertinami naujai įgyti įgūdžiai |
| Nėra bendradarbiavimo tarp mokytojų | Mokytojai tarpusavyje dalinasi išpūdžiai apie vaiko gebėjimus. |
| Mokomasi dėl pažymio | Mokosi norint įgyti žinių, gebėjimų, kompetencijų |
| Vertinami testai ir atliktas darbas, neatsižvelgiant į mokymosi procesą | Vertinamas įdirbis, kiek kiekvienas mokinys įdėjo pastangų atlikdamas užduotis |
| Neatsižvelgiama į vaiko pasiekimus prieš tai įgytus | Atsižvelgiama į prieš tai įgytus mokinio pasiekimus |
| Vertinimas privatus | Vertinimas visuotinis |

6 lentelė. **Vertinimas mokymo(si) paradigmoje**

Adaptuota iš: Black.P, Wiliam.D (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment

4. Dažniausiai naudojami **metodai**:

| Mokymo paradigma | Mokymosi paradigma |
|---|--|
| Pokalbis - Nesuteikiama galimybė mokiniui pamąstyti | Dialogas – mokiniams suteikiama galimybė pasisakyti. Darbas grupėmis. |
| Aiškinimas – mokytoja aiškina, mokiniai mechaniškai bando viską atsiminti | Be tradicinių mokymo metodų, mokytojas dažnai naudoja individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš patirties, individualų tyrinėjimą, savivaldų mokinių mokymąsi, kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais. |

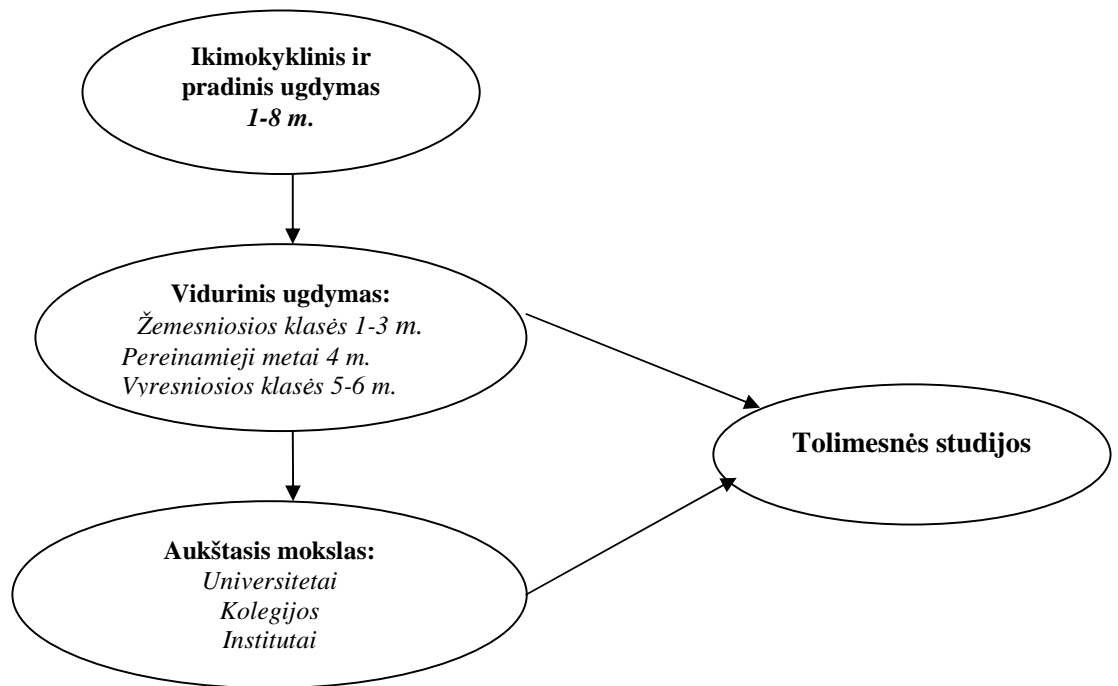
7 lentelė. **Metodų taikymas**

Adaptuota iš: Felder. R. M, Silverman.L. K (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education

Mokytoja užduoda klausimus reikalaujama į juos atsakyti per kelias sekundes, minutė tylos reiškia vaiko nemokėjimą temos. Dialogai tampa nuolatiniai mokytojo ir kelių klasės mokinių atsakinėjimai į klausimus, kiti klasės mokiniai tyli.

2.2 Airijos švietimo sistema

Visa Airijos švietimo sistema remiasi konstitucija. Mokslas privalomas nuo šešerių iki penkiolikos metų. Tradiciškai Airijos švietimo sistema yra padalinta į tris pagrindinius lygius: pradinį (8 m.), vidurinį (5 arba 6 m.) ir aukštąjį (žr. schemą žemiau).



10 pav. **Airijos švietimo sistema**
ŠALTINIS: Ireland Education³

Pradinį ugdymą sudaro dvi pirmosios darželinukų klasės ir 1-6 klasės mokiniams. Pradinė ugdymo sistema orientuota į *vaikas-centras* dimensiją, kuri paremta tikėjimu, kad aukštos kokybės ugdymas įgalina mokinius suvokti savo kaip individo potencialą, sudarant palankiausias galimybes to amžiaus tarpsnio raidai. Pradinio ugdymo programa numato mokinių suteikti visapusiškas mokymo(si) galimybes, ugdantį jų potencialą ir paruošti juos XIX a. iššūkiams. Didžiausias dėmesys skiriamas *mokiniui kaip besimokančiajam*, bei įvairių ir skirtingų metodų naudojimas. Priešingai Lietuvos švietimo sistemoje, pagal atliktą tyrimą „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“ (2006), pagrindinis ugdymo proceso elementas įvardijamas mokytojas, o mokiniai kaip užduočių vykdytojai. Pagrindiniai įgūdžiai ir gebėjimai,

³ Ireland Education http://www.educationireland.ie/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=16
[žiūrėta: 2009 – 04 – 12]

kuriuos numato Airijos pradinio ugdymo programa yra:

1. Komunikaciniai
2. Problemų sprendimo
3. Kritinis mąstymas
4. Analitiniai
5. Socialinis ir asmeninis pažinimas
6. Interakcija

Lietuvos švietimo įstatymas (2006) taip pat numato: komunikacinių, socialinių, pažintinių gebėjimų ugdymą.

Vidurinis ugdymas numato aukštos kokybės mokymo(si) aplinką, kuri užtikrina pilnavertį gyvenimą kaip individo ir piliečio. Vidurinis ugdymas yra suskirstytas į keletą sektorių: *vidurinį, profesinį, valstybės bendrojo lavinimo mokyklą ir bendruomeninę mokyklą.*

Airijos aukštasis mokslas yra padalintas į sektorius: *universitetinis sektorius, technologinis sektorius, švietimo kolegijas, privačias ir nepriklausomas kolegijas.* Aukštasis mokslas buvo modernizuotas atsiradus Nacionaliniam kokybės centrui, kurio dėka studentai gali nuspręsti kokias studijas jiems rinktis, siekiant ateities planų. Ši sistema yra padalinta į dešimt lygių (žr. schemą), kuri leidžia studentui pačiam palyginti studijų kokybę ir karjeros progresiją. Ši sistema leidžia ir darbdaviams identifikuoti mokslo lygį ir kokybės standartą, priimant absolventą į darbą.

Tolimesnės studijos apjungia mokymą(si) ir praktiką, kuris galimas po pereinamųjų klasių, tačiau tai ne tas pats, kas vidurinis mokymas(is). Šios studijos numato vienerius arba dvejetą metų. Tolimesnės studijos skirtos ir suaugusiųjų mokymui, kurie yra nebaigę mokyklos. Šių studijų programa numato užtikrinti tvirtesnį ir saugesnį gyvenimą bei pilnaverčias įsidarbinimo galimybes, arba perspektyvą tolimesnėms studijoms, po kurių galima rinktis aukštąjį mokslą.

2.3 Anglijos švietimo sistema

Anglijos švietimo sistemos koncepcija priklauso nuo politinių - ekonominių pokyčių visuomenėje. Išlaugus darbo rinkos poreikiui, atitinkamai reaguoja ir švietimo sistemos politika. Anglijos Švietimo ministerija nurodė, kad mokyklos programos turi būti orientuotos į praktinių įgūdžių lavinimą vidurinėse mokyklose (Pupil Achievement In Secondary Education, 2003)⁴: „Kvalifikacija įgyta mokykloje yra instrumentas kokybiškam gyvenimui, nes nuo to priklauso mokinio asmeniniai pasiekimai gyvenime. (Schools: achieving success, Seventh Report of Session, 2003: 16).⁵ Tačiau Ministerijos programa numato, pasiekimų skirtumų išryškėjimą tarp mokinių amžiaus grupių, t.y. turi būti išryškėjimas skirtumas tarp socialinių ir etninių grupių, taip pat turi būti išryškėjami skirtumai tarp mergaičių ir berniukų pasiekimų. Vadinasi Anglijos švietimo sistema numato švietimo politikos segregaciją tarp socialinių, etninių ir lyčių grupių. Lietuvoje priešingai, švietimo politika nenumato segregacijos tarp lyčių, etninių ar socialinių grupių. Lietuvos švietimo įstatymas (2006) postuluoja asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties (5 straipsnis).

Anglijoje švietimas konstituciškai privalomas iki 16 metų, tačiau mokyklą lankyti neprivaloma. Kaip alternatyva galimas mokymas namie. Švietimas tradiciškai padalintas į keturis sektorius (žr. pav.):

1. Ikimokyklinis vaikų ugdymas (3-4 metų)
2. Pradinis mokinių ugdymas (5-11 metų)
3. Vidurinis mokinių ugdymas (12-18 metų)
4. Aukštasis mokslas.

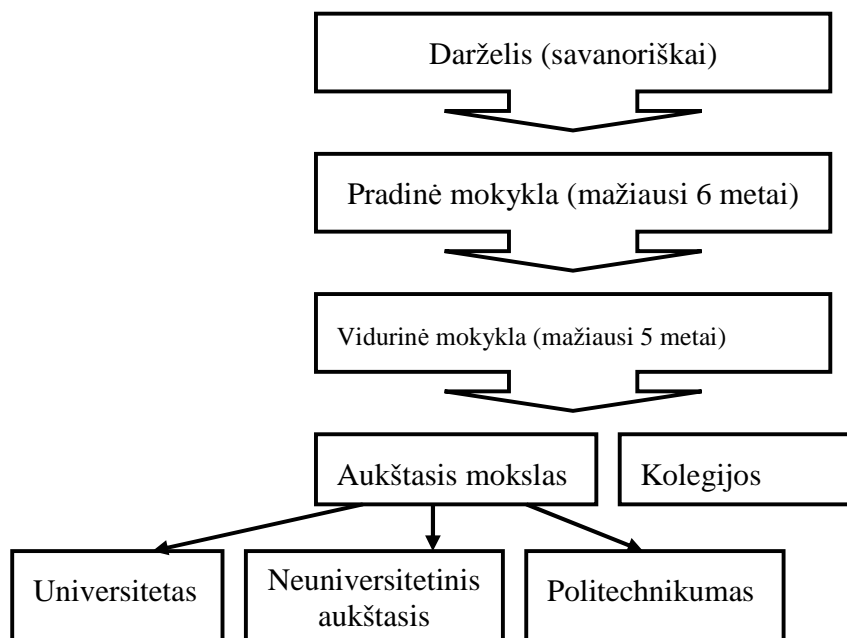
Šis tradicinis švietimo skirstymas būdingas ir Lietuvoje. Tačiau Anglijos švietimas gali būti kategorizuojamas taip:

1. Ikimokyklinis ugdymas
2. Parengiamoji mokykla
3. Pradinė mokykla
4. Vidurinė mokykla
5. Po 16 metų ugdymas
6. Po 18 metų ugdymas.

⁴ Pupil Achievement In Secondary Education (2003) <http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmmeduski/513/51305.htm> [žiūrėta 2009 - 04 – 13]

⁵ Schools: achieving success, Seventh Report of Session (2003): <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200203/cmselect/cmmeduski/513/513.pdf> [žiūrėta 2009 - 04 – 13]

Yra griežtai reglamentuota 10 dalykų, kuriuos mokiniai privalo lankyti mokykloje: Anglų k., matematika, mokslai, šiuolaikinė užsienio kalba, dailė ir technologijos, istorija, geografija, muzika, menai ir kūno kultūra. Religinis ugdymas yra rekomenduotinas kaip dalis pagrindinės programos, tačiau neprivalomas.



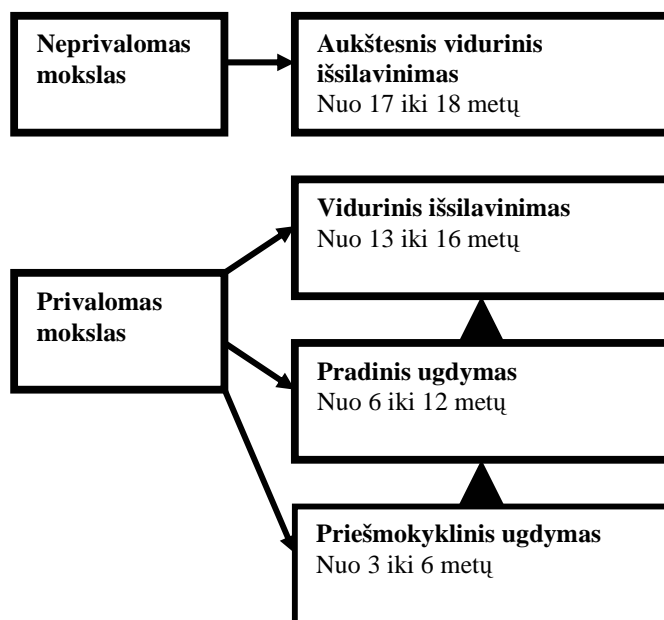
11 pav. **Anglijos švietimo sistema**
ŠALTINIS: Education in GB⁶

Anglijos švietimo sistema atspindi jos socialinę sistemą, todėl švietimas yra padalintas į socialines klases (Government Response to the Committee's Seventh Report of Session 2002-03: Secondary Education: Pupil Achievement, 2003). Pirmajai klasei priklauso, kurie moka už mokslą, antrai klasei priklauso tie, kurie nemoka už mokslą. Anglijos mokyklų programos yra padalintos į menų, humanitarinių ir tikslųjų mokslų sekcijas. Priklausomai nuo sekcijos yra dėstomi dalykai toje mokykloje. Pavyzdžiui, jei mokykla yra meninio pobūdžio, tai mokiniai studijuos anglų kalbą ir literatūrą, istoriją, užsienio kalbą, muziką, menus ir pan. Nepaisant šių profilinių dalykų, visoms mokykloms yra privalomi bendri dalykai. Pavyzdžiui, namų ekonomika, techniniai dalykai – mergaitėms, bendrieji mokslai. Informatika užima didelę reikšmę Anglijos švietime.

⁶Education in GB http://schools.keldysh.ru/school1413/eng/egorova_ks/str1.html [žiūrėta 2009 - 04- 19]

2.4 Ispanijos švietimo sistema

Ispanijoje mokslas yra privalomas nuo 6 iki 16 metų. Toliau pateiktoje diagramoje matyti, kokia yra nustatyta mokymo struktūra Ispanijoje



12 pav. Ispanijos švietimo sistema
Adaptuota iš: Education system in Spain⁷

Thematic probe. Primary Education: an International Perspective pateikiama, kad priešmokyklinis ugdymas Ispanijoje nuo 2002 metų yra padalintas į du ciklus, pirmajame cikle mokymosi programoje iškeliamas svarbiausias akcentas – gera mokinių savijauta mokantis. Tokiu būdu mokiniai mokosi, tik tai ką nori patys išmokti ir ką nori pažinti. Antrojo ciklo metu kaip svarbiausias akcentas tampa kad, mokiniai pasirengdami pradiniam mokymui, būtų emociškai, psichiškai, socialiai ir moraliai subrendę ir pasiruošę pradinei mokyklai.

Mokymo procesas Ispanijoje, kaip ir Lietuvoje yra planuojamas ir kuriamas trijuose lygmenyse, tai nacionalinis, vietinis – savivaldybės lygmenys ir pačios mokyklos bendruomenės. Šitą mokymo proceso konstravimo Ispanijoje galima matyti toliau esančioje lentelėje.

⁷ Education system in Spain. http://www.polytech.poltava.ua/education/europa/spain_4.html
[žiūrėta: 2009 – 05 – 12]

| Mokymosi proceso kontroliavimo lygiai | Galia/atsakomybė |
|--|---|
| Valstybinis/ nacionalinis lygmuo | Atsako ir sudaro mokymo plano svarbiausius sprendimus. Reguliuoja mokytojo kvalifikacijos įgijimą. Atsakingi už mokymo proceso konstravimą užsienio sąjungose. Nacionalinis lygmuo suplanuoja ir atsako, tik už 65% mokymo veiklos plano. Šio lygmens pagrindinė užduotis yra sukurti metodologinius principus, vertinimo kriterijus ir mokymo plano tikslus, numatyti pagrindines mokymo plano temas. |
| Mokyklos autonomiškumo lygmuo | Plėtoja/ vysto mokymo planą, taiko jį pasirinkdami individualius mokymo stilius ir būdus. Mokykloje kiekvienas mokytojas privalo pateikti mokiniams tikslus, vertinimo kriterijus, kuriuos yra numatęs valstybinis lygmuo. Tačiau mokymo procesą ir planą turi pritaikyti, konkrečiai aplinkai, kurioje dirba. Taip pat mokytojas privalo susikurti konkrečius mokymo standartus, kuriuos jis taikys kiekvienai klasei ir vaikui. |
| Vietinis (savivaldybinis) lygmuo | Kuria papildomus mokymo planus, išimtiniais atvejais ir dalyvauja kuriant mokyklos misiją ir viziją. |

8 lentelė. **Mokymosi proceso kontroliavimo lygiai**

Adaptuota iš: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Probe. Primary Education: an International Perspective

International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Thematic Probe. Primary Education: an International Perspective pateikta, kad mokymo proceso metu mokinys privalo išklaudyti atitinkamus kursus mokykloje, kurių valandų skaičius kiek yra skirta tam dalykui keičiasi pasiekiant kitą mokymo proceso lygį. Pagrindiniai dalykai, kuriuos privalo išklaudyti kiekvienas mokinys yra:

1. Ispanų kalba ir literatūra
2. Matematika
3. Žinios apie natūralią, socialinę ir kultūrinę aplinkas (sujungta į vieną pamoką: geografija, biologija, istorija...)
4. Artistinis mokymas (muzika, šokiai, drama)
5. Užsienio kalba
6. Fizinis lavinimas
7. Kultūrinio ir visuomeninio gyvenimo pateikimas religiniu aspektu

Vertinimo sistema, kaip pateikta Education system in Spain Ispanijos mokyklose pasireiškia trimis etapais, kuri ir parodo, kad svarbiausia mokymo sistemoje yra mokinio motyvacijos užtikrinimas. Vertinimas ne tampa mokinio „drausminimo įrankiu“.

1. Visuotinis vertinimas – tai vertinimo sistema, kada mokinys gauna įvertinimą atsižvelgiant į jo žinias įgytas per tam skirtą laiką. Tačiau šitas vertinimas dažniausiai taikomas du kartus į metus.
2. Nenutrūkstamas vertinimas – tai vertinimo sistema, kada mokytojas konstatuoja ir renka informaciją apie vaiko/ mokinio mokymosi procesą nuolat jį stebėdamas
3. Formuojamas vertinimas tokiu būdu yra reguliuojamas mokymosi procesas ir informacijos įsisavinimas.

Education system in Spain pateikta, kad dauguma mokyklų Ispanijoje, atsižvelgdamos į tai, kad dažnai į mokyklas yra atvedami imigrantų vaikai, kurie nemoka ispanų kalbos samdo mokytojus, kurie ir moko imigrantų vaikus ispaniškai. Imigrantų vaikai į į pamokas vaikšto kartu su vietiniais, nes tikima, kad tik kalbą integravus į visą mokymo procesą vaikas greičiau adaptuosis mokykloje. Mokiniui visiškai neįsisavinus mokymo dalykų, jis gali būti palinktas kartoti kurso, bet tik vieną kartą per visą mokymo procesą mokykloje.

2.5 Vokietijos švietimo sistema

Vokietijos švietimo sistema yra skirstoma į du etapus: *pirmasis* – *prūsiškasis auklėjimas*, buvęs iki Hitlerio diktatūros žlugimo, *antrasis* – po Hitlerio diktatūros žlugimo – *vakarietiška pedagoginė sistema*.

Dabartinė Vokietijos švietimo sistema priklauso nuo žemių (Vokietija yra padalinta į 16 autonominių žemių – Bundesländer), o federalinė vyriausybė turi labai mažą įtaką švietimui. Švietimo sistema visoje Vokietijoje gali skirtis, priklausomai nuo žemių vykdomos politinės partijos programos. Žemių autonomija suteikia didesnes galimybes daryti reformas, diegti naujos mokymo(si) metodus, atsižvelgiant į regiono poreikius ir politiką.

Vokietijos švietimo sistema yra suskirstyta į kelis etapus (žr. 13 pav.):

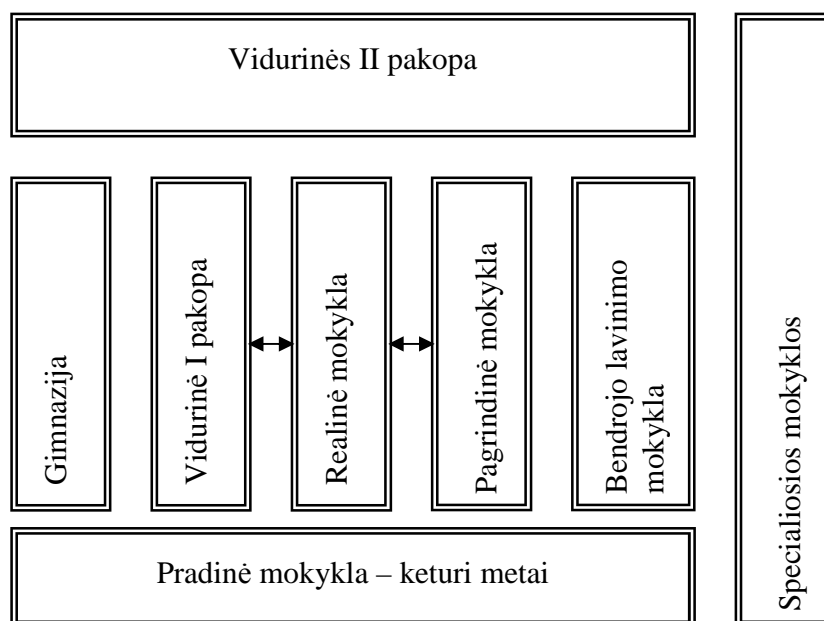
1. Pradžios mokykla:

- darželis (nuo 3 iki 5 metų – neprivalomas);
- pradinė mokykla – *Grundschule* (nuo 6 iki 10 metų). Ją sudaro 4 klasės, po kurių atsižvelgiant į mokinio pasiekimus, mokytojų įvertinimus bei mokytojo-tėvų diskusijas, nusprendžiama kokio tipo vidurinę mokyklą toliau lankys mokinys.

2. Vidurinė mokykla:

- pagrindinė mokykla – *Hauptschule* (9 klasės).
- realinė mokykla – *Realschule* (10 klasių). Tai tarpinė mokykla tarp pagrindinės (*Hauptschule*, kuri yra žemiausio lygio) ir gimnazijos. Baigę šią mokyklą, geri studentai gali rinktis mokslą profesinėje gimnazijoje arba bendrojo lavinimo gimnazijoje.
- Gimnazija – *Gymnasium* (12 arba 13 klasių, priklausomai nuo žemių). Tai klasikinė vidurinė mokykla, skirta talentingiems mokiniams. Jos atestatas yra aukščiausiai vertinamas negu kitų bendrojo lavinimo mokyklų.
- Bendrojo lavinimo mokykla – *Gesamtschule*. Ši mokykla skirta mokiniams, kurie po pradinės mokyklos neplanuoja jokių pasiekimų mokslo srityje, ir kurie neturi galimybių išlaikyti abitūros egzaminų.

Reikia pabrėžti tai, kad Vokietijos švietimo sistema, kaip pastebi H. Hlawaty (2009), yra labai orientuota į mokinių suskirstymą pagal pasiekimus.



13 pav. Vokietijos švietimas

Šaltinis: Bildung in Deutschland⁸

Po pasirinkto profilio mokyklos baigimo, visi mokiniai gali rinktis profesinę karjerą, kuri trunka 2-3 metus. Per tą laiką mokinsys dirba kompanijoje ir kartu keletą kartų per savaitę lanko mokyklą. Tokiu būdu mokiniams yra suteikiama galimybė suderinti teoriją su praktika.

Priklausomai nuo Bundesland politikos yra vykdoma švietimo sistema mokyklose. Tačiau priskiriamas keletas dalykų, bendrų visoms Vokietijos mokykloms:

- Dauguma dalykų dėstoma vienoje klasėje, t.y. mokiniai lieka savo klasėje, mokytojai vaikšto pas mokinius;
- Dažniausiai mokiniai turi stalus, ne suolus, kurie būna išdėstyti puslankiu;
- Uniforma dažniausiai nėra privaloma. Tik numatytas drabužių etiketas, kad nebūtų trumpų kelnių, sandalų ar suplyšusių drabužių;
- Pamoka trunka lygiai 45 min., pertrauka nuo 5 iki 10 min. Į pertrauką ir pamoką skamba skambutis.
- Ne jaunesni mokiniai nei 14 metų, gali pertraukos metu išeiti iš aptvertos mokyklos teritorijos.
- Fizinės bausmės Vakarų Vokietijoje buvo uždraustos 1973 m., Rytų Vokietijoje 1949 m.

⁸ Bildung in Deutschland <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [žiūrėta 2009 – 05 – 12]

- Vokietijos švietimo sistema yra gana unikali lyginant su kitomis Vakarų Europos šalimis, nes čia jau ankstyvame mokykliniame amžiuje (po pradinės mokyklos) vyksta mokinių segregacija pagal jų pasiekimus.

Atsižvelgiant į imigrantų skaičiaus didėjimą Vokietijoje ir jų poreikį įgyti išsilavinimą, Vokietijos vyriausybė 2007 m. sudarė Nacionalinį integracijos planą. Šiame integracijos plane numatoma, kad švietimo tinklas, vaikams iš imigrantų šeimų, turi padėti mokykloje bei suteikti galimybes įgyti specialybę: „*Mes daugiau nebekalbame apie imigrantus, mes kalbame su jais.*“ (Germany - National Integration Plan: 2007)⁹.

⁹Germany - National Integration Plan (2007) <http://www.eunet-integration.eu/content/view/55/21/> [žiūrėta 2009 – 05 – 12]

III. IŠ UŽSIENIO GRĮŽUSIŲ MOKINIŲ MOKYMO(SI) PATIRČIŲ EMPIRINIS TYRIMAS. REZULTATŲ PRISTATYMAS

3.1 Tyrimo metodika ir organizavimas

Analizuojant grįžtamosios migracijos reiškinį, svarbus tyrimo aspektas tampa iš užsienio grįžusių mokinių ugdymas(is) lietuviškosiose mokyklose. Grįžtamosios migracijos tematika yra gana naujas reiškinys Lietuvoje, todėl tik neseniai pradėta kalbėti apie kylančias problemas. Šio darbo **tyrimo tikslas** – atskleisti iš užsienio grįžusių mokinių mokymo(si) supratimo skirtumus ir mokinių gebėjimą arba negebėjimą spręsti šias problemas

Tyrimo tikslui pasiekti ir atskleisti tiriamąjį objektą, buvo pasirinktas kokybinio tyrimo pusiau struktūruotas interviu. Kokybinis tyrimas „socialinės patirties nagrinėjimo priemonė, pagrindas priimti diagnostinius sprendimus apie pažinimo objektą“ (Bitinas, 2008, p - 130). Kokybinė metodologija įgalina tyrėją tęstinai plėtoti žinias apie situaciją, nes tyrėjas siekia apibūdinti socialinę realybę. Kardelio (2002) teigimu, kokybiniuose tyrimuose pateikiamų pavyzdžių gausa yra siekiama leisti skaitytojui pajusti duomenų prasmę ir suteikti sąlygas susidaryti savo nuomonę. Kokybinio tyrimo metodika leidžia giliau pažvelgti į tiriamąjį objektą, tyrinėti tam tikrai žmonių grupei būdingą situaciją (Tidikis, 2003). Kokybinis interviu metodas lyginat su kiekybiniais metodais yra lankstesnis, respondentų atsakymai leidžia gauti įvairesnės informacijos apie tiriamą reiškinį, bei pačiam tyrėjui sužinoti, ko jis nežinojo. Mažeikienė (2000) pažymi, kad kokybinio tyrimo šalininkai teikia ypatingą dėmesį interviu metodui, kaip vienam iš būdų prisiliesti prie realių socialinių procesų.

Kokybinio tyrimo metodo pasirinkimą lėmė tai, kad kiekybiniai tyrimai siekia ieškoti išorinio objekto išraiškų, išgaunant įvairius dydžius, kurie gali būti išreikšti skaičiais. Tuo tarpu kokybiniai tyrimai siekia išsiaiškinti kaip individai suvokia pasaulį, konstruoja socialinę realybę, kaip jų kuriamos prasmės, lemia jų elgesį (Kardelis, 2002). Mūsų tyrimui yra svarbu iš užsienio grįžusių vaikų patirtys, jų analizė, jų savivoka naujoje aplinkoje. Atskleisti mokinių „senojo“ ir „naujojo“ pasaulio suvokimą, jų susidūrimą ir koreliaciją, labiausiai padeda kokybinis tyrimas. Dėl šių priežasčių buvo pasirinktas kokybinio tyrimo interviu metodas, kuris leidžia atskleisti iš užsienio grįžusių vaikų skirtingas patirtis, lemiančias integracijos sunkumus į Lietuvos mokyklas.

Interviu metodu aprėpiamas mažesnis respondentų skaičius, tačiau gaunama vertingesnė informacija, kas leidžia prieiti prie hermeneutinės interpretacijos. Kokybinis tyrimas, priešingai kiekybiniam, siekia nereprezentuoti visą populiaciją, o visapusiškai suprasti tiriamąjį fenomeną

(Leonavičius, 2004). Tradiciškai mokslinėje literatūroje skiriami tokie interviu tipai: struktūruotas, pusiau struktūruotas ir laisvas. Savo tyrime mes pasirinkome pusiau struktūruotą interviu, dėl galimybės interviu pakreipti norima linkme. Kadangi iš užsienio grįžusių mokinių patirtis nėra vienoda, todėl svarbu interviu metu performuluoti klausimus, pateikti kita linkme.

Apibendrinant kokybinio tyrimo privalumus, reikia išskirti tokius aspektus:

- Gilumas ir atvirumas;
- Pasaulis matomas toks, kokį mato tiriamieji, o ne tyrėjai.
- Pastangos išvengti išankstinių nuostatų.

Tačiau išskiriami ir tokie kokybinio tyrimo trūkumai (Žydžiūnaitė, 2007):

- Daug duomenų, kuriuos sunku susisteminti;
- Egzistuoja tendencija ignoruoti informaciją, kuri prieštarauja iškeltai hipotezei;
- Tendencija perdėtai reaguoti arba nereaguoti į naują informaciją

Naudojantis sudarytu klausimynu bus apklausta 20 iš užsienio grįžusių mokinių. Tyrimo metu bus siekiama išsiaiškinti integracijos problemas, darant prielaidą, kad integracijos sunkumai patiriami dėl mokymo(si) skirtingos sistemos taikymo Lietuvoje ir iš emigracijos grįžusių mokinių šalyse bei tarpkultūrinių skirtumų. Hermeneutinės analizės metodas padės giliau pažvelgti į kiekvieno respondento patirtį, išsiaiškinti kas sąlygoja vienokį ar kitokį supratimo turinį.

Hermeneutinė pedagogika siejasi su humanitarine pedagogika, kilusią Vokietijos pedagoginėje sistemoje. Hermeneutinė pedagogika pabrėžia, kad ugdymo procese yra reikšmingi ne tik socialinio konstravimo, didaktikos ir disciplinos veiksniai, bet ir kryptingas dialogas, bendradarbiavimas, laisvos – žaidybinės interpretacijos (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Hermeneutinė pedagogika yra aiškinama kaip supratimo ugdymas, arba kaip ugdymo supratimo filosofinė refleksija (Sotirou 1993). Pedagoginė hermeneutika domisi patirties interpretavimu ir adaptavimu, praktiniu pritaikymu konkrečiam kontekstui. Tyrimui pasirinkome hermeneutinį pedagogikos analizės metodą, nes šis metodas leidžia atskleisti mokinio grįžusio iš užsienio mokymo(si) supratimo kaitos procesą. Tokiam mokiniui perėjimas iš vienos švietimo sistemos į kitą, sukelia daugybę ne tik psichologinių problemų, tačiau ir edukacinių ir socialinių. Būtent pedagoginės hermeneutikos metodas leidžia atskleisti kompleksinę supratimo lūžio problematiką, ne pedagogų ar kitų išorinių objektų požiūriu, bet to mokinio supratimo akimis. Hermeneutinės pedagogikos metodo pasirinkimą, lėmė ir tai, kad iš užsienio grįžę vaikai susiduria su problemomis ne tik dėl skirtingų mokymo(si) sistemų supratimo, bet ir dėl tarpkultūrinių dalykų. Hermeneutika pasitarnauja tuo, kad ji iškelia ir kultūros teikiamą prasminę svarbą. Hermeneutinė pedagogika su

tarpkultūrinis perkeliamumas yra glaudžiai susijusi. Perkeliant naują dalyką į savą kultūrą jis yra suvokiamas pragmatiškai, sau artimu būdu, ir naujai modeliuojamas (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Tuo būdu hermeneutinės pedagogikos analizės metodas, leidžia išskleisti mokinių patirtis, išsiaiškinant dalykų supratimo kaitos problemas, ir kiek toks mokinys geba perkelti žinojimą iš vienos kultūrinės aplinkos į kitą kultūrinę aplinką.

3.2 Tyrimo etika

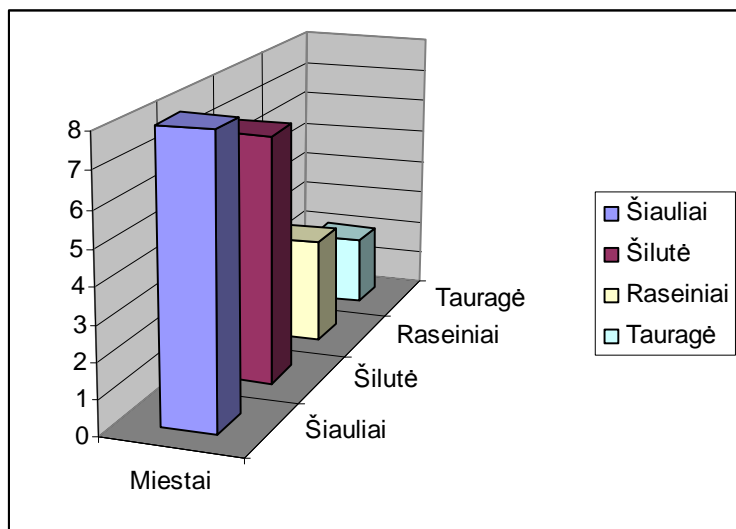
Atliekant empirinį tyrimą, nebuvo pažeidžiamos tiriamųjų teisės, bei buvo laikomasi tyrimo principų. Kadangi tiriamieji buvo mokiniai, nepilnamečiai, tai:

- Prieš apklausiant mokinius buvo gauti tėvų sutikimai;
- Iš kiekvieno respondento buvo gautas sutikimas įrašyti duomenis į diktofoną;
- Respondentų dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas;
- Visi apklausiamieji bei jų tėvai buvo supažindinti su tyrimo turiniu ir tikslu;
- Respondentams buvo garantuotas konfidencialumas. Jie buvo informuoti, kad gauta informacija nebus panaudota prieš juos ir, kad tyrimas yra anoniminis.

Tyrimo eigos metu nebuvo pažeisti socialinių tyrimų etikos principai. Visi gauti duomenys buvo analizuojami bei interpretuojami teisingai, ir tyrimui pateikti visi reikalingi duomenys.

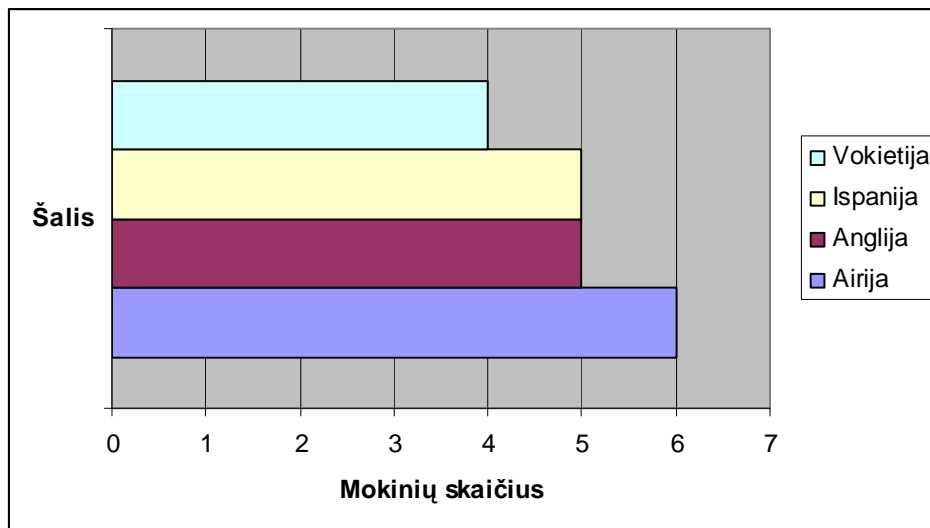
3.3 Tyrimo imtis

Tyrimas atliktas **2008 m. rugsėjo – 2009 m. vasario mėnesiais**. Tyrimo metu iš viso buvo apklausta 20 iš užsienio grįžusių mokinių. Pasiskirstymas pagal lytį toks: 8 mergaitės, 12 berniukai. Geografinė respondentų situacija: iš Šiaulių – 8, iš Šilutės – 7, iš Tauragės – 2, Raseinių – 3 (žr. 12 pav.).



14 pav. Geografinė respondentų padėtis Lietuvoje

Pasiskirstymas pagal amžiaus grupes: nuo 11 m. iki 16 m. Pasiskirstymas pagal šalis yra toks: 6 iš Airijos, 5 iš Anglijos, 5 iš Ispanijos, 4 iš Vokietijos (žr. 13 pav.).



15 pav. Iš užsienio grįžusių mokinių skaičius pagal šalis

Tyrimo grįžtamosios migracijos respondentais yra laikomi tie mokiniai, kurie mokėsi lietuviškosiose mokyklose, tačiau dėl tam tikrų priežasčių emigravo į užsienį, tenai mokėsi ne mažiau nei 1 m. Pagrindinis grįžtamosios migracijos rodiklis – ne trumpesnis nei vienerių metų mokymosi laikotarpis užsienio mokykloje.

3.4 Tyrimo metodai

Tyrimo duomenys buvo renkami atviro tipo pusiau struktūruoto interviu metodu. Visi interviu buvo įrašinėjami į diktofoną. Vėliau gauti duomenys buvo perrašomi tekstu. Interviu protokolų pavidalu yra pateikiami magistrinio darbo prieduose, tačiau vienas interviu protokolo pavyzdys yra pateikiamas magistro darbe. Kitus interviu protokolus žiūrėkite elektroninėje versijoje. Kadangi tiriamieji buvo mokiniai nepilnamečiai, tai laikantis tyrimo etikos, kiekvienas interviu buvo užkoduotas. Koduojami interviu buvo raide R (respondentas), skaičiumi (1, 2, 3 ... 20) pagal eilės tvarką, taip pat įvardijama šalis, iš kurios mokinytis grįžęs, bei klasė, kurioje mokėsi interviu metu Lietuvoje (pvz. R1, Airija, 5 kl.).

Empirinių duomenų rinkimo metodas:

Atviro tipo pusiau struktūruotas interviu, kuriuo buvo siekiama giliau pažvelgti į reemigrantų mokinių problemas lietuviškos kalbinės mokyklos aplinkoje.

Duomenų analizės metodai:

1. Apklausus respondentus pusiau struktūruoto interviu, gauti duomenys buvo analizuojami **turinio analizės** metodu (*content*). Remiantis Žydžiūnaitės tyrimų metodika (2005):
 - tekstas buvo daug kartų skaitomas;
 - tekstas skaidomas į atskirus prasminius vienetus;
 - formuojamos kategorijos, remiantis esminėmis sąvokomis ar sąvokų junginiais.
2. Atlikus content analizę, gauti prasminiai vienetai buvo išanalizuoti **hermeneutiniu analizės metodu**, taip giliau išsiskverbiant į tiriamųjų patirtis, bei atskleidžiant jų pačių tiesioginį supratimo lauką.

3.5 Tyrimo instrumentas

Tyrimo instrumentas buvo sudarytas remiantis užsienio autoriais, nagrinėjančiais grįžtamosios migracijos tematiką Ravenstein, N. Silverman (1998), Vermunt, D. J. Verloop, N.(1999), Horrie (2002), Gmelch's (1974), Christian Dustmann (2001), A. Christou (2006), Takeyuki Tsuda (2000) Kiejo Virtanen (2000), A. Christou (2006), Tsylima Kareiva (2005), Karl.G. Zenke (1995) bei lietuvių mokslininkais, kurie nagrinėjo iš užsienio grįžusių mokinių ugdymo problemas J. Ruškus, D. Kuzmickaitė (2008), V. Žydžiūnaitė (2005). Taip pat tyrimo instrumentas buvo kuriamas remiantis atlikta objekto operacionalizacija.

Atliekant **pilotinį tyrimą** atviro tipo klausimynas buvo sudarytas, remiantis Tomoko Yoshida, David Matsumoto ir kt. (2002), nagrinėjančių grįžtamosios migracijos ir ugdymo problematiką, A. Christou (2006), grįžtamosios migracijos ir kultūros sąveikas, Karl.G Zenke (1995) grįžtamosios migracijos ir lingvistines bei politines koreliacijas, taip pat pedagogikos klasiku P. Freire (1993), Jan D. Vermunt, N. Verloop (1999), R. Čiužu (1994). Buvo sudaryti trys pagrindiniai blokai – instrukcinis motyvacinis, demografinis ir diagnostinis (analizuojantis tarpkultūrinį mokymo(si) patirčių perkeliamumą/neperkeliamumą). Pilotinio tyrimo metu buvo išbandomas sukurto tyrimo instrumento validumas (žr. 2 priedą). Taip pat šiuo tyrimu norėjome sustiprinti pagrindinio tyrimo instrumentą.

Atliekant **pagrindinį tyrimą**, kaip ir pilotiniame tyrime, buvo naudojamas kokybinio tyrimo atviro tipo pusiau struktūruotas interviu metodas. Atlikus pilotinį tyrimą, buvo nuspręsta pagrindiniame tyrime pakoreguoti tyrimo instrumentą. Pirmiausiai buvo atsisakyti laiko sampratos, kaip kultūrinio bloko dalies. Atlikus pilotinį tyrimą, paaiškėjo, kad laiko samprata neturėjo įtakos mokinių supratimo kaitai ir patirties perkeliamumui. Taip mokinio individualizacijos ir socializacijos aspektai buvo sujungti į vieną bloką – mokinio vaidmuo. Pagrindinio tyrimo instrumentą sudaro trys blokai (žr. 3 priedą): I. *Instrukcinis - motyvacinis*, II. *Demografinis*, III.

Diagnostinis. Trečiasis diagnostinis blokas suskirstytas į du stambius blokus, kurių kiekvieną sudaro tokie punktai:

Mokymo(si) sistemos aspektų bloką:

- Mokytojo vaidmuo;
- Mokinio vaidmuo;
- Vertinimo sistema;
- Klasės mikro klimatas;
- Metodai;
- Kitos mokymo(si) aplinkos.

Kultūrinių ypatumų bloką:

- Kalbinis barjeras;
- Kultūriniai stereotipai.

Išskirti blokai leidžia išanalizuoti mokinių patirtis per skirtingas mokymo(si) paradigmas bei kultūrinius skirtumus, taip pat įtakojančius švietimo sistemą. Švietimo sistema negali vyrėti savarankiškai neįtakojama kultūrinės dimensijos (Le Roux, 2002).

3.6 Iš užsienio sugrįžusių mokinių patirčių turinio (content) analizė

Tyrimo surinkti duomenys buvo apdorojami remiantis kokybine turinio (content) analize, kurios pagrindinis tikslas, anot A. Žydžiūnaitės (2007) yra diagnozuoti esminius tiriamo fenomeno aspektus. Turinio (content) analizė gali būti atlikta ir apdorojant kiekybinio tyrimo ir kokybinio tyrimo duomenis.

Kiekybinio tyrimo duomenys apdorojami turinio (content) analize apima daugiausiai specialios informacijos klasifikavimą ir lentelių kūrimą pagal K. Kardelį (2007, p - 226). Pagrindinis tyrimo analizės principas sugrupuoti duomenis į kategorijas, sukuriant savo arba panaudojant jau sudarytą sistemą. Duomenis apdorojant išskiriant savo kategorijų sistemą, iškyla nepatikimumo klausimas, todėl dažniausiai tokie duomenis yra tikrinami: kiti asmenys supažindami su sukurta sistema ir jiems pavedama atlikti tokius pačius tyrimus, tam, kad patikrinti kategorijų sistemos patikimumą. Šiuo atveju, kadangi tyrimą atliko du asmenys, tai kategorijos/blokai buvo sudaromas pradžioje atskirai, vėliau patikrintos bendrai ir priimtas vienas bendras sprendimas, dėl tos priežasties, laikome sudarytas kategorijas patikimomis, nes yra patvirtintos daugiau nei vieno asmens.

Turinio analizė atliekama analizuojant tekstus, kurie gaunami įvairiais metodais: statistiniai duomenys, dienoraščiai, žiniasklaidos tekstai ir .kt. šiame tyrime tekstas buvo gautas atlikus pusiau struktūruotus interviu su iš užsienio grįžusiais mokiniais.

A. Žydžiūnaitė (2007) - kategorijos / subkategorijos yra content analizės esmė, per kurias ir atsakoma į tyrimo metu iškeltus klausimus. Kategorijos yra sudaromos, analizuojant tekstą ir vėliau jos grindžiamos teorijomis remiantis jau atliktais tyrimais.

Kai kurios kategorijos/blokai buvo išskirti tyrimo metodikoje, prie diagnostinio bloko.(žr. 3 priedas) ir pateikiami 9 lentelėje (žiūrėti p. 56-78) Tyrimo metu, imant iš respondentų interviu išryškėjo ir buvo iškeltos naujos kategorijos/blokai, kurie yra pateikiami 10 lentelėje (žiūrėti p. 79-83).

| Blokas/ kategorijos | Pastebėjimai/ subkategorijos | Pavyzdžiai/interviu ištraukos | Paaiškinimai |
|-----------------------------|---|---|---|
| Mokytojo ir mokinio vaidmuo | Mokytojas – draugas (mokymosi paradigmos atspindys, tarp mokinio ir mokytojo artimas ryšys) | Nu tenais reikėdavo sakyti Mis arba Mister. Jei tikrindavo pagal dienyną kas yra reikėdavo atsakyti yes Mis. (R1, <i>Anglija, 9 klasė</i>) | Kreipimasis į mokytoją vardu mažina distanciją tarp mokytojo ir mokinio. Atspindi draugų santykį. (plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokytojo ir mokinio vaidmens) |
| | | Jei moteris tai Mis, o jei vyras tai Mister ir vardą. (R2, <i>Airija, 5 klasė</i>) | |
| | | kreipdavomės vardu Hungren (R3, <i>Anglija, 5 klasė</i>) | |
| | | Vardu, Mister Diveni. (R4, <i>Airija, 5 klasė</i>) | |
| | | Vardu. (R5, <i>Anglija, 5 klasė</i>) | |
| | | jeigu mes neatsimindavome mokytojo vardo, tai leisdavo ir dėdžiu vadinti (R3, <i>Anglija, 5 klasė</i>) | |
| | | Pavarde. Nu pavyzdžiui Frau ir pavardė. (R6, <i>Vokietija, 7 klasė</i>) | |
| | | Mis Pyples. ... Vardu.(R7, <i>Airija, 5 klasė</i>) | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Kai nueini į mokyklą tai ta mokytoja kaip draugė, pasitinka apkabina, tai taip gerai jauties <i>(R8, Ispanija, 10 klasė)</i> | Mokytojas tiesiogiai įvardijamas kaip draugas, vardijamos jo savybės, dėl ko mokytojas laikomas draugu (plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokytojo ir mokinio vaidmens) |
| | | Auklėtoja buvo tenai, bet aš su ja nesutikdavau, riedavaus. Mokytojai geri būdavo, šypsodavos, lengva buvo gerą pažymį gauti, tai tuos mylėjom. <i>(R9, Ispanija, 7 klasė)</i> | |
| | Mokytojas taiko bausmes ir skatinimus, pats konstruoja mokymo procesą (mokymo sistema) | Statydavo vaikus kiekvieną dieną į kampa. kad kalbasi kartais per pamokas, tyliai nors ir kalbėdavos, vis tiek pastato į kampa. Kad ir labai tyliai. Nei trupučiuką. <i>(R7, Airija, 5 klasė)</i> | Tarp mokytojo ir mokinio yra didelis atstumas. (plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokytojo ir mokinio vaidmens) |
| | | Anglijoje dėl drausmės tai griežtai. Jei ten neklausydavai ar ką padarydavai tai duodavo lapą. Ten trijų spalvų buvo, ir duodavo pagal tai ką padarei. Ir pavyzdžiui kokias dvi savaites ar daugiau, žiūrint ką padarei, turėdavai nešiotis tą lapą ir rinktis iš mokytojų ten pavėlavai nepavėlavai. Paskui atiduoti auklėtojiui ir jis sprendžia ar pasitaisi ar | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | dar kažką daryti. (<i>R1, Anglija, 9 klasė</i>) | |
| | | Ten bausmės būdavo „party“, vadindavos, kai uždeda vieną tarkim praleidi mokykloj tris dienas pamokų, paskui savaite, paskui dar ir taip daugėja tai gali išmesti iš mokyklos. Pasitaikė vienas, kurį išmetė kai aš mokinaus.(<i>R11, Ispanija, 9 klasė</i>) | |
| | | Kai buvau mažas tai į kampą statydavo, o paskui jau nebe, šaukdavo, o vėliau tai reikdavo tris šimtus kartų rašyti, kad daugiau to nedarysiu. (<i>R9, Ispanija, 7 klasė</i>) | |
| | | Pas direktorę veda, (Lietuvoje, aut. pastaba) kas biški, dar pastabas rašo. Ai kitiems tiek prirašo, kad net netelpa į pažymkę, tai mokytoja klijuoja lapus papildomus. Paskui kai daug prirašo į ekskursiją nesiveža. (<i>R15, Anglija, 5 klasė</i>) | |
| | | Airijoje! Neleisdavo kalbėtis per pamoką. Jeigu pasikalbėdavai tai siųsdavo į kitą klasę pas mokytoją. O jis tai labai griežtas, biški ką nors pasakai ir į kampą iškart tai skaityt tenai. .(<i>R2, Airija, 5 klasė</i>) | |
| | | Nu šiaip nelabai, jei kalbi per pamoką tai tokius brūkšnius duodavo, tris surenki ir gauni papeikimą. (<i>R6, Vokietija, 7 klasė</i>) | |
| | | Anglijoje jei triukšmaudavo tai sakydavo jei nenori | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | mokintis eik lauk(<i>RI, Anglija. 9 klasė</i>) | |
| | | Nes jei pavėluodavai tai kartais tekdavo stovėti visą pamoką, kita mokytoja nieko nesakydavo, pažymėdavo į dienyną ir viskas. (<i>RI, Anglija. 9 klasė</i>) | |
| | | Ai dar būdavo, jei tris kartus iš klasės išvarydavo tai duodavo baudą, nu aišku visi džiaugdavosi, neleisdavo 3 dienas eiti į mokyklą. Visi tik ir džiaugdavosi, kad tris dienas iš mokyklos išvarė. Aš kai atsimenu buvau prisidirbęs irgi kelias dienas namie sėdėjau, bet tėvai buvo supykę. Galvojau paskiau baigsiu tas nesąmones. (<i>RI2, Ispanija, 8 klasė</i>) | |
| | Mokytojas – patarėjas. Padeda mokiniui konstruoti savo gebėjimus, žinias, supratimus (mokymosi paradigma, nėra atstumo tarp mokytojo ir mokinio) | Man iš tikrųjų labiau Airijoje patiko, nes ten mokytojai labiau aiškindavo. Jei nesuprasdavai, tai priešdavo padėti. Dabar iš tikrųjų taip nebūna Lietuvoje. Nu man dar nebuvo tokių atvejų, kad ateitų pati mokytoja ir padėtų man. (<i>RI0, Airija, 8 klasė</i>) | Mokytojas kiekvienam mokiniui suteikia individualią pagalbą, ir nesiorientuoja, tik į „klasės elitą“ (plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokytojo ir mokinio vaidmens) |
| | | Mokytoją galėdavai klausinėti, bet kada, tik ne tada kai kalbėdavo telefonu. Mokytoja išeidavo į kitą klasę, turėdavo reikalų, arba pas kitą mokytoją, mes tada mokytis turėdavom, bet nesimokydavom. (<i>R9, Ispanija, 7</i>) | |

| | | | |
|------------|---|--|---|
| | | <i>klasė)</i> | |
| | | Padėdavo, kai nesupranti pakeldavai ranką ir mokytojas padėdavo. Per pamoką neleisdavo kalbėti, nebent kai norėdavai su mokytoju rimtai pasikalbėti (<i>R4, Airija, 5 klasė</i>) | |
| | Didelis atstumas tarp mokinio ir mokytojo. | Pavyzdžiui jeigu pavėluoji į lietuvių pamoką, tai išgina iš pamokos pas socialinę, tenai turi parašyti pasiaiškinimą kodėl pavėlavai. Airijoje tai nebūdavo kad išvarydavo iš pamokos. (<i>R10, Airija, 8 klasė</i>) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokinio ir mokytojo vaidmens |
| | Skatinamos bendrybės. (mokiniai negali išreikšti savo individualumo) | Ai dar aprangas reikėdavo nešioti, priešingai nei čia. Ten labai griežtai nei auskarų, nei žiedų negalėdavai užsidėt. Uniformos būdavo būtinos, berniukai kelnes, mergaites sijonus arba kelnes, baltinukai, kaklaraiščiai būtinai užtempti. (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | |
| | Skatinamas individualumas, ribų nebuvimas mokykloje | Kai kūno kultūros pamoka buvo, tai ten visą dieną su treningais būdavom mokykloj, niekas nepersirengdavo ir nieko nesakydavo, o čia tai taip negalima. Ten nėra tokių griežtų ribų. (<i>R8, Ispanija, 10 klasė</i>) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie mokinio ir mokytojo vaidmens |
| Vertinimas | Vertinamas Lietuvoje grįstas mokymo standartais. Kitose šalyse mokytojui svarbu ne pats vertinimas, bet mokinio | Ant lentos paaiškina viską, o šiaip tai, tai kokį kontrolinį parašau pavyzdžiui du gaunu, tai mokytojas nepaaiškina, kodėl aš čia taip blogai parašiau, arba taip. O Airijoje iš karto aiškindavo kodėl aš čia taip blogai parašiau ir viską | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos supratimo |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | žinios. | išmokindavo. (R10, Airija, 8 klasė) | |
| | Į mokinį orientuotas vertinimas. Mokymas atspindi mokinio gebėjimų, žinių tobulėjimą. Mokiniai įvertinimas nėra svarbus kaip pažymio išraiška | Ten tokių kaip pažymių negaudavai, ten tokiais leveliais. Tokių kaip pažymių knygelė neturėdavome, tokius tik kaip planus, kur namų darbus užsirašai, žymiesi kada buvai kada nebuvai (R1, Anglija. 9 klasė) | Svarbiausias mokymosi procesas, nėra nustatyta jokių standartų (Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos supratimo) |
| | | Nu tenai kaip Lietuvoje nereikėdavo atsiskaitinėti už pamokas, būdavo aišku, bet ten daugiausia tai po pusmečio galutinis testas būdavo. Rašydavo raides maždaug kokia yra metų pradžioje ir kokia jau metų pabaigoje (R1, Anglija. 9 klasė) | |
| | | Nerašydavo pažymių, tik pasiimdavo pažiūrėdavo, padėdavo minusus, varneles .(R2, Airija, 5 klasė) | |
| | | Čia klasės darbą nelabai žiūri, (Lietuvoje) čia žiūri į kontrolinius ir namų darbus. (R12, Ispanija, 8 klasė) | |
| | | Nerašydavo pažymių ir kažkaip nebūdavo kaip čia kviečia atsakinėti, ten rašo pažymį ir panašiai, nebūdavo tokių dalykų. tik paskui po pusmečio galo kaip pažymių knygelė ten tarkim tipo ir.. rašydavo raides, ten ar gerai ar blogai ar pasistengt reikėtų. Va taip va (R8, Ispanija, 10 klasė) | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>Nebūdavo pažymių, tai nerašydavo. Pagirdavo, lipdukus užlipydavo. Visokie drugeliai, šypsenėlės. Štampus pavyzdžiui dar kartais man dėdavo už gerą darbą. Štampus tiktai darydavo, ten parašyta už ką pagiria mokytoja. Dabar nenorėčiau, kad štampus dėtų, pažymiai geriau. <i>(R7, Airija, 5 klasė)</i></p> | |
| | <p>Orientuojamasi į mokymo standartus, o pats mokymo procesas yra nesvarbus</p> | <p>lankymą labai žiūri, ten vos ne piniginės baudos, kad vaikas nelanko mokyklos. Ten netgi svarbiau, ne tai kad išmoktum ko nors, bet kad sėdėtum pamokoje, nors ir nemoki kalbos, bet klausytumeis ką mokytoja aiškina. Svarbiausi tenai lankymą žiūri, nevēluoti, lankyt pamokas, nebėgt iš pamokų <i>(R1, Anglija. 9 klasė)</i></p> | <p>Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos supratimo</p> |
| | <p>Stengiamasi atsižvelgti į kiekvieno mokinio galimybes, suteikiant jam galimybę mokytis su savo lygio mokiniais</p> | <p>Pavyzdžiui yra tavo klasė ir auklėtojas, tai nebūtinai su jais pamokas ir lankai, tenai visi pagal lygius suskirstyti, vieni eina į vieną biologijos lygį, kiti į kitą, ten būni tik su keliais savo klasiokais tik kartu. Tenai žiūri pagal pasiekimus ir suskirsto pagal lygius, nežiūri pagal klasę. Tik per klasės valandėlę visa klasė būdavome kartu. Netgi kūno kultūra irgi būdavo pagal lygius <i>(R1, Anglija. 9 klasė)</i></p> | <p>Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos supratimo</p> |
| | <p>Vertinamas įdirbis, kiek kiekvienas mokinys įdėjo pastangų atlikdamas užduotis</p> | <p>Hmmm... nu reikėdavo išmokti gerai tą temą. Pavyzdžiui mano tema buvo projektą „Tigrai“ ir aš turėdavau padaryti tokį projektą, ant lapo viską sudėti, po to</p> | <p>Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | (mokymosi paradigma) | papasakoti. Jeigu gerai papasakodavau tai gaudavau dešimtuką, A kitaip. O jeigu nepadarydavau kokio projekto, arba nepapasakodavau, arba per mažai padarydavau, gaudavo F arba D. Nu tokie vertinimai buvo. <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | supratimo |
| | | Čia daugiau reikia išmokti, negu Airijoje. Airijoje būna tenais kartais padarai mokykloje namų darbus gali gauti tą dešimtuką. O Lietuvoje taip neišeitų. <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |
| | | Kad gerą pažymį gauti, tai reikėjo būti aktyviam, gerai suskaičiuoti, kelias pamokas ir gaudavom tą dešimtuką. Pažymių knygelių tai nebuvo, ten egzaminai būdavo, nu kaip kontroliniai čia. Dienynų tai mokytojai neturėjo, nu ne neturėjo, o į sąsiuvinį susirašydavo tuos mūsų pažymius. Po pusmečio lapą tokį duodavo, ten būdavo tie pažymiai surašyti. Tai reikdavo parnešti namo ir vėl atgal gražinti į mokyklą. O gale metų tai atiduodavo. Ai ten tik ispanų, gamtą ir matematiką pažymius rašydavo. <i>(R9, Ispanija, 7 klasė)</i> | |
| | Vertinimo sistemos nesupratimas Lietuvoje | Vertindavo nu kaip, dažniausiai tik pagirdavo ir tiek. O kad pavyzdžiui kad įrašytų dešimt į matematiką, kad gerai pavaidinai taip nebūdavo. Lietuvoje man taip yra buvę, kai vienam renginyje gerai pavaidinau tai man | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie vertinimo sistemos supratimo |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| | | įrašė aštuonis į rusų. Bet taip Airijoje tik pagiria mokytojas . (R10, Airija, 8 klasė) | |
| Klasės mikro klimatas | Klasės vaizdas: suolai sustatyti eilėmis, nustatyta tvarka, priešais lenta. Mokytojas nesigilina į klasės mokinių tarpusavio santykius. (mokymo, puikiai atspindi tai susodinimo grafikas) | Nu žiūrint kaip vaikai elgdavosi. Kai kur galėdavai kur nori sėstis, kitur padarydavo ta sitting plan. Pasakydavo tu ten sėdi tu ten. (RI, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie klasės mikro klimato |
| | | Ten pavyzdžiui kur ėjau vien tik į berniukų, tai ten įvairiai buvo, į tris eilutes sudėtos suolai, iš tikrųjų priklauso nuo mokyklos. Paskutinėje mokykloje kur mokiausi tai linijoje buvo . (R10, Airija, 8 klasė) | |
| | | Klasėj sėdėdavom po vieną, mokytoją neleisdavo po du, nes sakydavo, kad kai sėdim kartu tai labai triukšmaujam. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |
| | Stalai sustatyti taip, kad mokiniams būtų jauku ir malonu, kad galėtų vykti darbas grupėmis (mokymosi paradigma) | Ui didelė labai. Suolai yra po keturis vaikus susėdę. Nu jei dideli suolai tai du sustumti, o jei maži tai keturi. Suolai buvo eilute išdėstyti, pas mus buvo tik dvi eilės. .(R2, Airija, 5 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie klasės mikro klimato |
| | | Ten tokia didelė. Suolai buvo bet kaip išdėlioti, bet tenais | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | lentos nebūdavo (<i>R3, Anglija, 5 klasē</i>) | |
| | | Īvairiai išdēstyti suolai. (<i>R6, Vokietija, 7 klasē</i>) | |
| | | Stalas didelis, apvalus, ten beveik apie keturi vaikai sēdēdavo, tokių suolų būdavo daug. Vaiku neprisimenu, buvo apie dvidešimt lygtais. Lenta buvo priekī, mokytoją stovēdavo prie lentos. Ten airišķai mokindavo..(<i>R7, Airija, 5 klasē</i>) | |
| | | Stalai tai vienoj klasēj kai buvau antroķas, tai buvo iki ĉia,(iki kaklo) ne taip kaip dabar. Bet tik toje vienoje ir klasēje taip buvo. Ai neņinau kodēl, gal kad patogiau bŭtų. (<i>R9, Ispanija, 7 klasē</i>) | |
| | Klasēje kuriama namų aplinka, kad mokiniai jaustųsi patogiai ir jauķiai | Man patiko, kad į mokyklā nereikdavo nieko neštis. Klasēje būdavo dėņēs, kur susidēdavom visus daiktus: daņus, guašā, pieštukus ir visā kitkā` ir nereikdavo neštis namo. Ten tik knygas nešdavomēs. Knygas tai pirkdavom kas metai. Ten kuprinēs tai su ratukais būdavo, nu kaip tie ĉiamodanai ĉia, kad neštis nereikētų (<i>R9, Ispanija, 7 klasē</i>) | Plaĉiau skaityti hermeneutinēje analizēje prie klasēs mikro klimato |
| | | Sienos būdavo kažķaip išpaišytos ir karidoriai. Kaņķokie vaizdai, kažķas išpiešta lygtais vaikų darbai ten būdavo (<i>R8, Ispanija, 10 klasē</i>) | |

| | | | |
|---------|---|---|---|
| | | Ai... būdavo būdavo. Nu pavyzdžiui jeigu gerą projektą padarai, ten labai gerą, tai irgi klasėje pakabindavo. Arba kokį diplomą jeigu klasė gauna, už vaidmenį kokį mokykloje, tai pakabindavo klasėje. O kartais būdavo jeigu per dailės pamoką nupieši ką nors, tai pakabindavo savaitei, o po to nukabindavo. (<i>R2, Airija, 5 klasė</i>) | |
| | | Niekas nekabėdavo, ten tik keistai būdavo išdažytos viršus baltas, o nuo pusės buvo oranžiniai išdažyta. Ai o dar klasės gale buvo taip vaikiškai padaryta, kiekvienas kas nori užrašo savo vardą ir užkabina. (<i>R12, Ispanija, 8 klasė</i>) | |
| | Pamokų laikas ir tvarka mokykloje | Jo būdavo, kiekvieną dieną būdavo penkios pamokos, pamoka viena trukdavo valandą. Per visą dieną būdavo tik viena pertrauka. Trys pamokos pusvalandis pertraukos ir paskui vėl dvi pamokos. Tarp pamokų paleisdavo iš pamokos skambėdavo muzika ir per tą laiką kol skamba muzika (5 min.) turėdavai spėti nueiti į kitą pamoką. Jei baigdavosi muzika tai reiškia pavėlavai į pamoką. Atsibodę buvo ta muzika. (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie klasės mikro klimato |
| Metodai | Aiškliai nusakomi pamokos tikslai ir uždaviniai – pasako mokytoja, nesitardama su mokiniais (mokymo | ant lentos būna užrašyta nu kaip angliškai objectives ką per šią pamoką mokinsimės, užsirašai, paskui mokinies. Užsirašom aims, ką norim per pamoką pasiekti. Nu bendrai visiems paaiškina užrašo ant lentos, paskui jei kas | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | paradigma) | neaišku pakeli ranka, ateina atskirai paaiškina (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | |
| | Mokymosi laisvė . Mokymosi motyvacijos skatinimas (mokymosi paradigma) | Va dešimtoje klasėje mes jau galėjome pasirinkti kokias pamokas norėdavome lankyti papildomai ir iš tų pamokų gaudavome tuos levelius. (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |
| | | Anglijoje pasirinktinai, nori mokaisi, nori išeini iš klasės. (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | |
| | | miega per pamokas, būna taip atsigula ant suolo ir miega, o mokytojas nieko negali sakyti. Nu leidžia mokytojas nes nežino ką sakyti. (Lietuvoje) Nu ne, išgintų iš pamokos arba pas direktorę nuvestų iš karto. . (<i>R10, Airija, 8 klasė</i>) | |
| | | Labai prastai ten su mokslais, iš viso pas mus buvo klasė, kad antrais metais liko šeši man rodos. Palikdavo ten, bet kitais metais jau turėdavo perkelti, nes negali kitaip tenais. Va taip ir eidavo jie tenai. Keli tai iš vis nemokėjo nieko, tai juos perkelia tikrai todėl kad turi perkelti. (<i>R11, Ispanija, 9 klasė</i>) | |
| | | Bet Airijoje lengviau mokintis, ateini prie mokytojos pasakai čia čia nesupranti ir ji paaiškina kaip reikia daryti, bet nepasako o paaiškina. O Lietuvoje tai kartais supyksta, kad klausinėji. (<i>R2, Airija, 5 klasė</i>) | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | Nu ne atrodo, tik paskui atrodo kai visi neklauso atrodo ir pats nenori mokintis, nebėra to noro. Vokietijoje labiau visi klausydavo ir būdavo didesnis noras mokintis, o kai čia niekas neklauso ir nesinori mokintis. <i>(R6, Vokietija, 7 klasė)</i> | |
| | | Mokiniai nevēluodavo į pamokas, nes ten devintą užrakindavo mokyklą ir jeigu pavėluodavai tai jau neįeidavai. O čia tai dažnai mokiniai mėgsta pramiegoti pirmą pamoką, ir neateina, ten taip nebūdavo. Nesvarbu ar mokytoja bus ar ne bus vis tiek mokiniai eina, ne taip kaip čia. <i>(R8, Ispanija, 10 klasė)</i> | |
| | | Nu... sunkiau iš tikrųjų, daugiau užduoda darbo negu ten. Arba Airijoje būna, kad tenai per savaitę reikia padaryti, o čia per kokias dvi dienas. Nu pavyzdžiui lietuvių kokią, tenais reikia padaryti kokį projektą arba perskaityti kokią knygą čia reikėtų per dvi dienas, o Airijoje galėtum per savaitę kokią knygą perskaityt. <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |
| | Mokymosi integravimas (mokymosi paradigma) | Ten būdavo teminės savaitės. Jei mokydavomės apie ežį, tai visą savaitę piešdavom, rašydavom, skaičiuodavom ežius. Labai smagu buvo. Čia tai nea, kiekviena pamoka kitokia. <i>(R7, Airija, 5 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |
| | | Mes kai per ispanų pamokas mokindavomės ką, tai ir per | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | pasaulio pažinimą tas pats būdavo. (<i>R8, Ispanija, 10 klasė</i>) | |
| | | Nebūdavo istorijos pamokų net. Ispanų kalbos būdavo pamoka, matematika, kaip čia pradinėj pasaulio pažinimas, tai ir ten kažkas kokio. Bendrai biologijos biški būdavo. Ir anglų, muzika, dailė. Iš knygos pavyzdžiui, ten būdavo tema perskaitom kas toj temoj parašyta būdavo ir pratimai būdavo. Ten knyga bendra visa ir teorija ir pratimai. Knygas reikėdavo pirkti. Labai gražūs vadovėliai. Spalvingi labai. Vaikus pritraukiantys. Vadovėlis ir pratybos ir sąsiuvinys viskas viename. Į tas knygas tiesiog rašo. Beleką. Visi dalykai yra sujungti į vieną dalyką ir fiziką ir geografiją. (<i>R8, Ispanija, 10 klasė</i>) | |
| | Aktyvūs mokymosi metodai. Mokymasis pagrįstas patirtimi.(mokymosi paradigma) | Ir man patikdavo per matematiką prieš tą temą pajukdavo per kompiuterį kokių žaidimų susijusių su tais skaičiais, figūromis. Kiekvienas vaikas eina pažaisti tą žaidimą, kad būtų lengviau į galvą įsidėti ir paskui duoda iš knygos kokių pratimų daryti. Ten labai retai reikia eiti prie lentos, va kaip čia, labai retai. Ten kas nori tas eina, ne kaip čia iš eilės visi. (<i>R1, Anglija. 9 klasė</i>) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |
| | | Ten Anglijoje. Išeidavom kartais į lauką papiešti. Pažiūrėdavai į kokį medį ir turėdavai piešti. Arba būdavo | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | per gamtos pažinimą eidavome apie medžius tai išeidavome į lauką apžiūrėdavome tuos medžius, rašydavomės apie juos. <i>(R3, Anglija, 5 klasė)</i> | |
| | | Nu pavyzdžiui eidavome daugybės lentelę stulpeliu, tai sako sukurkite savo belekocio ilgio daugybės lentelę. Tai kiti kuria ilgą, paskui pasako. Šiaip įdomu. Pavyzdžiui kai padaro per ilgą iš vien devynetų, tai mokytojas paskui pradeda juoktis, kad per ilgą padaro <i>(R4, Airija, 5 klasė)</i> | |
| | | Mm... Airijoje kažkaip įdomesnės pamokos būdavo, daugiau vaizdiškai parodydavo viską. <i>(R20, Anglija, 6 klasė)</i> | |
| | | Dažnai vykdavom į ekskursijas, buvom fabrike, dar su tais vikingais buvom susitikę, nu tie kur su buliais kaunas, dar sausainius patys kepėm kepykloj tokioj. Ai dar pilį ten prie mūsų buvom. <i>(R9, Ispanija, 7 klasė)</i> | |
| | | Vokietijoj labiau patiko mokytis. Mokytojai padėjo ten. Visada pastebėjo mane, priedavo paklausti kaip sekas. Dar būdavo daug išvykų, daugiau pamatydavom. Nereikėjo visada sėdėti visas pamokas, eidavom mokytis kitur. Per biologiją ėjom į gamtą. Čia tenka visada sėdėti ir tik mokytis iš knygų. O mokytojai skaito iš knygų ir niekur neinam. O ekskursijos būna tik kartą per metus <i>(R17, Vokietija, 6 klasė)</i> | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | Tenai įdomiau mokintis. Ekskursijos vykdavo. Būdavo kokia pamoka biologijos, tai važiuodavom į dinosauro muziejų. Arba ėjom apie širdį, plaučius, tai buvo kažkokią kiaušę papjovę, tai davė paties pažiūrėti pačiupinėti visą širdį. (R6, Vokietija, 7 klasė) | |
| | | Ten kai būdavo šventinės dienos, tai būdavo sutrumpintos pamokos, tai visą dieną vos ne filmus žiūri. Dar kai buvau pasirinkusi žurnalistiką, tai žiūrėdavome filmus, juos analizuodavome. (R1, Anglija. 9 klasė) | |
| | | tenai Ispanijoje daugiau duoda pagrindo, nekiša visko į galvą kaip Lietuvoje. (R12, Ispanija, 8 klasė) | |
| | | Mokykla tai maža labai buvo. Ai man dar patiko, kad antroji klasė, per matematikos pamoką, jei gerai suskaičiuoji ten viską ir greitai tai duodavo du saldinius. Per ispanų pamoką tai reikėjo per minutę kas daugiau žodžių perskaityti, tai aš buvau paskutinis, tik 56 žodžius perskaičiau. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |
| | Mokymas vyksta nacionaliniame lygmenyje, nesidomint kitomis šalimis, jų kultūra, istorija | Buvo ten gamtos pamoka, bet ten viskas būdavo, ir apie žmogaus sandarą ir apie Ispanijos piliis, apie gamtą viskas ten vienoj knygoj būdavo. Ten tik Ispanijos istoriją mokinomės, ir dar apie tas dvi piliis, kur Maroke yra Ispanai, kur nukariavo. Apie kitas | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |

| | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | | šalis tai nesimokinom, ai apie romėnus, kad tas pilis puolė ir viskas. Ai ten apie gamtą dar Ispanijos pasakojo. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |
| | Religinis ugdymas | Nereikėdavo, bet kai būdavo pertrauka tenai būdavo skambutis į pamoką, tai visi atsistodavo eile į klasę mergaičių eilė ir berniukų, tai visi persižegnodavom sukalbėdavom malda, tada dar kartą visi persižegnodavom ir tada visi eidavome į klasę, visi susėsdavome ir pradėdavome pamoką. Prieš kiekvieną pamoką taip darydavome. (R2, Airija, 5 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie metodų |
| Kitos mokymo/si aplinkos | Mokykla griežtai atskirta nuo ją supančios aplinkos | Teritorija yra užtvirta negali išeit iš mokyklos, nebent parodai kokį lapelį. (R1, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie kitos mokymo/si aplinkos |
| | | Lietuvoje mokykloje laisviau jautiesi, o tenai vos kaip ne kalėjime. Aptverta mokykla, mažiau laisvės, o čia kai blogai jautiesi nori ir išeini. (R1, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie kitos mokymo/si aplinkos |
| | | Mokyklą rakindavo, buvo vartai. Ir jau per pamokas neišeisi iš mokyklos teritorijos. Ten nebūdavo taip kad mokiniai bėgtų iš pamokų, kaip čia. O čia irgi rakina mokyklą tai mums šokas buvo, tai padarė ilgąją pertrauką | |

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| | | ir išeinam pavalgyti. (R8, Ispanija, 10 klasė) | |
| | | Mokykla tai rakinama buvo, tėvai tai po pamokų ateina paskambina su skambučiu pasiima. Ten neidavom į mokyklą patys vieni, ten tėvai atveža ir parveža. Ten sargas dar būdavo. Ten nei per pertraukas neišleisdavo, tik mokyklos teritorijoje. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |
| | | Tik, kad būdavo mokykla tokios kaip sienos, tokios tvoros užtvirtos. Ir išleisdavo tik kai būdavo pietūs, į valgyklą, nu ten aišku skanus maistas, skanesnis nei Lietuvoje. O ten tie vaikai kur mieste gyvendavo iškleisdavo galėdavo išeiti. O kiti turėdavo pasilikti. (R12, Ispanija, 8 klasė) | |
| | Draugų svarba mokantis | Su ispanais buvo labai liuks, gyvenom šalia mokyklos ir kaimynai norėjo mums padėti ir eini į parduotuvę ir jie mokina kalbos, rodo daiktus, sako pavadinimus, tai lėkštė, tai tušinukas, ir ant smėlio pradžioje piešdavo, kad suprastumėm. Jie vis klausinėja kaip sekas, ką veiki? Kada važiuosi namo, ką veiksi. (R8, Ispanija, 10 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie kitos mokymo/si aplinkos |
| Kalbinis barjeras | MES- JIE atskirtis. – baimė neįtikti, neturėjimas draugų | geriau nueidavau pas mokytoją ir paklausi asmeniškai, nes kad nesijuoktų kad ne taip paklausi ir panašiai. (R1, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Mes rašydavom, o kai reikėdavo skaityti aš neskaitydavau, nes nemokėjau, eidavau su kita lietuve tokių angliškų knygų skaityti kiekvieną dieną. Visi kai rašydavo man liepdavo skaičiuoti tenai tokioje knygoje. Oi galvojau kad neišmoksiu, geriau neiti į mokyklą. (R2, Airija, 5 klasė)</p> | |
| | | <p>Su manim nekalbėdavo, tik paskui kai pats išmokau kalbą, tai pats pradėjau kalbinti. (R3, Anglija, 5 klasė)</p> | |
| | | <p>Sėdėdavau pamokoj ir bijodavau kai mokytoja kažkokia ateina ir atsiveda iš pamokos ir atskirai mokydavo vien tik kalbą. Vesdavos ne vien tik lietuvius, bet ir marokiečius, lietuvius, anglus ir ten pusę valandos, valandą mokindavo. Kalbą tai greitai išmokau, po kelių mėnesių net pradėjau kalbėti ispaniškai. (R8, Ispanija, 10 klasė)</p> | |
| | | <p>Su vaikais taip sueidavau nelabai taip kartais, nes nežinodavau kaip su jais bendrauti. Angliškai kadangi nelabai tenai gerai mokėjau, tai ir negalėdavau pabendrauti su jais. (R10, Airija, 8 klasė)</p> | |
| | | <p>Valstybinę, bet aš keičiau tenai mokyklas. Buvo kad tenai ėjau vien tik į berniukų, po to ten su mergaitem. Nu buvo, kad reikėjo keitinėti mokyklas, nes iš pradžių nepritapau</p> | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | ten. Angliškai nemokėjau pilnai kalbėti ir vaikai tyčiodavosi . <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |
| | Mokymasis kalbos per žaidimus, piešimą, filmus | Ne, bet kaip pasakyti, ne tokius darbus duodavo kaip kitiems sunkesniems vaikams. Žinai. Tokius labai lengvus duodavo. Paskaičiuot ką nors, pasimokint anglų kalbą biški, kad geriau išmokčiau. <i>(R7, Airija, 5 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Viską mokiausi iš pradžių piešdama. Belekokia tema, belekas, ar koks ispaniškas žodis ar kas viską piešiau ir taip geriau atsiminiau. Ir tai žodžius ispaniškus, iš pradžių tėvai juokėsi ką ar dailininkę augina čia iš manęs. Ir atsimindavau ar tai namą ar tai gėlę piešdavau ir atsimindavau. <i>(R8, Ispanija, 10 klasė)</i> | |
| | Lietuvių draugų pagalba mokantis kalbą. | Nelabai, pirmiausiai aš nėjau ten į mokyklą, nusipirkau tokių anglišku filmukų, žiūrėdavau juos, ir biški supratau tada anglų kalbą ir supratau tada ir išmokau biški ir draugė dar pamokindavo, tai geriau supratau biški . <i>(R7, Airija, 5 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Taip kas vieną žodį mokindavo mane. Draugai padėdavo, sakydavo parašyti žodį. Sakydavo ištark žodį, tai aš ištardavau. Ir sako nežiūrėdamas parašyk dabar, ir aš daug klaidų padarydavau kai nemokėdavau. <i>(R4, Airija, 5 klasė)</i> | |

| | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|
| | | Ispanų kalbos, tai kai nuėjau nieko nemokėjau, tik mokėjau pasiprašyt ispaniškai į tualetą ir gerti. Bet tai ten piešiau mokykloj, paskui atsiminiau kaip mama kalba žodžius, šiaip iš visur ir išmokau. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |
| | Lietuvių kalbos mokymasis užsienyje | O lietuvių tai mokėjau, ten mokyklą lankiau, sekmadieninę su kitais lietuviais. Ten sekmadieniais būdavo, įvairūs vaikai buvo. Ir mokyklą baigusių buvo ir mažų visai. Buvo ir kur kalbos nemokėjo. Tai ten apie dvi valandas mokino. Ten dar šventės būdavo: Velykos, Kalėdos ir kitos lietuviškos šventės.. (R9, Ispanija, 7 klasė). | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | Lietuvių kalbos problemos grįžus | Čia tai rašyti nelabai moku, mama mokino tenai namie, bet nelabai sekas man. Bet anglų labai gerai, už mokytoją net geriau. Eilėraščių davė išmokti mintinai, tai per pamoką išmokau. Tuos žodžius kur mokina, aš jau moku. ... (R7, Airija, 5 klasė). | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Ne, tik biški raides pamiršau, bet vaikams patinka, aš juos dar pamokau biški angliškai .(R2, Airija, 5 klasė) | |
| | | Lietuvoje nesuprantu kur ten nosines rašyti , tai man tiesiog du iš lietuvių. Ir buvo atvejis kai mama buvo pasamdinus mokytoją, bet vis tiek nelabai sekėsi, nes ten man labai greitai tuos kursus aiškino, pavyzdžiui vieną | |

| | | | |
|-------------|---|---|---|
| | | savaite ketvirtos klasės kursą, nuo kitos savaitės jau šeštos klasės kursą. Ir nieko gero nebuvo, biški aš ten išmokau rašyti ir skaityti taisyklingai. O taip kai kontrolinį kokį rašau tai mintinai žinau, kad kokį dvejetą gausiu, nebent ten kokios labai lengvos užduotys tai gaunu kokį šešetą ar penketą . <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |
| | Lietuvos mokinių patyčios dėl kalbos nemokėjimo | Nu iš pradžių kai grįžau į Lietuvą tai keistai kalbėdavau. Labai keistai kalbėdavau, netaisyklingai išstardavau žodžius, tai kartais vaikai juokdavosi. Dabar iš tikrųjų tai nelabai yra problemų nes labiau moku bendrauti su savo klasiokais. Dabar nelabai matau problemų, nebent su keliais klasiokais kurie prie visų lenda. Būna kad pasako kodėl tu nesimokai, bet aš tiesiog nenoriu aiškinti, kad ten Airijoje lengviau ir panašiai. . <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| Stereotipai | Tautiniai stereotipai, nepakanta dėl tautybės | Sakydavo grįžk į Lietuvą, nes mums čia ir taip pakanka bėdų su tokiais kaip jūs. O aš sakydavau kodėl turėčiau, jeigu aš noriu tenai būti ir būsiu. Bet nesimušdavo tik pasakydavo ir nueidavo toliau žaisti . <i>(R2, Airija, 5 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Kai kurie, kai Kargane buvau. Nenorėjo kad būtume, norėjo, kad persikeltume į kitą miestą. Nieko... nenoriu apie tai kalbėti... (vaikas pradeda verkti) (ilga pauzė). Kai kurie vaikai mane sumušdavo, netoli namų. <i>(R4, Airija, 5 klasė)</i> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Nu man biški lengviau buvo, nors buvo kad kartais ten pasišaipto, kad ten lietuvis, kad lietuviai vagys, alkoholikai, ten kažką, bet aš nelabai kreipdavau dėmesio . <i>(R11, Ispanija, 9 klasė)</i> | |
| | | Nu paskutinėje mokykloje tai labai draugiški vaikai buvo. Ten net man tokią mažą knygutę padarė, kai aš palikau tą mokyklą. O šiaip tai anksčiau mokyklose būdavo, kad vaikai tyčiodavosi, kaip aš kalbu arba iš pavardės. Būdavo, nes ten pavardės visos angliškos, mano lietuviška buvo tai ten daug kas tyčiodavosi. Tai ir netaisyklingai kartais specialiai išstardavo. . <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |
| | | Būdavo. Pavyzdžiui tenai iš pavardės pasityčiodavo. Būdavo sakydavo grįžk į savo valstybę arba dar tenai ką nors. Nu bet retai iš tikrųjų taip būna. Nu ne taip retai, jeigu prasidėsi su tokiais vaikais . <i>(R10, Airija, 8 klasė)</i> | |

9 lentelė. **Turinio (content) analizė, išskirtos numatytos kategorijos/blokai**

Sudaryta: darbo autorių remiantis interviu

| Blokas/ kategorijos | Pastebėjimai/ subkategorijos | Pavyzdžiai/interviu ištraukos | Paaiškinimai |
|--|--|--|---|
| Mokytojų nepakanta iš užsienio grįžusiems mokiniam | Mokymo (si) programų skirtingumas į | Siūlė kai išlaikiau testą eiti į šeštą klasę, bet tėvai prašė, kad priimtų į septintą. jaučiau kompleksą, nuėjau į matematikos pamoką čia Lietuvoj ir liepė pakvietė prie lentos ir liepė lygtis spręsti. Kažkokią lygtį spręsti liepė, o aš nemokėjau, nes tokių dalykų ten nemokino, tai aš nemokėjau. Tai mokytoja klausė iš kokios pagalbinės aš atvykau. Mokytojai buvo informuoti kad aš iš užsienio grįžus, bet jie nesuprato, kaip aš nežinau tokių elementarių dalykų. Ten per matematikos pamokas mokinomės sudėt, atimt, dalint, padaugint. Dar problema buvo, kad visiškai nemokėjau matematikos terminų čia grįžus, aš pavyzdžiui žinau kas yra ir kaip atrodo trikampis, stačiakampis, ispaniškai ir lietuviškai nežinojau, nes namie nešnekėdavom, kas tas trikampis, kas tas stačiakampis, lygiagretės <i>(R8, Ispanija, 10 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Vieną sykį buvo, kad viena mokytoja sakė ko tu čia grįžai reikėjo ten pasilikti tau. <i>(R11, Ispanija, 9 klasė)</i> | |
| | | Dar neseniai mokytoja lietuvių pakvietė prie lentos ir liepė kažką rašyti, tai aš nesupratau, mokytoja man pasakė, kad apie tai mokinos jie, kai aš tuo metu poilsiauvau Ispanijoje. Kai grįžo ir nuėjo į mokyklą užsirašyti, tai direktorius | |

| | | | |
|----------------------|----------------------------------|---|---|
| | | mokyklos sakė, tai ko čia norit išvažiavot iš pirmos klasės tai ir ką dabar į antrą, tai ką mums siūlot daryti su ja... (R8, Ispanija, 10 klasė) | |
| Tapatybės svyravimas | Jautimasis svetimšaliu užsienyje | Labiausiai bendraudavau su tom lietuvėm. Šiaip toje mokykloje yra apie šimtas lietuvių. Per pertraukas vien su lietuviais. Tokio bendravo su kitais net nebūdavo, kad tenai po pamokų kur kartu eiti. Lietuvoje su visais gerai sutariu, draugiškesni, vis tiek čia savi, o tenai esi svetimšalis. (R1, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Nu čia Lietuvoje, nes čia gimtinė, esi vietinis, o tenais jau svetimas. (R2, Airija, 5 klasė) | |
| | | Grynai vien su lietuviais bendraudavau. Vis tiek lietuviai. (R1, Anglija. 9 klasė) | |
| | Jautimasis svetimšaliu Lietuvoje | Lietuvoje ir nebuvo lygtais problemų susibendravau su klasiokais. Nu čia kažkaip kitaip, vaikai kai grįžau, tai lygtais man pavydėjo, kad buvau išvažiavus. Žiūrėjo į mane lyg aš už juo geresnė, kad išvykus buvau. Kelis metus čia mane ispaniuke vis vadino. Tie vaikai irgi atrodo lyg norėtų į tą Ispaniją, lyg ten visą laiką aš ir mano tėvai tik pramogavom, ten juk tėvai dirbo, o aš mokiaus, žadėjom ten visą laiką gyventi, bet taip gavos, planai pasikeitė, kad teko grįžti. Vaikams ta Ispanija kaip stebuklų šalis atrodė, tai ir mane iš pradžių lyg tokia | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |

| | | | |
|------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| | | šustresne nei jie laikė. Kažkiek padėjo tas rasti draugų. (R8, Ispanija, 10 klasė) | |
| | Tikrinamos žinios apie Lietuvą grįžus | Teste buvo tokios užduotys, reikėjo surašyti Lietuvos vėliavos spalvas ir prašyti ką jos reiškia taip pat parašyti koks yra Lietuvos herbas, aš nežinojau, koks tas Lietuvos herbas ir tų vėliavos spalvų. (čia taip buvo tikrinamos istorijos žinios), geografijos – reikėjo žemėlapyje pažymėti kur yra Lietuva, taip pat turėjau himną Lietuvos pasakyti (R8, Ispanija, 10 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| Rasinė ir religinė nepakanta | | Tenai tame rajone kur gyvenau buvo beveik daugiausia juodaodžių ir lietuvių, yra ten keli ir anglai. Tai klasėje mes buvom trys lietuvės, paskui juodžiai visokie ir kitų tautybių, anglų buvo labai mažai. (R1, Anglija. 9 klasė) | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tapatybės švytuoklės |
| | | Būdavo, kad su juodėm nesutardavom. Nu mokykloje tokių muštynių nebūdavo, nes ten labai dėl to griežtai, bet po mokyklos kai eini, tai su pečiu susiduri. Atsimenu vieną kartą važiauvau su autobusu ir buvau viena, tai jos pradėjo užgaulioti, tipo sako go back to your country to Lithuania, o aš joms sakau tai jūs važiuokit į savo šalį namo į Afriką. Paskiau tenai apsispjudėm ir ar ten visokių nesąmonių. Bet šiaip ne mokykloje, tai būdavo toks parkas ir į jį rinkdavosi lietuviai ir juodžiai, tai ten tarp jų vos ne karas vykdavo. (R1, Anglija. 9 klasė) | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | nedraugaudavau su marokiečiais ir ispanų čigonais, jie tokie grubūs, žiaurūs, mušdavos jie. Niekas su jais bendrai nebendravo. <i>(R9, Ispanija, 7 klasė)</i> | |
| | | Nu mūsų klasėje buvo musulmonės, nu jos musulmonės, bet jos skaitosi kaip anglės, o mes lietuvės, tai jos pavyzdžiui eidavo ir visada sakydavo hi lithuanians, nu ne iš blogo, bet taip išskiria. O joms pasakytum hi muslims, tai joms iškart įžeidimas būtų <i>(R1, Anglija. 9 klasė)</i> | |
| | | Nu man pačiai tai ganėtinai lengva buvo, teko girdėti kaip iš kitų kitataučių šaiposi iš manęs gal kartą pasišaipė, bet tai tik pradžioj kol draugų neturėjau, o paskui tai jau ne, niekas nebesišaipė. Teko matyti kaip po pamokų keli ispanų berniukai vieną rumunų berniuką muša, bet pačiai tai nieko per daug nebuvo. <i>(R19, Ispanija, 8 klasė)</i> | |
| Svarbiausias trūkumas iš užsienio grįžusiems mokiniams Lietuvoje | | Ten kūno kultūra labai būdavo futbolas, tas man labai patiko. Čia iš viso nėra, tai dabar grupelę pasidarėm tai sportuojam. <i>.(R11, Ispanija, 9 klasė)</i> | Plačiau skaityti hermeneutinėje analizėje prie tarpkultūrinio neperkeliamumo |
| | | Labiausiai patikdavo sporto pamokos, nes mėgstu sportuoti ir taip eina daug draugų susirasti. Be to ten daug daugiau yra su kuo sportuoti, nereikia vien bėgioti ar tik | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | žaisti koki kvadratą ar futbolą. (R18, Airija, 7 klasė) | |
| | | Kūno kultūra tai ten ne taip kaip čia būdavo. Tris mėnesius žaisdavom krepšinį, tris mėnesius futbolą, tris mėnesius tinklinį, mankštos mes ten nedarydavom. Ai dar kaip antroj buvom, tai ten per kūno kultūros pamokas mokydavomės iš knygų, kaip tvarsčius dėtis, jeigu raisčiai trūksta ką reikia daryti. Ten dar važiuodavom į olimpiadas, tai ten laimėdavom daug medalių, taurių. Tai namo parsinešdavom, čia tai mokykloj reikia atiduoti. (R9, Ispanija, 7 klasė) | |

10 lentelė. **Turinio (content) analizė, išskirtos nenumatytos kategorijos/blokai**

Sudaryta: darbo autorių remiantis interviu

IV. TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO PROBLEMATIKA HERMENEUTINIŲ POŽIŪRIŲ

Šių dienų kontekste itin svarbus tampa gebėjimas pereiti ir prisitaikyti iš vienos sistemos į kitą. Analizuojant edukacinius procesus, išryškėja svarbus momentas, adekvataus švietimo užtikrinimas tarpkultūrinėje plotmėje (Kim, 2001). „Didaktikos samprata kintančiame pasaulyje įgauna naują atspalvį. Tai dinamiška sąvoka, nes jos struktūriniai elementai (mokymo tikslai, mokymo turinys ir kt.) keičiasi, prisitaikydami prie pasaulio, kurio bendruomenė išgyvena socialinius ir ekonominius pokyčius“ (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006 p – 8). Todėl šiandien kalbėti apie uždara šalies švietimo sistemą nebeįmanoma. Įtakojant globalizacijai, vis aktualesni aspektai tampa tarpkultūrinė edukacinė patirtis, verčianti peržiūrėti savo šalies švietimą. Šiame skyriuje nagrinėsime grįžtamosios migracijos tarpkultūrinės pedagoginės patirties perkeliamumas/neperkeliamumas į kitą sistemą. Reikšminga sąvoka, kuri iškyla šiame skyriuje yra **tarpkultūrinis patirties perkeliamumas/neperkeliamumas**. Todėl itin svarbu ją apibrėžti, grįžtamosios migracijos edukaciniame kontekste.

Tarpkultūrinis perkeliamumas yra siejamas su dviem paraleliai einančiomis sąvokomis patirties *adaptacija ir modifikacija* (Tanaka, 2005). Būtent pedagoginės patirties negalima perkelti iš vienos sistemos į kitą, jos neadaptuojant ir nemodifikuojant. Priešingu atveju patirties perkeliamumas, jos neadaptavus, galimi būti suprastas kaip „primestas“.

Kitas svarbus aspektas tarpkultūrinės patirties perkeliamumo procese tampa teisinė bazė. Tačiau Valstybinėje švietimo strategijoje 2003-2012 m., nenumatyta švietimo sistemos pritaikymas ar jos prieinamumo organizavimas grįžusiems mokiniams: „švietimo turinys siejamas su dabarties moralinėmis ir pilietinėmis nuostatomis. Ypatingas dėmesys skiriamas asmens patriotizmui, jo pilietiniam, kultūriniam ir tautiniam tapatumui ugdyti.“ (LR Vyriausybės nutarimas *Dėl valstybinės švietimo strategijos*// V. Ž., 2003, Nr. 71-3216). Iš to seka, kad grįžusieji mokiniai iš užsienio mokyklų, privalo būti aktyvūs Lietuvos piliečiai, kuomet įgyta tarpkultūrinė pedagoginė patirtis yra nubraukiama. Lietuvos švietimo sistema, dar nėra iki galo pasiruošusi priimti iš užsienio grįžusius mokinius. Tai iliustruoja ir šis interviu:

Teste buvo tokios užduotys, reikėjo surašyti Lietuvos vėliavos spalvas ir prašyti ką jos reiškia taip pat parašyti koks yra Lietuvos herbas, bet aš nežinojau, koks tas Lietuvos herbas ir tų vėliavos spalvų. (Taip buvo tikrinamos istorijos žinios – aut. pastaba), geografijai – reikėjo žemėlapyje pažymėti kur yra Lietuva, taip pat turėjau himną Lietuvos pasakyti. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Iš šio interviu išryškėja, kad grįžusių iš užsienio mokinių žinios tikrinamos pagal kiekvienos

mokyklos nustatytas taisykles. Vadinas, kaip kiekviena mokykla supranta tokių mokinių žinių patikrinimą, taip ir įvertinamos jų žinios ir gebėjimai. Tačiau kita dalis apklaustųjų mokinių mokyklos, turėjo pasirengę bendruosius nuostatus:

2. *Mokinio mokymosi pasiekimams užsienyje įvertinti direktorės įsakymu sudaroma vertinimo komisija. Ji:*

2.1. *parengia pageidaujamos klasės lietuvių k. ir matematikos testus ar užduotis, atitinkančias bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus.*

2.2. *įvertina mokinio žinias, gebėjimus ir nustato mokinio ugdymosi pasiekimus;*

2.3. *su gautais rezultatais supažindina tėvus (globėjus);*

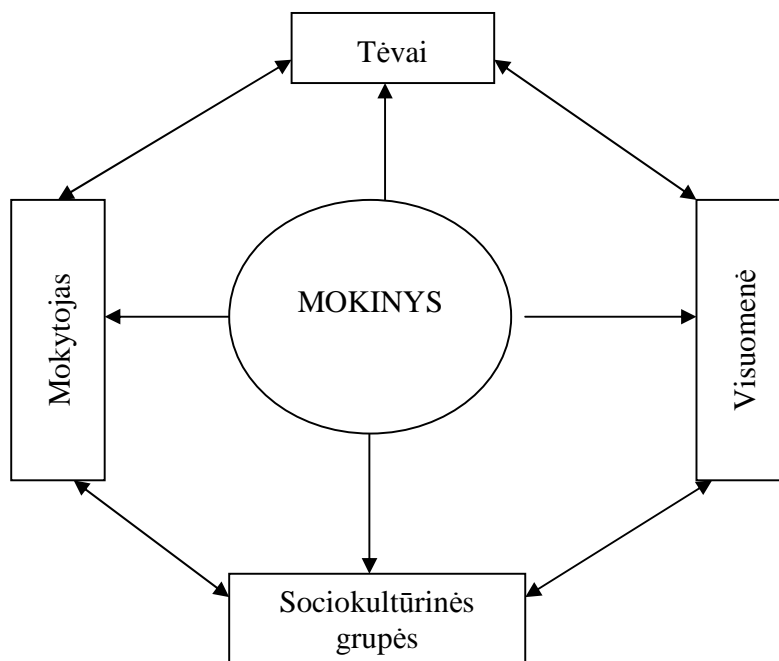
2.4. *teikia siūlymus dėl tolesnio mokinio mokymosi;*

2.5. *jei reikia, numato darbo būdus, formas, laiką atskirų programų skirtumams ir ugdymosi spragoms likviduoti;*

2.6. *individualus mokinio darbas aptariamas su klasės mokytoja, mokinio tėvais (globėjais);*

2.7. *apie mokinio pasiekimus klasės mokytoja atsiskaito mokytojų tarybai.*“(Šilutės pradinės mokyklos Neformaliojo ugdymo organizavimo tvarka, įsakymas Nr. V1-28.)

Šie prieštaravimai įrodo, kad grįžtamosios migracijos kontekste mūsų švietimo sistema nėra pilnai pasirengusi priimti re-emigrantus mokinius. M. Hayden, J. Thompson (1998) pabrėžia, kad mokinio edukaciniame procese sąveikauja keturi svarbūs komponentai (žr. 14 pav.)



16 pav. **Mokymo(si) aplinką įtakojuojantys komponentai**

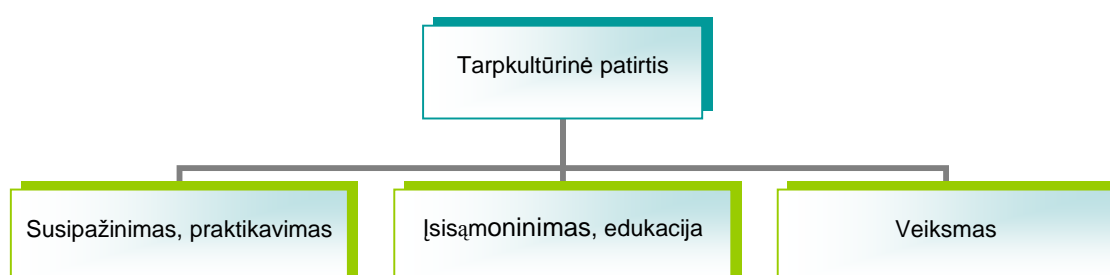
Adaptuota iš: M. Hayden, J. Thompson (1998). International Education principles and practice

Tyrimo metu taip pat išryškėjo šie komponentai, todėl kiekvieną jų analizuojame, kaip

faktorius įtakojančius mokinio supratimo kaitos lūžio sistemą. Todėl šiuo tyrimu siekiame, išanalizavus mokinių patirtis, atskleisti skirtingų švietimo paradigmu suderinamumą/nesuderinamumą. Šiam tikslui naudojame hermeneutinį metodą, kuris leidžia atsiriboti nuo mokinio patirties analizės vien tik instituciniu požiūriu, leisdamas prie mokinio prieiti per jo tiesioginį patyrimą, atskleidžiant asmeninį požiūrį.

4.1 Tarpkultūrinės pedagoginės patirties perkeliamumas/neperkeliamumas

Tarpkultūrinė patirtis yra mokymasis kitoje šalyje, kultūroje įgyjant naujos patirties, kuri gali būti absoliučiai skirtinga nuo individo kilmės šalies (J. Dean, 1992). Tačiau reikia pažymėti tai, kad kiekvienos šalies sistema priklauso nuo vyraujančios kultūrinės dimensijos. Kultūra apima elgesio šablonus, kuriuos perima tos kultūros atstovai per socialinį patirtinį mokymąsi (S. Moon, 2002). Todėl grįžtamosios migracijos procese, svarbu išanalizuoti tarpkultūrinės edukacinės patirties aspektus. Taip pat šios patirties perkeliamumo/neperkeliamumo atvejus grįžusių iš užsienio mokinių. Tarpkultūrinė patirtis apima tris pagrindines stadijas (M. Bennett, 1993):



17 pav. Tarpkultūrinės patirties etapai

Adaptuota iš: M. Bennett (1993) Education for the intercultural experience

Pirmoji stadija susipažinimas ir praktikavimas orientuotas į **pagrindinių gebėjimų įgyjimą**.

Tai išryškėja šiuose interviu:

Labai džiaugiasi, kad ten mokiausi anglų kalbą, ten nuo antros klasės mokina, bet kai grįžau viską reikėjo pradėti nuo nulio, nes ir tarimas skiriasi ir kitaip mokina visai. <...>Kažkaip visai kitaip ir pačių pagrindų, taisyklių visokių ten nemokino, o čia reikia žinot, ten tik tekstus skaityt reikėjo ir versti, o čia gramatika labai svarbu. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Iš interviu matyti, kad mokinio patirtis lingvistiniame lygyje skiriasi dėl skirtingų mokymo/mokymosi sistemų. Tačiau įgytos patirties mokinyms nesugebėjo perkelti. Nors atrodo anglų kalba buvo kaip užsienio kalba ir išvykus, ir Lietuvoje, tačiau įvyksta patirties neperkeliamumo atvejais. Siekimas įgyti pagrindinių gebėjimų išryškėja ir kitame interviu:

Kadangi dabar Lietuvoje nesuprantu kur ten nosines rašyti, tai man tiesiog du iš lietuvių. Ir buvo atvejis kai mama buvo pasamdinus mokytoją, bet vis tiek nelabai sekėsi, nes ten man labai greitai tuos kursus aiškino, pavyzdžiui vieną savaitę ketvirtos klasės kursą, nuo kitos savaitės jau šeštos klasės kursą. Ir nieko gero nebuvo, biški aš ten išmokau rašyti ir skaityti taisyklingai. O taip kai kontrolinį kokį rašau tai mintinai žinau, kad kokį dvejetą gausiu, nebent ten kokios labai lengvos užduotys tai gaunu kokį šešetą ar penketą. (R10, Airija, 8 klasė)

Šiame interviu taip pat išryškėja siekimas įgyti reikalingų pagrindinių gebėjimų, kad būtų galima prisitaikyti prie esamos švietimo sistemos. Abiejuose interviu išryškėja patirties

neperkeliamumas grįžus į Lietuvą. Įgyta tarpkultūrinė patirtis, kuri užsienio šalyje jau buvo įsisąmoninta ir praktikuojama, grįžus lieka už kažkur. Todėl remiantis tarpkultūrinės patirties etapais (Srinivas, 1995), grįžę mokiniai vėl sugrįžta į pradinę fazę, kada jiems būtina įgyti pagrindinius gebėjimus. Galima daryti išvadą, kad re-emigracijos procese vyksta ir tarpkultūrinės patirties grįžtamasis ratas į pradinę patirties kaupimo fazę. Antroji stadija numato **aukštesnių gebėjimų įgijimą**, siekiant geriau prisitaikyti prie tarpkultūrinės aplinkos. Tai pailiustruoja šis interviu:

<...> tik paskui atrodo kai visi neklauso atrodo ir pats nenori mokintis, nebėra to noro. Vokietijoje labiau visi klausydavo ir būdavo didesnis noras mokintis, o kai čia niekas neklauso ir nesinori mokintis. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Antroji tarpkultūrinės patirties fazė labiau linkusi pasireikšti besimokant užsienio šalyje. Prie įgytų mokymo(si) gebėjimų, žinių, užsienio mokykloje stengiamasi pridėti naujos patirties. Tačiau antroji tarpkultūrinės patirties stadija tyrimo metu nepasireiškė arba labai mažai pasireiškė.

Trečioji stadija numato ne tik gebėjimą mokintis, bet ir **gebėjimą produktyviai pritaikyti turimus gebėjimus**:

Viską mokiausi iš pradžių piešdama. Belekokią temą, belekas, ar koks ispaniškas žodis ar kas viską piešiau ir taip geriau atsiminiau. Ir tai žodžius ispaniškus, iš pradžių tėvai juokėsi ką ar dailininę augina čia iš manęs. Ir atsimindavau ar tai namą ar tai gėlę piešdavau ir atsimindavau. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Produktyvus gebėjimų pritaikymas išryškėja emigracijoje, kada mokiniai siekdami neatsilikti, kuo greičiau išmokti, stengiasi panaudoti savo turimus gebėjimus, greitesniam išmokimo procesui. Tačiau svarbu numatyti faktą, kad skirtumai tarp savo aplinkos ir kitokios aplinkos, neleidžia pilnai išskleisti savo gebėjimų (Kim, 2001). Todėl čia iškyla tarpkultūrinės patirties neperkeliamumo aspektas.

Iš šių trijų tarpkultūrinės patirties perkeliavimo stadijų išryškėjo, kad pirmoji stadija, kada siekiama pagrindinių įgūdžių labiau atsispindi grįžus iš užsienio mokyklos. Tačiau reikia pažymėti, kad tai nėra visiškai naujų įgūdžių įgyjimas, tai labiau sietina su naujos tarpkultūrinės patirties negalėjimu perkelti į grįžtamąją edukacinę aplinką. Kitos dvi stadijos labiau būdingos išvykus į kitą edukacinę aplinką, kada siekiama neatsilikti nuo tos socio-kultūrinės aplinkos. Galbūt šios dvi stadijos būdingos dėl, anot Berry (2005), psichologinės akulturacijos, kuomet kinta elgesio modeliai ir siekiama adaptacija naujoje socio-kultūrinėje aplinkoje.

Tarpkultūrinis perkeliavimas numato individo įgytų gebėjimų, įgūdžių, žinių perkėlimą į kitą sistemą. Šis perkeliavimas apima ir vidinius individo pasikeitimus, apie kuriuos kalbėjo M. Foucault. Analizuojant tarpkultūrinės edukacinės patirties perkeliavimą, išryškėja **patirties**

neperkeliamumo aspektas. Tai išryškėjo prieš tai analizuotose interviu, bei šiuose:

Ten kūno kultūra labai būdavo futbolas, tas man labai patiko. Čia iš viso nėra, tai dabar grupelę pasidarėm tai sportuojam. (R11, Ispanija, 9 klasė)

Kūno kultūra tai ten ne taip kaip čia būdavo. Tris mėnesius žaisdavom krepšinį, tris mėnesius futbolą, tris mėnesius tinklinį, mankštos mes ten nedarydavom. Ai dar kaip antroj buvom, tai ten per kūno kultūros pamokas mokydavomės iš knygų, kaip tvarsčius dėtis, jeigu raisčiai trūksta ką reikia daryti. (R9, Ispanija, 7 klasė)

Tenai įdomiau mokintis. Ekskursijos vykdavo. Būdavo kokia pamoka biologijos, tai važiuodavom į dinosauro muziejų. Arba ėjom apie širdį, plaučius, tai buvo kažkokią kiaulę papjovę, tai davė patiems pažiūrėti pačiupinėti visą širdį. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Kaip išryškėja iš interviu, kad įgytos patirties neperkeliamumas dažniausiai įvyksta dėl skirtingų švietimo sistemų. Tačiau kas įvyksta, kad įgyta patirtis ne visada gali būti perkelta. Mokiniai įgiję naują patirtį užsienio mokykloje, grįžę atgal nesugeba jos pritaikyti. Ta patirtis tarsi lieka už sienos ir mokinys vėl iš naujo mokosi, prisitaikydamas prie esamos švietimo sistemos, kultūrinės aplinkos. Iš to išplaukia, kad patirties perkeliamumas yra apibrėžtas kultūrinių edukacinių limitų. Taigi grįžtamosios migracijos tarpkultūrinės edukacinės patirties perkeliamume išryškėja naujas reiškinys **stiklinės sienos** (*glass wall*). Stiklinių lubų sąvoką vartojama feminizmo teorijoje, kur stiklinių lubų metafora naudojama kalbant apie lyčių nelygybę darbo rinkoje. Feminizme stiklinės lubos reiškia nematomas kliūtis, trukdančias įsidarbinti, nepaisant moters kvalifikacijos ir gebėjimų atitikimą tam tikram darbui. Mes savo darbe stiklinių lubų metaforą pasiskolinome iš feminizmo teorijos ir ją modifikuojame į stiklinių sienų metaforą, pagal savo darbo koncepciją. Stiklinių sienų metaforą apsibrėžiame kaip nematomą barjerą, kuris trukdo įgytą tarpkultūrinę edukacinę patirtį, perkelti į kitą edukacinę aplinką. Stiklinės sienos edukacinės patirties procese, gali turėti neigiamų pasekmių. Anot P. Ricoeur (2001), patirties neperkeliamumas iššaukia **traumatinį integravimąsi** į naująją aplinką:

Ten kuprinės tai su ratukais būdavo, nu kaip tie čiamodanai čia, kad neštis nereikėtų. Čia kai grįžau irgi tokią kuprinę su ratukais turėjau, bet vaikai šaipydavosi iš manęs, todėl reikėjo į kitą kuprinę pakeisti. (R9, Ispanija, 7 klasė)

Būdavo daug muštynių kai grįžau iš Airijos, todėl reikėjo išmokti apsiginti. Vaikai tyčiodavosi iš mano tarimo ir kad buvau išvažiavęs. (R10, Airija, 8 klasė)

Patirties perkeliamumas įvyksta sėkmingai kai yra panašios kultūrinės aplinkos. Tačiau kada kultūrinės aplinkos skiriasi mokinys tarsi viską turi mokintis iš naujo, ką iki tol buvo išmokęs. Kultūra daro įtaką mokymui(si), kurios dažnai nėra įsisąmoninamos. Tačiau kaip pastebėjo Le Roux (2002) kad švietimo sistema negali egzistuoti neutraliai be kultūrinės aplinkos įtakos.

Tenai yra tvarka ir visi klauso. Čia atrodo norėtum irgi mokintis, bet klasė trukdo, niekas nekreipia dėmesio, o Vokietijoje tai visi mokinasi, visa klasė nori mokintis. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Vokietija yra kultūra orientuota į rezultatų pasiekimą, kurioje vyrauja griežta struktūrizacija ir paklusimas sistemai (Gesteland, 1997). Pats mokinys suvokia mokymosi reikalingumą ir mokymasis jam teikia malonumą. Tačiau grįžus į lietuviškąją aplinką mokinys negali perkelti savo įgytų gebėjimų ir žinių, nes pati sistema neleidžia to padaryti. Čia tarsi iškyla stiklinės sienos, už kurių paliekama įgyta patirtis.

Nagrinėjant mokinių patirtis, kaip vienas iš patirties neperkeliamumo faktorių išryškėja skirtingų švietimo sistemų dimensijų postulavimas. Lietuvoje labiau pastebimas mokymas grįstas „**mokymusi žinoti**“ (*learning to know*), tačiau kai kuriuose užsienio mokyklose švietimas daugiau orientuotas į „**mokymąsi kaip mokintis**“ (*know-how*) koncepciją.

Man patikdavo per matematiką prieš tą temą pajunkdavo per kompiuterį kokių žaidimų susijusių su tais skaičiais, figūromis. Kiekvienas vaikas eina pažaisiti tą žaidimą, kad būtų lengviau į galvą įsidėti ir paskui duoda iš knygos kokių pratimų daryti. O Lietuvoje kiekvieną dieną einam prie lentos. Ten kas nori tas eina, ne kaip čia iš eilės visi (R1, Anglija, 9 klasė)

Šiame interviu išryškėja „mokymosi žinoti“ koncepcija, kuri kaip matosi labiau netgi orientuota į autoritarizmą, kada mokinys neturi pasirinkimo laisvės ir yra priverstas griežtai daryti kaip visi. Čia išryškėja homogeniškumas, kai visi mokiniai turi daryti vienodai. Tačiau kada mokinys grįžta iš nehomogeniškos aplinkos, kurioje leidžiama mokinio saviraiška, skatinama mokinio individualizacija: „*Tenai tai pasirinktinai nori eini nori ne, nori mokaisi, nori nesimokai.* (Monika), į homogenišką aplinką, mokinio elgesys suprantamas kaip nedrausmingas, jis yra slopinamas, tokį mokinį bandoma perauklėti pagal savo sistemos taisykles:

Lietuvoje ant lentos paaiškina viską, o šiaip tai, tai kokį kontrolinį parašau pavyzdžiui du gaunu, tai mokytojas nepaaiškina, kodėl aš čia taip blogai parašiau, arba taip. O Airijoje iš karto aiškina kodėl aš čia taip blogai parašiau ir viską išmokindavo. (R10, Airija, 8 klasė)

Tačiau **mokymosi kaip mokintis** sistema pagrįsta praktiniu mokymusi, kuris skatina ilgalaikį žinojimą ir žinių pritaikomumą. Kaip nurodo respondentas:

Tenai įdomiau mokintis. Ekskursijos vykdavo. Būdavo kokia pamoka biologijos, tai važiuodavom į dinozaurų muziejų. Arba ejom apie širdį, plaučius, tai buvo kažkokią kiaulę papjovę, tai davė paties pažiūrėti pačiupinėti visą širdį. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Mokymasis užsienyje pagrįstas mokymusi per patirtis, kai tuo tarpu Lietuvoje daugiausiai mokiniai gauna, tik teorines žinias

4.2 Mokytojo ir mokinio vaidmens supratimas

Šioje dalyje nagrinėjame *edukacinės patirties perkeliamumą* grįžtamojoje edukacinėje aplinkoje per mokytojo ir mokinio vaidmenų aspektą. Edukacinės patirties perkeliamumo galimybės atsiranda, priklausomai nuo mokytojo vaidmens klasėje. Mokytojo vaidmuo yra vienas iš aspektų, nuo kurio priklauso vyraujanti mokymo(si) paradigma bei mokinio vaidmuo klasėje.

Dauguma apklaustų respondentų užsienio šalių mokytoją įvardija kaip **mokytojas-draugas**, tačiau grįžę į Lietuvą mokiniai nereprezentuoja mokytojo kaip draugo, pabrėždami stiprią santykių hierarchiją. Tai atsispindi šiuose interviu:

Kai nueini į mokyklą tai ta mokytoja kaip draugė, pasitinka apkabina, tai taip gerai jauties (R8, Ispanija, 10 klasė)

Kreipdavomės vardu Hungren (R3, Anglija, 5 klasė)

Jeigu mes neatsimindavome mokytojo vardo, tai leisdavo ir dėdžiu vadinti (interviu Anglija); Tenai į mokytoją kreipdavomės vardu, jinai buvo gera, o čia Lietuvoje reikia kreiptis jūs ir vardu vadinti negalima. (R13, Vokietija, 6 klasė)

Iš to išryškėja, kad užsienyje mokiniams kreipimasis į mokytoją vardu, leidžia suartėti su juo kaip su draugu, jaustis ne žemesniu nei mokytojas, o bendrauti kaip su **lygiaverčiu partneriu**. Hierarchinių santykių nebuvimas, suteikia mokiniams savęs pasitikėjimo, didesnes savirealizacijos galimybes, kas skatina geresnius mokymosi rezultatus:

Nu mokytojas ateidavo paprašydavo išsitraukti knygas ir tenai jeigu nelabai išgirsti tai paprašydavo ateiti prie lentos ir aiškina mokytojas. O jeigu nelabai supranti, tai ranką pakeli ir ateina mokytojas ir jis tau aiškina asmeniškai, arba jeigu daug kas nesuprasdavo tai grupelę tokią mažą sudaro prie mokytojos stalo ir aiškina tenai visiems. O likusieji jeigu suprato tai sprendžia tuos uždavinius. Jeigu ir jie nesuprato tai irgi ateina prie mokytojos stalo ir jiems aiškina. (R10, Airija, 8 klasė)

Mokinio ir mokytojo horizontalieji santykiai skatina mokinį sparčiau augti edukaciniu požiūriu, t.y. mokinys jausdamas pagarbą iš pasitikėjimo, siekia lygiuotis su mokytoju, taip skatinama mokinio saviugda, sėkminga socializacija. Tačiau grįžę į Lietuvą dažnai mokiniai susiduria su baime grįžtais santykiais tarp mokinio ir mokytojo.

Anglijoje pasirinktinai, nori mokaisi, nori išeini iš klasės. O čia koks vaikas patriukšmauja tai visa klasė kenčia. (R1, Anglija, 9 klasė)

Vertikaliųjų santykių buvimas lemia, mokymo sistemos pasireiškimą, kaip nurodo P. Freire (1993) kad santykiuose pagrįstais „iš viršaus žemyn“ **mokytojas** įvardijamas kaip **centrinė mokymo vyksmo figūra**, nuo kurio priklauso edukacinis procesas. Santykiai grįsti baime skatina grįžusio iš užsienio mokinio psichologinės aplinkos ardymą. Daugumoje mokyklų mokiniai jaučia baimę, nepasitenkinimą, nepasitikėjimą savimi. Tas ypatingai jaučiasi dėl vertinimo sistemos,

kurioje mokiniai vertinami pažymiais:

Geriau kaip pažymiais vertina visą laiką... labiau gal žinai kaip ką moki. O ten kai nerašydavo pažymių tai taip ir nesimokydavo visi. Labiau čia gal kai rašo pažymius yra stengtis dėl ko. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Lietuvoje mokiniai pripratę mokintis pagal sistemą „nuleista iš viršaus“. Jie žino, kad už kiekvieną padarytą ar nepadarytą darbą bus įvertinami pažymiais. Mūsų švietimo sistemoje mokinių **žinios vertinamos pagal pažymius**. Jei mokinys gauna aukščiausius įvertinimus vadinasi žino, moka, jei gauna blogus įvertinimus – nemoka. Vadinasi žinių vertinimas yra grįstas skaitmenine išraiška. Svarbu tampa **galutinis rezultatas – pažymys**. Todėl mūsų mokiniai išvykę į kitą edukacinę aplinką, nebesupranta kaip reikia mokytis ir ar išvis reikia mokytis, jei už tai nerašo pažymių. Kas ir išryškėjo iš ankstesnio interviu (R8, Ispanija, 10 klasė). Tuomet mokiniai adaptuojasi prie naujosios sistemos, prie to, kad **mokytojas yra padėjėjas igyjant žinių**, bet ne vertintojas, įpranta kitaip mokintis. Tačiau grįžę mokiniai vėl patenka į pažymiais vertinamą sistemą, kas sukelia konfrontaciją tarp naujosios ir senosios patirties, bei tarp mokinio ir mokytojo:

Jaučiau kompleksą, nuėjau į matematikos pamoką čia Lietuvoj pakvietė prie lentos ir liepė lygtis spręsti. Kažkokią lygtį spręsti liepė, o aš nemokėjau, nes tokių dalykų ten nemokino, tai aš nemokėjau. Tai mokytoja klausė iš kokios pagalbinės aš atvykau. Mokytojai buvo informuoti kad aš iš užsienio grįžus, bet jie nesuprato, kaip aš nežinau tokių elementarių dalykų. Ten per matematikos pamokas mokinomės sudėt, atimt, dalint, padaugint. Dar problema buvo, kad visiškai nemokėjau matematikos terminų čia grįžus, aš pavyzdžiui žinau kas yra ir kaip atrodo trikampis, stačiakampis, ispaniškai ir lietuviškai nežinojau, nes namie nešnekėdavom, kas tas trikampis, kas tas stačiakampis, lygiagrečių (R8, Ispanija, 10 klasė)

Kitas išryškėjęs aspektas tarpkultūrinėje edukacinėje patirtyje mokytojo priėjimo prie mokinio pasirinkimo būdai, leidžiantys sukurti **patogią mokiniui mokymosi aplinką** mokykloje:

Man iš tikrųjų labiau Airijoje patiko, nes ten mokytojai labiau aiškino. Jei nesuprasdavai, tai prieidavo padėti. Dabar iš tikrųjų taip nebūna Lietuvoje <...>Lietuvoje.. Nu skaitykim kokią istoriją, mokytoja visiems aiškina, kartais būna jeigu tu ko nors nesupranti tai paaiškina, bet taip negali paklausti iš karto kai aiškina. O Airijoje mums leisdavo klausti kol aiškina. Dabar mano mokykloje, tai neleidžia taip iš karto paklausti kol aiškina, pertraukti neleidžia. Tai reikia arba po pamokos paklausti, arba kai pabaigia mokytojas aiškinti. (R10, Airija, 8 klasė)

Nors mokiniai įvardija emigracijoje mokytoją kaip draugą, tačiau pastebimas ir **mokytojas autoritaras, taikant bausmes**, ypatingai žemesnėse klasėse:

Statydavo vaikus kiekvieną dieną į kampą. kad kalbasi kartais per pamokas, tyliai nors ir kalbėdavos, vis tiek pastato į kampą. Kad ir labai tyliai. Nei trupučiuką.(R7, Airija, 5 klasė)

Jei Lietuvoje mokytojo autoritarizmo požymiai pastebimi labiau formuojant mokymo procesą, tai užsienio mokyklose mokytojo kaip autoritaro vaidmuo išryškėja per vidinės klasės

tvarkos formavimą:

Anglijoje dėl drausmės tai griežtai. Jei ten neklausydavai ar ką padarydavai tai duodavo lapą. Ten trijų spalvų buvo, ir duodavo pagal tai ką padarei. Ir pavyzdžiui kokias dvi savaites ar daugiau, žiūrint ką padarei, turėdavai nešiotis tą lapą ir rinktis iš mokytojų parašus ten pavėlavai nepavėlavai. Paskui atiduoti auklėtojiui ir jis sprendžia ar pasitaisei ar dar kažką daryti. (R1, Anglija, 9 klasė)

Iš interviu išryškėja, kad pats **mokytojas konstruoja mokymo aplinką**. Bausmių taikymas, ko mokiniai teigia Lietuvoje nepatiriantys, leidžia daryti prielaidą, kad Anglijoje švietimo sistema sąveikaujanti tarp mokymo ir mokymosi paradigmu. Mokytojo vaidmuo kaip draugo, leistų artėti prie mokymosi paradigmos, tačiau mokytojo vaidmuo kaip autoritaro, veda link mokymo paradigmos.

Analizuojant mokytojo vaidmens įtaką mokinio mokymo(si) procesui, išryškėja svarbus paties **mokinio vaidmuo**. Respondentų supratimas išreiškiant savo kaip mokinio pozicijas atsispindi per pasakojimą kiek mokinys galėdavo išreikšti savo individualybę, kiek buvo skatinamas jo kūrybiškumo, laisvės pojūtis. Iš mokinės, grįžusios iš Anglijos, interviu galime spręsti, kad mokinė patyrė suvokimo lūžį, kaip turi atrodyti ir elgtis mokinys.

Ai dar aprangas reikėdavo nešioti, priešingai nei čia. Ten labai griežtai nei auskarų, nei žiedų negalėdavai užsidėti. Uniformos būdavo būtinos, berniukai kelnes, mergaites sijonus arba kelnes, baltinukai, kaklaraiščiai būtinai užtempti. (R1, Anglija, 9 klasė)

Mokyklinės uniformos privalomas nešiojimas ir neleidimas aksesuarų neleidžia mokiniams išsiskirti iš minios ir skatina būti tokiais pačiais, kaip kiti. Galima daryti išvadą, kad toje mokykloje mokinys negali jaustis laisvas ir nevaržomas. Išryškėja **homogeniškumas**, kuris užkerta kelią kiekvieno mokinio individualizacijai, taip padarydamas juos viena bendra mase.

Pagal mokytojo vaidmenį būtų galima daryti prielaidą, kad Anglijoje vyrauja mokymosi paradigma, tačiau mokyklinė aplinka priartina prie mokymo paradigmos. Todėl iš šių dviejų veiksmų galima daryti prielaidą, kad Anglijoje vyrauja sąveikaujanti paradigma tarp mokymo ir mokymosi.

Tuo tarpu grįžusiems iš Ispanijos mokiniams sunku suvokti, dėl kokių priežasčių, jie negali eiti apsirengę į mokyklą, taip kaip jiems yra patogu. Grįžę į Lietuvą mokiniai nesupranta, dėl kokių priežasčių yra ribojama jų laisvė.

Kai kūno kultūros pamoka buvo, tai ten visą dieną su treningais būdavom mokykloj, niekas nepersirengdavo ir nieko nesakydavo, o čia tai taip negalima. Ten nėra tokių griežtų ribų. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Supratimą savęs kaip mokinio, atspindi ir respondentų pasakojimai apie mokytojų taikomas

bausmes ir skatinimus. Mokiniai grįžę iš Anglijos ir Airijos, Ispanijos teigia, kad **bausmės, kurios taikydavo mokytojai**, buvusios labai „žiaurios“, o Lietuvoje tokių bausmių mokiniai teigia nepatiriantys. Mokinių žinojimas, kad jie gali būti baudžiami ne tik mokytojų, bet ir visos mokyklos bendruomenės, jei elgsis neteisingai, mokinių supratimu buvo vienas iš faktorių, skatinančių motyvacijos mokytis.

Anglijoje dėl drausmės tai griežtai. Jei ten neklausydavai ar ką padarydavai tai duodavo lapą. Ten trijų spalvų buvo, ir duodavo pagal tai ką padarei. Ir pavyzdžiui kokias dvi savaites ar daugiau, žiūrint ką padarei, turėdavai nešiotis tą lapą ir rinktis iš mokytojų ten pavėlavai nepavėlavai. (R1, Anglija, 9 klasė)

Analizuojant mokytojo ir mokinio vaidmenį klasėje išryškėja, kad Anglijoje, Airijoje ir Ispanijoje vyraujanti paradigma yra sąveika tarp mokymo ir mokymosi. Jei prieš tai mokiniai mokytoją Anglijoje įvardijo kaip draugą, kas leistų artėti prie mokymosi paradigmos, tačiau bausmių taikymas klasėje priartina prie mokymo paradigmos. Anot R. Čiužo (2007), kada mokytojas nustato sąlygas ir naudoja įvairius skatinimo ar baudimo priemones, yra siejama su **tradicine mokymo paradigma**. Mokymo paradigmoje mokinys yra tarsi tuščias indas į kurį reikia pripilti žinių (E. Jensen, 2001).

Darbo pradžioje iškelta hipotezė pasitvirtino, kad nuo mokymo(si) sistemų skirtumų priklauso edukacinis procesas, todėl vaikai turėtų patirti lūžį, kuris pasireiškia iniciatyvų laužymu ir psichologinės aplinkos disbalansavimu.

4.3 Vertinimo sistemos supratimas

Grįžusiųjų iš užsienio mokinių supratimo skirtumas pasireiškia ir per vertinimo sistemų persilenkiamumo Lietuvos mokyklose ir mokyklų kuriose mokėsi mokiniai. Respondentai savo interviu teigia, kad vertinimo sistema, kuri buvo vyraujanti užsienyje pirmiausia buvo grįsta nuolatinio mokinio stebėjimu pusę metų ir tada yra daroma išvada ar mokinio gebėjimai ir žinios pagerėjo ar priešingai – pablogėjo. Tuo tarpu grįžę į Lietuvą mokiniai turi pakeisti savo supratimą apie vertinimą visiškai, čia jie susiduria su tuo, kad yra vertinami už tam tikrą atliktą darbą ir vėliau tai ką išmoko ir atsiskaitė jie gali pamiršti, nes tos žinios jau yra įvertintos, todėl jei mokinyš neįsisavino kokios temos, prie jos jau negrįžtama.

Iš respondentų pasakojimų, kurie grįžo iš Ispanijos ir Vokietijos, bei Airijos mokyklų galima daryti išvadą, kad pati sąvoka **vertinimas** tose mokyklose į kurias mokiniai sugrįžo ir užsienio mokyklose turi visai kitokią reikšmę ir prasmę. Šalyse, į kurias mokiniai buvo išvykę **vertinimo reikšmė buvo, įvertinti mokinių įdirbį**, veiklas, atsižvelgiant į mokinio žinias, kurias jis turėjo, nustatant ar mokinio žinios pagerėjo. Esminis vertinimo principas yra mokinių motyvacija. kai Lietuvoje vertinimą mokiniai suvokia, kaip „apdovanojimą“ arba „papeikimą“ išmokus vieną ar keletą temų, kurios gavus įvertinimą yra pamiršamos. Richard J., Stiggins (2001) teigia, kad mokymo sistemoje svarbiausias vertinimo aspektas yra įbauginti pažymiu.

Nu tenai kaip Lietuvoje nereikėdavo atsiskaitinėti už pamokas, būdavo aišku, bet ten daugiausia tai po pusmečio galutinis testas būdavo. Rašydavo raides maždaug kokia yra metų pradžioje ir kokia jau metų pabaigoje (R1, Anglija, 9 klasė)

Aiškinantis respondentų supratimo lūžį apie vertinimo sistemą paaiškėjo, kad mokiniai susiduria **Lietuvoje su problema, kad mokytojai orientuojasi „auksinius vaikus“** kurių klasėje yra keli. „Auksiniai vaikai“ taip vadinami mokiniai, kurie klasėje laikomi geriausiais mokiniais ir mokytojai orientuojasi pagal juos ar pamokos medžiaga buvo įsisavinta, kirti klasėje esantys mokiniai tiesiog turi prisitaikyti ir dirbti savarankiškai. Toks vertinimo būdas atsikleidžia tuo, kad mokiniai esantys klasėje yra mokytojų paskirstomi hierarchiškai ir negali iš vienos pozicijos pereiti į kitą. Mokiniai mokosi ne dėl žinių ir žinojimo, bet mokosi, kaip gauti geresnį pažymį, kuris ir nulemia požiūrį į juos ir jų statusą mokykloje. Paul Black, Dylan Wiliam (2001) teigia, kad toks vertinimas, pagrįstas elitiškumu, automatiniu atkartojimu atspindi „juodos dėžės“ būseną.

Bet Airijoje lengviau mokintis, ateini prie mokytojos pasakai čia čia nesupranti ir ji paaiškina kaip reikia daryti, bet nepasako o paaiškina. O Lietuvoje tai kartais supyksta, kad klausinėji. (R2, Airija, 5 klasė)

Grįžę iš užsienio mokiniai teigia esantys patenkinti, kad Lietuvoje yra vertinami pažymiais,

nes tokiu būdu jie žino savo rezultatus visą laiką, nes būdami užsienyje užsienyje, susidurdavo su problema, kad neužtekdavo vieną pamoką būti atidiems ir gerai dirbti, kaip Lietuvoje. Mokinė grįžusi iš Ispanijos teigia, kad nuolatinis vertinimas prisideda prie mokinių motyvacijos mokytis mokykloje, kurią ji lanko šiuo metu ir tai vienintelė efektyvi priemonė leidžianti mokytojais (ui) susitvarkyti su mokiniais, kad šie sėdėtų klasėje ir klausytųsi. Galima daryti išvadą, kad grįžę iš užsienio mokiniai susiduria su **vertinimo sistema**, kurios viena iš svarbiausių funkcijų – **mokinių drausminimas**:

Geriau kaip pažymiais vertina visą laiką,... labiau gal žinai kaip ką moki. O ten kai nerašydavo pažymių tai taip ir nesimokydavo visi. Labiau čia gal kai rašo pažymius yra stengtis dėl ko. Nebūdavo kad mokytojas nesusitvarkydavo su klase, kaip čia, ir iš pamokų bėga...(R8, Ispanija, 10 klasė)

Respondentė pasakodama apie vertinimo sistemų skirtumą Lietuvoje ir Anglijos mokykloje, kurioje mokėsi emigracijos metu, teigia, kad geriausias dalykas, ko nėra Lietuvoje, bet buvo ten, yra mokinių skirstymas į lygius. Kiekvienas mokinys turėdavo savo individualius tvarkaraščius ir kiekvienas dalykas (kūno kultūra, biologija, matematika ir t.t) buvo **paskirstyta įvertinus mokinio gebėjimus pagal lygius**. Tokiu būdu mokiniui sudaromos sąlygos mokytis su mokiniais, kurių gebėjimai daugiau mažiau sutampa. Richard J. Stiggins (2001) mano, kad vertinant mokinius svarbu, kad mokiniui būtų suteikta visiška laisvė išsakyti ir išreikšti save. Paskirstymas į lygius leidžia mokiniams suvokti kas jiems sekasi geriausiai, o tai padeda renkantis specializaciją ateityje, tokiu būdu yra ugdoma individuali asmenybė. Lietuvoje tuo tarpu mokiniai skirstomi į klases, neatsižvelgiant į jų mokymosi sugebėjimus.

Tenai visi pagal lygius suskirstyti, vieni eina į vieną biologijos lygį, kiti į kitą, ten būni tik su keliais savo klasiokais tik kartu. Tenai žiūri pagal pasiekimus ir suskirsto pagal lygius, nežiūri pagal klase.(R1, Airija, 9 klasė)

Respondentas grįžęs iš Airijos, teigia, kad norint gauti Lietuvoje aukštą įvertinimą neužtenka kaip Airijoje, parodyti pastangas ir norą mokytis. Pagyrimas ar aukštas įvertinimas tampa ir mokinio motyvacijos skatinimu. Tuo tarpu Lietuvoje mokinys teigia, gaunantis prastus pažymius ir net nėra reikalo stengtis, nes jis iš karto žino, kad jo atlikto darbo mokytoj niekada gerai neįvertins. Visiškai **pasikeitus vertinimo sistemoms mokinys** nesuvokia, ko iš jo reikalaujama ir kaip jam įvykdyti tuos reikalavimus, **praranda domėjimąsi**.

Airijoje būna tenais kartais padarai mokykloje namų darbus gali gauti tą dešimtuką. O Lietuvoje taip neišeitų.<...> kai kontrolinį kokį rašau (Lietuvoje – aut. past.) tai mintinai žinau, kad

kokį dvejetą gausiu, nebent ten kokios labai lengvos užduotys tai gaunu kokį šešetą ar penketą (R10, Airija, 8 klasė)

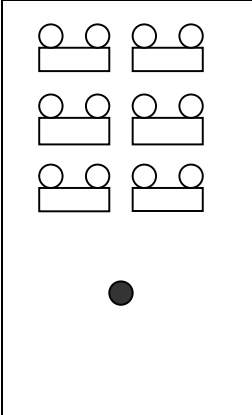
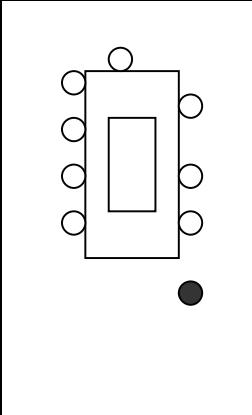
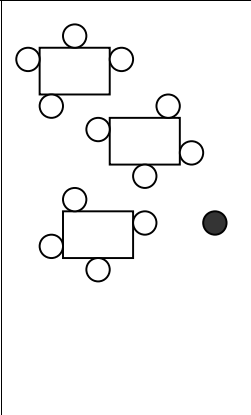
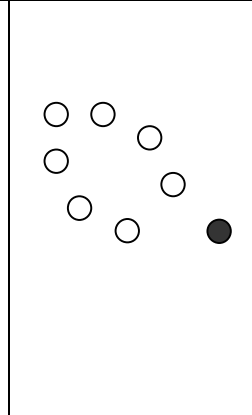
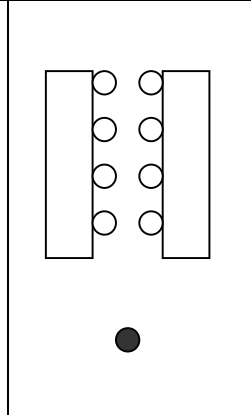
Respondentas, grįžęs iš Airijos, teigia nesupranta vertinimo sistemos Lietuvoje, kadangi kartais yra vertinamas už tam tikrus poelgius, kurie niekaip nesusiję su jo žiniomis iš vieno ar kito dalyko. Kai tuo tarpu Airijoje, mokytojos tik pagirdavo.

Vertindavo nu kaip, dažniausiai tik pagirdavo ir tiek. O kad pavyzdžiui kad įrašytų dešimt į matematiką, kad gerai pavaidinai taip nebūdavo. Lietuvoje man taip yra buvę, kai vienam renginyje gerai pavaidinau tai man įrašė aštuonis į rusų. Bet taip Airijoje tik pagiria mokytojas . (R10, Airija, 8 klasė)

Vertinimo sistema Lietuvoje yra mokytojo valio išraiška, kuris vertindamas mokinį gali jį nubausti, paskatinti, kai tuo tarpu užsienyje vertinimas grindžiamas mokinio įdirbiu, vertinama pažanga ar jis ją pasiekė ar ne.

4.4 Klasės mikro klimato samprata

Dar vienas aspektas analizuojant mokinių suvokimo skirtumus, nagrinėjamas pažymint skirtingą supratimą apie mokymo(si) aplinką. Lietuvoje mažai skiriama dėmesio norint sukurti jaukią mokymo (si) aplinką. Grįžę iš užsienio mokiniai patiria supratimo lūžį, kadangi samprata apie mokymosi aplinką pakinta visiškai. **Tradicinėje mokymo sistemoje klasėje stalai visada sustatyti eilėmis**, mokytojas stovi priešais, tokiu būdu pabrėžiama hierarchija tarp mokytojo ir mokinių. Būdami užsienyje mokiniai patyrė, kad suolai gali stovėti bet kaip, tam kad mokiniui būtų patogiau. Lietuvoje atliktame Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu tyrime (2005): „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“ (atliko Kauno technologijos universiteto Edukologijos institutas) nustatė, kad net 93% dalyvavusių mokinių tyrime nurodė, kad klasėje suolai yra sustatyti eilėmis ir tokia tvarka negali būti keičiama. Toks suolų sustatymas labiausiai tinka „**bankiniam metodui**“, apie kurį kalbėjo P. Freire (1993). Pagrindiniai suolų sustatymo būdai, kurie yra naudojami mokyklose, pateikiami toliau esančioje lentelėje.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |

18 pav. Sėdėjimo klasėje būdai

ŠALTINIS: Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams (2006)

Getzels, 1974 (paimta iš P. Rosenfield, M. Lambert, A. Black, 1985) teigia, kiekvienas **mokytojas turi pasirinkti suolų išdėstymą, pagal tai kokių tikslų jis siekia**. Pasirinkęs suolus išdėstyti eilute, mokytojas turi suprasti, kad toks jo pasirinkimas yra geriausias norint pasiekti, kad visi mokiniai sėdėtų ramiai ir klausytųsi. Kada suolai sustatyti eilėmis, dažniausiai mokytoja neatsižvelgia į konkrečius individualaus vaiko poreikius. Kuo suolai stovi įvairiau, tuo labiau keičiasi distancija tarp mokytojo ir mokinių. Paskutinėje lentelės dalyje, tarp mokytojo ir mokinių nelieka jokios distancijos ir mokiniai tampa patys atsakingi už mokymosi proceso vyksmą.

Keturi respondentai teigia (grįžę iš Vokietijos, Anglijos, Airijos), kad jų klasėse stalai

išdėstymas visiškai kitoks negu Lietuvoje:

Ten tokia didelė. Suolai buvo bet kaip išdėlioti, bet tenais lentos nebūdavo (R3, Anglija, 5 klasė)

Įvairiai išdėstyti suolai. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Stalas didelis, apvalus, ten beveik apie keturi vaikai sėdėdavo, tokių suolų būdavo daug. (R7, Airija, 5 klasė)

Kai kurie mokiniai grįžę iš užsienio patyrė supratimo lūžį dėl pakitusios distancijos tarp jo ir mokytojo, bei dėl negalėjimo jaustis klasėje, kaip namuose.

Mokiniai ten miega per pamokas, būna taip atsigula ant suolo ir miega, o mokytojas nieko negali sakyti. Nu leidžia mokytojas nes nežino ką sakyti. Nu ne, (aut. past. Lietuvoje) išgintų iš pamokos arba pas direktorę nuvestų iš karto. (R10, Airija, 8 klasė)

Respondentai reflektuodami apie savo patirtis mokantis užsienyje pabrėžia, kad mokydamiesi užsienyje, mokykloje jautėsi kaip namuose, kas leido mokiniams jaustis laisviau, patogiau ir geriau išreikšti save.

keistai būdavo išdažytos viršus baltas, o nuo pusės buvo oranžiniai išdažyta. Ai o dar klasės gale buvo taip vaikiškai padaryta, kiekvienas kas nori užrašo savo vardą ir užkabina. (R12, Ispanija, 8 klasė)

Sienos būdavo kažkaip išpaišytos ir karidoriai. Kažkokie vaizdai, kažkas išpiešta lygtais vaikų darbai ten būdavo (R8, Ispanija, 10 klasė)

Suolų išdėstymo sistema, apie kurią pasakoja respondentai ir kūrimas „namų atmosferos“ mokykloje leidžia teigti, kad mokiniai patiria stiklinių sienų efektą Lietuvos mokyklose ir tai įtakoja jų sudėtingą integravimąsi į lietuviškas mokyklas.

4.5. Mokymo(si) metodų suvokimas

Švietimo ir mokslo ministerijos Lietuvoje užsakytame tyrime „Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija“ (2006) nustatyta, kad daugumos **Lietuvos mokytojų naudojami trys pagrindiniai metodai: aiškinimas, rašymas ir klausinėjimas**. Grįžusių iš užsienio mokinių supratimas apie pamokos eigą skiriasi, nuo įprastinės pamokos mokyklose, į kurias grįžta respondentai. Lietuvos mokyklose respondentai teigia susidūrę ne tik su skirtingu supratimu apie pamokos eigą – mokymo (si) metodus, bet kai kurie respondentai teigia, kad skiriasi mokinių mokymosi motyvacijos formavimas mokykloje

Respondentų supratimas apie mokymosi metodus išreiškiamas per **aktyvius mokymosi metodus**, patirtinį ir savanorišką mokymą. Mokiniai grįžę iš užsienio nesupranta, kodėl yra klausinėjami per prievarta arba kai nenori privalo eiti prie lentos:

Ten labai retai reikia eiti prie lentos, va kaip čia, labai retai. Ten kas nori tas eina, ne kaip čia iš eilės visi. (R1, Anglija, 9 klasė)

Svarbus veiksnys, dėl ko grįžę iš užsienio mokiniai patiria supratimo lūžį ir dėl skirtingos mokymo(si) motyvacijos. Šiuo atveju mokinių motyvacijos supratimo skirtingumas pasireiškia skirtingomis formomis. Pirma mokiniai grįžę iš Vokietijos teigia susiduriantys su tuo, kad priešingai nei užsienyje, Lietuvoje mokiniai visiškai neturi mokymosi motyvacijos ir **norėdami pritapti prie klasės, taip pat praranda motyvaciją**. Motyvaciją mokiniai traktuoja, kaip mokytojos gebėjimą sukurti mokymosi aplinką mokykloje:

Vokietijoje labiau visi klausydavo ir būdavo didesnis noras mokintis, o kai čia niekas neklauso ir nesinori mokintis. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Grįžę iš Ispanijos, Anglijos kai kurių mokyklų mokiniai turi kitokį supratimą, kaip turi būti formuojama mokinių motyvaciją mokytis. Iš respondentų interviu galima daryti išvadą, kad Ispanijoje, Anglijoje mokiniams buvo suteikta visiška laivė. Mokiniai galėjo patys nuspręsti jei nori mokytis ar ne. Tokie mokiniai grįžę į Lietuvą susiduria su problema, kad čia jie rinktis negali ir privalo mokytis, kitaip yra baudžiami.

miega per pamokas, būna taip atsigula ant suolo ir miega, o mokytojas nieko negali sakyti. Nu leidžia mokytojas nes nežino ką sakyti. (Lietuvoje) *Nu ne, išgintų iš pamokos arba pas direktorę nuvestų iš karto.* (R10, Airija, 8 klasė)

Nagrinėjat mokinių supratimo kaitą apie mokymo metodų taikymą Lietuvoje pastebima tendencija, kad mokiniai Lietuvoje susiduria su mokymo paradigmai būdingais mokymo metodais, kas visiškai patvirtina Lietuvos švietimo ministerijos (2006) užsakyto tyrimo „Mokytojų didaktinės

kompetencijos“ gautus rezultatus, kad Lietuvoje vyrauja poveikio paradigma.

Anglų tai ne taip kai čia, labai skiriasi, ten tai piešdavom raides, mokėmės abėcėlę, reikdavo žodžius išverst, o čia tai padarei pratimą, išsivertei, o kitą dieną jau reikia pačiam versti be mokytojos pagalbos visą pratimą. (R9, Ispanija, 7 klasė)

Mokiniai grįžę iš Anglijos dalindamiesi savo patirtimi įvardija įvairius mokymosi metodus, kurie yra paremti **patirtiniu mokymu**. Mokiniam žinios pateikiamos ne teoriniame lygmenyje, bet siūloma jau turimais gebėjimais ir žiniomis per praktiką įgyti naujų žinių. Remiantis P. Freire (1993) ir Felder R. M, Silverman L. K. (2002) galima teigti, kad tik per praktiką įgytos žinios leidžia mokiniam pajusti savo vertę ir įeiti į mokymo procesą kaip lygiaverčiam partneriui.

Ir man patikdavo per matematiką prieš tą temą pajukdavo per kompiuterį kokių žaidimų susijusių su tais skaičiais, figūromis. Kiekvienas vaikas eina pažaisiti tą žaidimą, kad būtų lengviau į galvą įsidėti ir paskui duoda iš knygos kokių pratimų daryti. (R1, Anglija, 9 klasė)

Respondentai interviu metu pasakoja, kad **užsienyje pamokos visiškai skirdavosi nei Lietuvoje**, kad dėstomą medžiagą įsisavindavo greitai, dėl to ir mokytis buvę labai lengva. Mokiniai teigia, mokydamiesi užsienyje suprasdavę viską, ir dėl to buvęs noras mokytis, o grįžę į Lietuvą daugelis tampa „blogais“ mokiniais, nes nieko nesupranta, renka prastus pažymius, nebeturi mokymosi motyvacijos. Dėl šios priežasties patenka į Black.P, Wiliam.D (1998) pateikiamos „juodos dėžės“ sąvokas, kas reiškia, kad mokiniam yra pateikiami mokymo standartai ir mokytojas įvertina kiek mokinys sugeba įsisavinti jam pateiktus standartus.

Nu man dar nebuvo tokių atvejų, kad ateitų pati mokytoja ir padėtų man. Ant lentos paaiškina viską, o šiaip tai, tai koki kontrolinį parašau pavyzdžiui du gaunu, tai mokytojas nepaaiškina, kodėl aš čia taip blogai parašiau, arba taip. O Airijoje iš karto aiškindavo kodėl aš čia taip blogai parašiau ir viską išmokindavo. (R10, Airija, 8 klasė)

Grįžę iš užsienio mokiniai susiduria su problema, kad visiškai skiriasi mokymo programos mokykloje. Grįžę iš Ispanijos mokiniai prisimena, kad mokydamiesi šioje šalyje susidūrė su tvirtu **nacionaliniu ugdymu** šioje šalyje. Mokiniai per visas pamokas mokydavosi tik tai kas susiję su Ispanija, dėl šios priežasties, kad Lietuvoje yra mokomasi per visas pamokas ne tik nacionaliniame lygmenyje, bet ir globaliniame lygmenyje (tarkim per istorijos pamokas yra mokomasi ir pasaulio istorija) mokiniai grįžę į Lietuvą neturi jų amžiui, pagal Lietuvos mokyklų programas, reikalingų žinių, ir dėl to jiems pasiūloma eiti į jaunesnes klases, neatsižvelgiant į tai, kad kitoje šalyje skiriasi mokymo programos ir mokiniai įgyja kitokias žinias.

Ten tik Ispanijos istoriją mokinomės, ir dar apie tas dvi pilis, kur Maroke yra Ispanai, kur

nukariavo. Apie kitas šalis tai nesimokinom. <...> Ai ten apie gamtą dar Ispanijos pasakojo. (R9, Ispanija, 7 klasė)

Tai, kad mokiniai susidūrė su mokymosi paradigma mokydami užsienyje parodo ir jų pasakojimai apie mokytojų dažniausiai naudojamus mokymosi metodus, su kuriais Lietuvoje mokiniai teigia nesusiduriantys. Dėl šios priežasties jie negali perkelti savo patirčių ir kompetencijų, kurias įgijo užsienyje.

Būdavo kokia pamoka biologijos, tai važiuodavom į dinozaurų muziejų. Arba ėjom apie širdį, plaučius, tai buvo kažkokią kiaulę papjovę, tai davė patiems pažiūrėti pačiupinėti visą širdį. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Lietuvoje daugelis mokytojų kelia sau pagrindinius uždavinius pamokoje parengti mokinius egzaminams, dėl šios priežasties jiems stengiamasi kuo daugiau suteikti informacijos, apžvelgti kuo daugiau temų, dėl šios priežasties mokytojai stengiasi duoti mokiniams kuo mažiau kūrybinių užduočių. Kūrybinės, **patirtinės užduotys dažniausiai yra laikomas tik laiko gaišinimu**. Tai įrodo, Lietuvos švietimo ministerijos užsakymu atliktas tyrimas „Mokytojų didaktinės kompetencijos“ (2006). Tuo tarpu iš respondentų interviu išryškėja, kad užsienio mokyklose, kuriose jie mokėsi, **svarbiausias tikslas** yra ne **ruošimas** mokinių egzaminams, bet konkurencijos, **atsakingumo, gebėjimų ugdymas**. Esant skirtingiems tikslams, keičiasi ir mokytojų pasirenkami dėstymo metodai. Metodų pasirinkimas ir skirtingi mokytojų tikslai sąlygoja vieną iš priežasčių dėl ko grįžę iš užsienio mokiniai sunkiai prisitaiko naujojoje aplinkoje ir patiria supratimo šoką.

Nu pavyzdžiui eidavome daugybės lentelę stulpeliu, tai sako sukurkite savo belekoko ilgą daugybės lentelę. Tai kiti kuria ilgą, paskui pasako. Šiaip įdomu. Pavyzdžiui kai padaro per ilgą iš vien devynių, tai mokytojas paskui pradeda juoktis, kad per ilgą padaro (R4, Airija, 5 klasė)

Mokiniai teigia, kad mokydami užsienio mokykloje, pamokos sudomindavo mokinius savo turiniu, kaip tuo tarpu Lietuvoje visos pamokos yra vienodos ir nesiskiria viena nuo kitos.

4.6. Kitos mokymo(si) aplinkos suvokimo svarba mokiniams

Šiame skyriuje nagrinėjame kitas mokymo(si) aplinkas, įtakojančias mokinių supratimo kaitą. Bendrojoje erdvėje mokinio mokymo(si) aplinka yra siejama su mokytojo vaidmeniu, klasės aplinka, naudojamais mokymosi metodais (M. Hayden, J. Thompson, 1998). Todėl šiame skyriuje nagrinėje kitas mokymo(si) aplinkas, įtakojančias mokinių supratimą, kurios išryškėjo interviu metu:

- *Mokyklos aplinka;*
- *Draugai* (klasės ir už mokyklos ribų);
- *Kultūrinė aplinka* (už mokyklos ribų ir mokykloje).

Visapusiškam mokinio ugdymui(si) reikšminga bet kokia jo **patirtis**. Mokinys išvykęs mokyti į kitą šalį, gauna žinių, ugdo savo gebėjimus ne tik per tiesioginį mokymą(si), bet ir per neformalųjį mokymąsi. Kaip ir buvo analizuota ankstesniuose skyriuose, mokiniai patiria daugybę skirtumų tarp skirtingų šalių mokymo(si) sistemų. Todėl ypač svarbus dėmesys turi būti skiriamas ir mokyklos aplinkos vaidmens analizei mokinio kompleksiško supratimo lūžio problematikai. Kadangi **kiekviena mokykla formuoja savo aplinką priklausomai nuo kultūrinių klodų**, tai anot M. Hayden, J. Thompson (1998), mokykla kaip institucija yra formuojama visuomenės, kaip garantija, kad jos nariai atitinkamai bus ugdomi. Mokyklos vidinė tvarka, jos misija ir aplinka formuojama atitinkamai kultūrinių įtakų. Kultūriniai skirtumai, kurie pasireiškia mokykloje sukelia atvykusiems mokiniams šoką. Pirmiausiai mokyklos teritorijos uždarumas, kitose šalyse yra suvokiamas kaip mokinių saugumo garantas, tačiau dauguma respondentų mokyklos uždarumą įvardija kaip neigiamybę:

Lietuvoje mokykloje laisviau jautiesi, o tenai vos kaip ne kalėjime. Aptverta mokykla, mažiau laisvės, o čia kai blogai jautiesi nori ir išėini. (R1, Anglija, 9 klasė)

Mokyklos teritorijos uždarumas yra vienas iš priemonių apsaugoti mokinius nuo išorinių neigiamų veiksnių. Tačiau mūsų mokiniai įpratę, kad Lietuvos mokyklos teritorijos nėra uždaros, **uždarumą traktuoja kaip laisvės suvaržymą, kalėjimo režimą.**

Perėjimas iš laisvos mokyklinės aplinkos, galbūt būtų galima įvardinti demokratiškos, į uždara, griežtai reguliuojama, sukelia mokiniams šoką:

Mokyklą rakindavo, buvo vartai. Ir jau per pamokas neišeisi iš mokyklos teritorijos. Ten nebūdavo taip kad mokiniai bėgtų iš pamokų, kaip čia. O čia irgi rakina mokyklą tai mums šokas buvo, tai padarė ilgąją pertrauką ir išėinam pavalgyti. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Iš užsienio grįžę mokiniai paklausti apie Lietuvos mokyklos aplinką nieko ypatingo išskirti negalėjo. Tačiau tarpkultūrinė patirtis mokyklos aplinkos atžvilgiu įvardijama, naudojant tokius

junginius bei žodžius: **teritorija yra užtvirta, kalėjimas, vartai, raktai, su tėvų skambučiu pasiima, sargas** ir pan. Šių simbolių įvardijimas išreiškia skirtingą aplinkos suvokimą, kurį lemia kultūrinė sąmonė. Tarpkultūrinėje erdvėje skirtingų kultūrų atstovams svarbu tampa simboliai, jų reikšmės ir perkėlimas (Gudykunst, Kim 2003). Kita mokymosi aplinka svarbi tuo, kad mokinys perimdamas iš aplinkos žinias, jas perleidžia per save ir taip identifikuoja savąjį Aš. Tokia mokymosi aplinka įtakoja individo egzistencinę pasaulėžiūrą, jo ontinę supratimo kaitą. Middell, Burrell (2000) pastebi, kad kultūrinio perkėlimo metu priimami kultūriniai produktai, įtraukiant kultūrų aktyvumą, iniciatyvų veikimą.

Tarpkultūrinės patirties raiškoje ryškų vaidmenį atlieka **laiko samprata**. Iš užsienio grįžusių mokinių edukaciniame procese prasmę įgyja **laikas – kaip patirtinis dalykas ir trukmė – kaip supratimas**. Pagal laiko sampratą kultūros yra skirstomos į monochronines ir polichronines (Hall, 1976) arba į vienplanes ir daugiaplanes (Lewis, 2002). Trumpai apžvelgus šiuos skirtumus, pastebimi tokie monochroninių arba vienplanų kultūrų bruožai:

- Griežtas laiko traktavimas;
- Punktualumas;
- Griežti terminai.

Polichroninių arba daugiaplanų kultūrų atstovams būdinga:

- Laisvas laiko traktavimas;
- Vėlavimas suprantamas kaip natūralus reiškinys;
- Planavimas nebūdingas.

Atlikto tyrimo metu išryškėjo, kaip ir pastebėjo R. D. Lewis (2002), kad tokios šalys kaip Anglija, Vokietija yra monopolichroninės kultūros, griežtai reglamentuojančios laiką:

Svarbiausi tenai lankymą žiūri, nevēluoti, lankyt pamokas, nebėgt iš pamokų (R1, Anglija, 9 klasė)

Aš nevēluodavau. Tik kai kaime gyvenau, jei pražiopsodavau autobusą, tai svarbiausia kad tėvai pasirašytų ir viskas. (R6, Vokietija, 7 klasė)

Kadangi Lietuvoje mokyklinėje aplinkoje laikas irgi yra pakankamai griežtai traktuojamas, tai mokiniams didelių kultūrinių skirtumų laiko samprata nesudarė. Tačiau išryškėja, kad draugų ar bendraamžių aplinka daro įtaką mokinio suvokimui:

O čia Lietuvoje visi vėluoja, tai ir aš kažkaip neskubu į pamoką (R6, Vokietija, 7 klasė)

Jei mokinys Vokietijoje nevēluodavo į pamokas, todėl, kad pati sistema to neleido, tai Lietuvoje, tas pats mokinys leidžia sau vėluoti į pamokas, nes aplinkos žmonės taip elgiasi. Vadinas galima teigti, kad kultūrinės laiko samprata veikia mokinius tiek, kiek jie yra paveikiami aplinkinių

individų.

Airija yra traktuojama kaip polichroninė kultūra, todėl vėlavimas nėra griežtai apibrėžiamas, kas pasitvirtina iš šio respondento interviu:

Parašydavo raštelį į tokią knygutę pasižymėdavo, jeigu tenai vėluoji kokią minutę ar dvi tai nieko, atleidžia. O šiaip jeigu tu tenai vėluosi kokią dvidešimt minučių tai gali būti kad tėveliams paskambins ir ten raštelį pasižymės. Ir ten pavyzdžiui jeigu tris kartus pavėluoju, tai tėveliams paskambina ir pasako (R10, Airija, 8 klasė).

Iš šio interviu išryškėja, kad kultūrinis laiko suvokimas nedaro įtakos mokinio supratimui.

Tačiau reikia pastebėti, kad išvykę mokiniai mokintis į kitas šalis, nepaisant skirtingų laiko sampratų, stengiasi nevėluoti į pamokas. Galbūt tai įtakoja buvimas svetimšaliu kitoje šalyje, kai įpareigojama likti sąlyginai nematomu. Kaip išryškėja iš kitų respondentų, kad dažnai atvykę mokiniai į kitą šalį neturi daug draugų. Dažniausiai jie bendrauja su vienu, dviem draugais:

Turiu vieną draugą. Su juo žaidžiam su kamuoliu. Bet man labiau patiko su airiu bendrauti, man jis įdomesnis. Daugiau žaidimų sugalvodavo, daugiau kad žaistume. Jisai išsinešdavo stalo žaidimus žaisdavome. (R4, Airija, 5 klasė)

Išryškėja svarbus faktorius, **jei emigracijoje mokosi daugiau nei vienas lietuvis, tuomet jie tampa uždaresnis ir bendrauja tik tarpusavyje:**

Labiausiai bendraudavau su tom lietuvėm. <...> Per pertraukas vien su lietuviais. Tokio bendravimo su kitais net nebūdavo, kad tenai po pamokų kur kartu eiti. Lietuvoje su visais gerai sutariu, draugiškesni, vis tiek čia savi, o tenai esi svetimšalis (R1, Anglija, 9 klasė)

Mažas arba visiškai nebendravimas su kitataučiais, sąlyga faktą, kad mokiniai vadovaujasi stereotipiniu mąstymu apie kitas tautas. Pirmiausiai lietuvių mokiniai kitoje šalyje save identifikuoja kaip svetimtaučius:

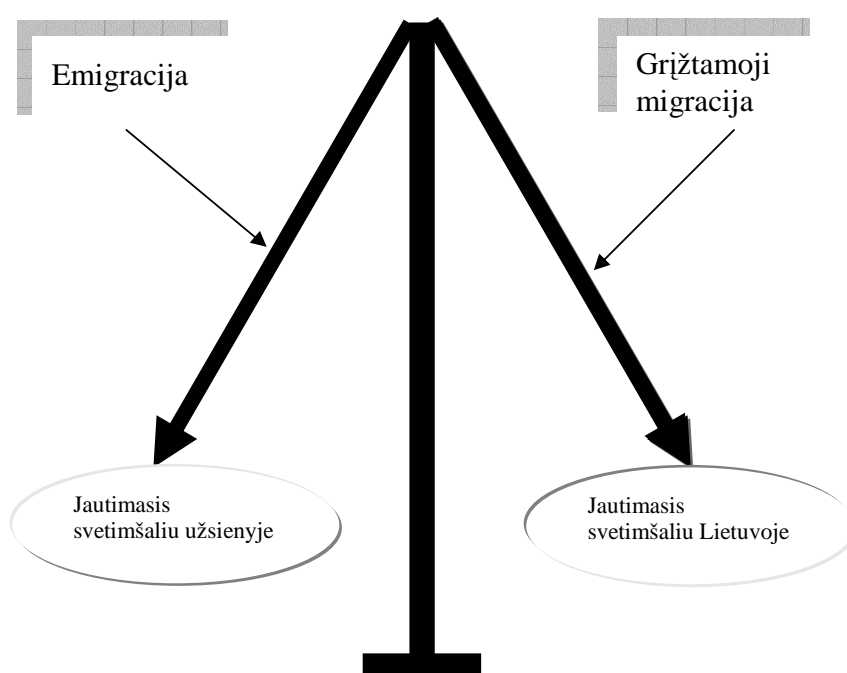
<...> čia gimtinė, esi vietinis, o tenais jau svetimas (R2, Airija, 5 klasė)

Toks savęs matymas trukdo mokiniams pilnai integracijai į kitą kultūrinę aplinką. Tai sąlygoja ir kitą faktą, jei kitoje šalyje nėra lietuvių draugų, tai dažniausiai draugaujama su vienu dviem draugais, kurie gyvena šalia jų. Iš to išplaukia, kad **buvimas kitataučiu skatina nesaugumo jausmą**, o to norint išvengti mokiniai patys atriboja save nuo *kitų nei aš*.

Apibendrinant šį skyrių išryškėja, kad mokinių supratimai kaitai didžiausią įtaką paliko mokyklos aplinka, kaip uždara teritorija. Tačiau nei skirtinga laiko samprata, nei draugai nedaro įtakos mokinių tarpkultūrinei patirčiai, kurios perkeliavimas įtakotų jų kaip re-emigrantų mokinių integravimąsi į lietuviškosios aplinkos mokyklas.

4.7 Grįžusių iš užsienio mokinių tapatybės švytuoklė

Viena dažniausiai mokslininkų (Takeyuki Tsuda (2004), Takashi Asakura Gilbert Gee, Nakayama, Kazuhiro, Niwa Sayuri (2008), A. Christou (2006), Natahalie Gerard Malhame (2006), Karl.G. Zenke (1995), J. Ruškus (2008), D. Žvirdauskas (2008), D. K. Kuzminskaitė (2008)) tyrinėjančių grįžtamąją migraciją kaip esminę reintegracijos problemą į visuomenę iškelia tapatybės problemos atvejį. Tapatybės svyravimus mes nagrinėsime išskeldamos naują sąvoką **tapatybės švytuoklė**, kuri yra sukurta remiantis Foucault švytuoklės principu, tačiau naudojama kitokiu aspektu



19 pav. **Tapatybės švytuoklė**

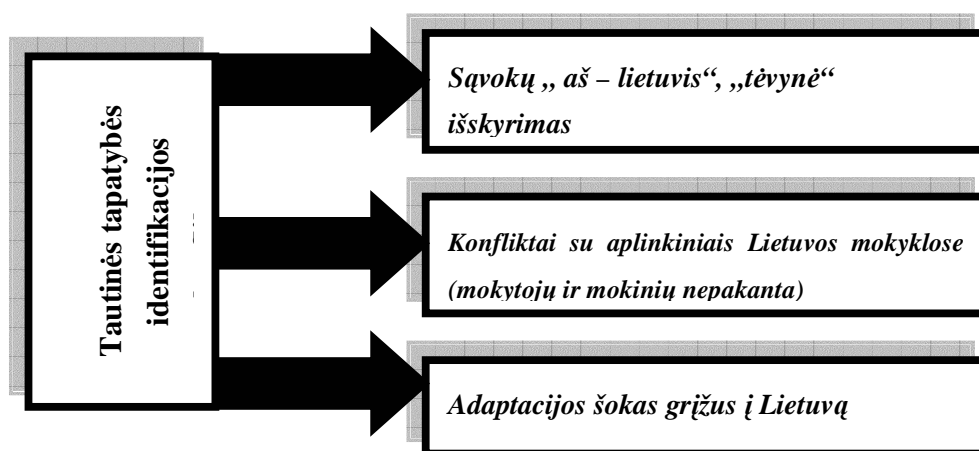
Sudaryta darbo autorių. Remiantis respondentų interviu.

Tapatybės švytuoklės sąvoka, naudojama išanalizuoti re-emigrantų vaikų tapatybės svyravimus, kai mokiniai būdami užsienyje jaučiasi lietuviai, o grįžus į Lietuvą aplinkiniai verčia jaustis užsieniečiais. Tapatybės švytuoklė yra viena iš priežasčių, dėl ko grįžę iš užsienio mokiniai **Lietuvos mokyklose jaučiasi esantys svetimi ir patiria savirealizacijos mokykloje problemas.**

Šis tapatybės švytuoklės principas galioja mokiniams, kurie emigrantais yra išbuvę daugiau nei vienerius metus, ir jų amžius grįžus yra bent jau keturiolika metų, kada mokinių mąstymas iš esmės kinta ir formuojasi subrendusi asmenybė. Jaunesniems vaikams tai yra netaikoma, jie tapatybės švytuoklės neišgyvena, taip stipriai, kaip vyresnio amžiaus vaikai. (čia turima galvoje vaikus, kurie šneka lietuviškai) ir grįžę lengvai integruojasi į Lietuviškas mokyklas.

Tapatybės švytuoklės principą mes naudojame paaiškinti svarbiausias dvi sąvokas: tautinės tapatybės identifikacijos konfliktą, kurį savo tyrime „Į Lietuvą atvykusių lietuvių kilmės moksleivių patirtis: „Lietuvių namų“ mokyklos atvejis“ išskiria J. Ruškus (2008) ir susvetimėjimo ratą, į kurį patenka mokiniai, re – emigracijoje ir emigracijoje .

Analizuodamos tautinės tapatybės identifikacijos konfliktą, kaip tapatybės švytuoklės pasireiškimo iš užsienio grįžusiems mokiniams, esminį principą, turime apibrėžti, kad mokiniai patys reflektuodami ir lygindami neišskiria savo kalboje tokios sąvokos kaip tapatybė. Mokinių tautinės tapatybės identifikacijos konflikto pagrindinius aspektus galima matyti 18 paveikslėlyje.



20 pav. *Tautinės tapatybės identifikacijos konfliktas*

Adaptuota iš J. Ruškus (2008) Į Lietuvą atvykusių lietuvių kilmės moksleivių patirtis: „Lietuvių namų“ mokyklos atvejis//Emigracija ir šeima:Vaikų ugdymo problemos ir iššūkiai

Tautinės tapatybės konflikto esminę grandį sudaro konfliktai su aplinkiniais, kurie apsunkina mokinių integraciją į lietuviškas mokyklas. Vienas esminių sėkmingos integracijos į mokyklą garantas yra teigiamas pedagogų požiūris. Viena iš mokytojų pareigų mokykloje yra pilietiškumo ugdymas, tolerancijos ir diskriminacijos mokykloje mažinimas. Grįžę iš užsienio mokiniai teigia, kad dažnai susiduria su pačių mokytojų diskriminacija ir neigiamu požiūriu, kuri verčia mokinius jaustis, „užsieniečiais“ savo pačių tėvynėje:

Dar neseniai mokytoja lietuvių pakvietė prie lentos ir liepė kažką rašyti, tai aš nesupratau, mokytoja man pasakė, kad apie tai mokinos jie, kai aš tuo metu poilsiauvau Ispanijoje.(R8, Ispanija, 10 klasė)

Vieną sykį buvo, kad viena mokytoja sakė ko tu čia grįžai reikėjo ten pasilikti tau. (R11, Ispanija, 9 klasė)

Tomoko Yoshida, David Matsumoto ir kt. (2002) taip pat išskyrė diskriminaciją, kurią

patiria re – emigrantai, kaip svarbiausią akcentą, neleidžiantį re – emigrantams jaustis savo gimtosios šalies piliečiais, bei įsukantys į susvetimėjimo ratą grįžusiuosius.

Neigiamą mokytojų požiūrį į iš užsienio grįžusius mokinius, bei norą priversti juos **pasijusti „netikrais lietuviais“** atspindi ir mokytojų užduočių parinkimas mokiniams, norint nustatyti jų žinias ir gebėjimus

Teste buvo tokios užduotys, reikėjo surašyti Lietuvos vėliavos spalvas ir prašyti ką jos reiškia taip pat parašyti koks yra Lietuvos herbas, aš nežinojau, koks tas Lietuvos herbas ir tų vėliavos spalvų. (čia taip buvo tikrinamos istorijos žinios- aut. pastaba), geografijos – reikėjo žemėlapyje pažymėti kur yra Lietuva, taip pat turėjo himną Lietuvos pasakyti (R8, Ispanija, 9 klasė)

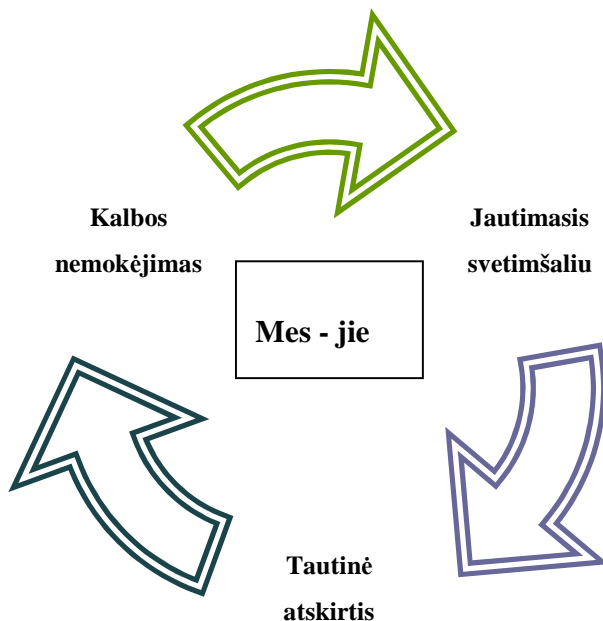
Emigracijos metu nepakanta ir vietinių mokinių ir kitų emigrantų neigiamas požiūris į lietuvių tautybės vaikus, priešingai **sustiprino mokinių lietuvišką tapatybę** ir norą ginti savo tautinį identitetą:

Atsimenu vieną kartą važiavau su autobusu ir buvau viena, tai jos pradėjo užgaulioti, tipo sako go back to your country to Lithuania, o aš joms sakau tai jūs važiuokit į savo šalį namo į Afriką. Nu mūsų klasėje buvo musulmonės, nu jos musulmonės, bet jos skaitosi kaip anglės, o mes lietuvės, tai jos pavyzdžiui eidavo ir visada sakydavo hi lithuanians, nu ne iš blogo, bet taip išskiria. (R1, Anglija, 9 klasė)

Kitas tautinės tapatybės identifikavimosi atspindžių yra sąvokų „lietuvis“, „tėvynė“ vartojimas. Re – emigrantai dalindamiesi savo patirtimi apie gyvenimą užsienyje, itin pabrėžia sąvoką „lietuvis“, tai atspindi **susvetimėjimo ratas**, kuris bus aptartas tolesnėje analizėje.

Susvetimėjimo ratas - sąvoka, kurią naudojame norėdamos paaiškinti tapatybės švytuoklės principą. Susvetimėjimo ratas tai re – emigrantų atsiribojimas, nuo juos supančios aplinkos, dėl aplinkinių įtakos ir tarpkultūrinių skirtumų. Susvetimėjimo ratas pasireiškia dviem etapais, kada mokinys išvyksta į užsienį ir turi integruotis į vietines mokyklas. Antrasis etapas, pasireiškia, kai mokiniai grįžta į savo gimtąsias šalis. Susvetimėjimo rato pagrindinis padarinys, kad mokiniai jaučiasi praradę savo tautinę tapatybę. Apie tai kalba ir A. Christou (2006), kad vienas iš pagrindinių nesėkmingos integracijos aspektų, priverčiančių re – emigrantus grįžti į emigraciją yra tautinės tapatybės identifikavimo konfliktai. Jautimasis, kad esi praradęs savo tautinę tapatybę ir nesupratimas, kuriai visuomenei priklausai, palieka žmogui „žymę“ visam gyvenimui.

Susvetimėjimo ratas (žr. 19 pav.) pasireiškia per kategorijos mes – jie išraišką, re – emigrantų vaikų pasakojimuose. Mes - jie ryšys yra svarbus susvetimėjimo rato, kuris yra tapatybės švytuoklės nagrinėjimo objektas. „Mes - jie“ išraiška pasireiškia dviejose stadijose: būnant emigracijoje ir re – emigravus. Pirmiausiai aptarsime pirmąją stadiją.



21 pav. *Susvetimėjimo ratas*

Sudaryta: darbo autorių, remiantis respondentų interviu

Tyrimo metu išryškėjo užsieniečių mokiniams būdingas etnocentrizmas. Statkus (2003) etnocentrizmą apibrėžia kaip psichologinę nuostatą, postuluojančią idėją, kad savas etnosas yra geresnis ir pranašesnis už kitus etnosus. Iš to seka diskriminacinis elgesys. Būdami užsienyje Lietuvos mokiniai (Airijoje, Ispanijoje ir Anglijoje) pirmiausiai susidūrė mokykloje su **tautine atskirtimi**, kuri pasireiškia per stereotipus, diskriminaciją ir nepakantą kitataučiams ir netgi smurtu:

Sakydavo grįžk į Lietuvą, nes mums čia ir taip pakanka bėdų su tokiais kaip jūs. O aš sakydavau kodėl turėčiau, jeigu aš noriu tenai būti ir būsiu..(R2, Airija, 5 klasė)

Nenorėjo kad būtume, norėjo, kad persikeltume į kitą miestą. Nieko... nenoriu apie tai kalbėti... (aut. past. vaikas pradeda verkti,ilga pauzė). Kai kurie vaikai mane sumušdavo, netoli namų.(R4, Airija, 5 klasė)

Nu man biški lengviau buvo, nors buvo kad kartais ten pasišaipto, kad ten lietuviai, kad lietuviai vagys, alkoholikai, ten kažką, bet aš nelabai kreipdavau dėmesio (R11, Ispanija, 9 klasė)

Tautiniai stereotipai apie lietuvius (kad lietuviai vagys, mušeikos ir t.t.) priveda prie kraštutinumų, kad mokiniai dėl savo tautybės yra mušami ir diskriminuojami. Takeyuki Tsuda (2004) išskirdamas kategoriją „mes – jie“, nagrinėdamas japonų – brazilų atvejį, kaip esminį sunkios integracijos aspektą išskiria stereotipus, kurie ir lemia tautinę atskirtį. Skaudūs mokinių išgyvenimo faktoriai lemia, kad mokiniai stengiasi nebendrauti su vietiniais jei taip įmanoma, o bendrauti su ten esančiais lietuviais arba kitų tautybių atstovais. Nepaisant to, kad mokiniai teigia, nekreipę dėmesio į vietinių replikas. Vis dėl to pasakodami susigraudina, nebenori daugiau apie tai kalbėti ir jų nuotaika visiškai pakinta ir dažniausiai interviu baigiasi, kas parodo, kad aplinkinių elgesys su jais

užsienyje, vertė juos susvetimėti su aplinka.

Tautinės atskirties dalis, kurią patiria emigrantų vaikai, užsienio mokyklose, yra vietinių mokinių pašaipa iš lietuviškų vardų ir pavardžių.

O šiaip tai anksčiau mokyklose būdavo, kad vaikai tyčiodavosi, kaip aš kalbu arba iš pavardės. Būdavo, nes ten pavardės visos angliškos, mano lietuviška buvo tai ten daug kas tyčiodavosi. Tai ir netaisyklingai kartais specialiai išvardavo. Būdavo. Pavyzdžiui tenai iš pavardės pasityčiodavo. Būdavo sakydavo grįžk į savo valstybę arba dar tenai ką nors. Nu bet retai iš tikrųjų taip būna. Nu ne taip retai, jeigu prasidėsi su tokiais vaikais (R10, Airija, 8 klasė)

Tyčiojimas iš pavardės, parodo ne tik tautinę atskirtį, kurią juto respondentai, bet ir **kultūrinius skirtumus**. Tautinė atskirtis, kurią patiria respondentai, įtakoja mokinio jautimąsi svetimšaliu ir stengimąsi atsiskirti nuo tos tautos, kultūros žmonių, kuri iš jį diskriminuoja, kelia baime, bet tuo pačiu mokinys labiau, nei kada nors jaučiasi esąs lietuvis.

Labiausiai bendraudavau su tom lietuviem. Šiaip toje mokykloje yra apie šimtas lietuvių. Per pertraukas vien su lietuviais. Tokio bendravo su kitais net nebūdavo, kad tenai po pamokų kur kartu eiti. (R1, Anglija, 9 klasė)

Nu čia Lietuvoje, nes čia gimtinė, esi vietinis, o tenais jau svetimas (R2, Airija, 5 klasė)

Lietuvių tapatybės išsaugojimas užsienio šalyse pasireiškia per lankymą lietuviškų sekmadieninių mokyklų lankymą, švenčių ir papročių išlaikymą, lietuvių kalbos mokymąsi – t.y. kalbėjimą namuose lietuviškai, lietuviškų knygelių vaikams skaitymą, filmų lietuvių kalba žiūrėjimą, bendravimą su lietuviais.

O lietuvių tai mokėjau, ten mokyklą lankiau, sekmadieninę su kitais lietuviais. Ten sekmadieniais būdavo, įvairūs vaikai buvo. Ten dar šventės būdavo: Velykos, Kalėdos ir kitos lietuviškos šventės... (R9, Ispanija, 7 klasė)

Mažinant „mes – jie“ nuotolį emigracijos metu, labai svarbus mokyklos požiūris į multikultūrinės mokinių grupes. Mokyklose, kuriose mokytojai skatino mokinius priimti skirtynes, mokiniai lengviau išgyveno atskyrimą „mes – jie“.

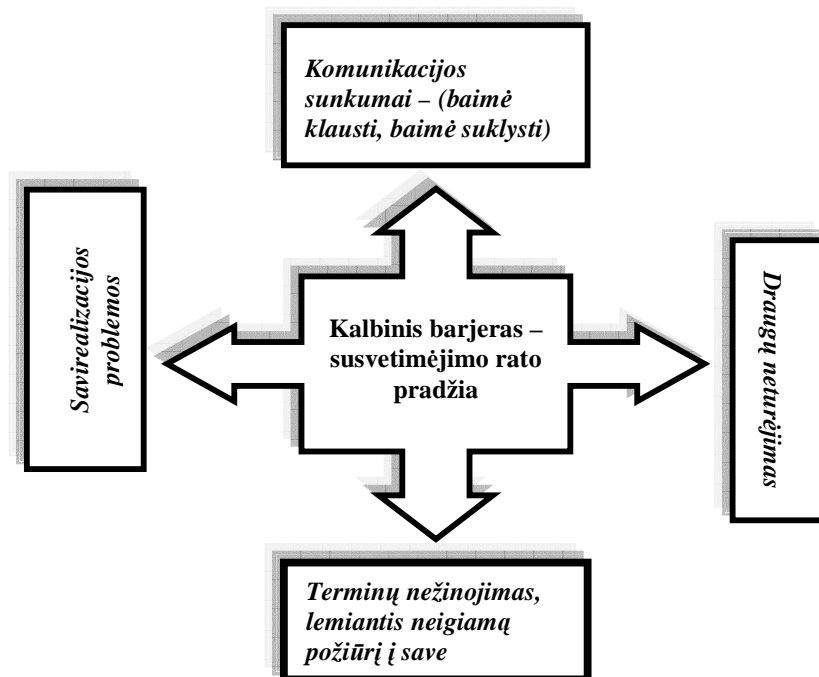
Buvo valstybių vėliavos vaikų kokie ten mokosi, Lietuvos irgi buvo. (R2, Airija, 5 klasė)

Antroje stadijoje susvetimėjimo ratas pasireiškimas Lietuvos mokyklose. Prieš tapatybės švytuoklės pasireiškimą mokiniai išgyvena susvetimėjimo ratą grįžę į Lietuvos mokyklas, kada būdami užsienyje jautėsi esą lietuviai, nes buvo laikomi svetimšaliais, o grįžę į tėvynę, taip pat negali pasijusti savi, nes aplinkiniai juos verčia jaustis svetimšaliais. Re – emigrantai atsiduria situacijoje, kai tarsi netenka savo identiteto, tapatybės:

Lietuvoje ir nebuvo lygtais problemų susibendravau su klasiokais. Nu čia kažkaip kitaip, vaikai kai grįžau, tai lygtais man pavydėjo, kad buvau išvažiavus. Žiūrėjo į mane lyg aš už juo geresnė, kad išvykus buvau. Kelis metus čia mane ispaniuke vis vadino.<..> Tie vaikai irgi atrodo

lyg norėtu į tą Ispaniją, lyg ten visą laiką aš ir mano tėvai tik pramogavom, ten juk tėvai dirbo, o aš mokiaus, žadėjom ten visą laiką gyventi. Vaikams ta Ispanija kaip stebuklų šalis atrodė. (R8, Ispanija, 10 klasė)

„Mes – jie“ sąvokų susidūrimė svarbią vietą užima ir kalbiniai skirtumai tiek grįžus, tiek gyvenat emigracijoje. Emigracijos ir re – emigracijos metu mokiniams iškilęs kalbinis barjeras yra susvetimėjimo rato pradžia(žiūrėti 20 pav.).



22 pav. **Kalbinis barjeras – susvetimėjimo rato pradžia**
Sudaryta darbo autorių, remiantis interviu

Kalbinis barjeras grįžusiems mokiniams pasireiškia dviem etapais: emigracijos ir re – emigracijos metu. Pirmiausiai mokiniai susidūrė su kalbiniu barjeru išvykę gyventi į užsienį. Respondentai teigia, kad kalbinis barjeras pasireiškė kaip baimė klysti ir būti išjuoktam:

Geriau nueidavau pas mokytoją ir paklausi asmeniškai, nes kad nesijuoktų kad ne taip paklausi ir panašiai. (R1, Anglija, 9 klasė)

Oi galvojau kad neišmoksiu, geriau neiti į mokyklą. (R2, Airija, 5 klasė)

Sėdėdavau pamokoj ir bijodavau kai mokytoja kažkokia ateina ir išsiveda iš pamokos ir atskirai mokydavo vien tik tai kalbą. (R8, Ispanija, 10 klasė)

Karl.G. Zenke (1995) išskiria kalbinį barjerą kaip esminę problemą vaikams integruojantis į mokyklas ir sukeliantis didžiausias problemas mokytojams ir mokiniams siekiant gerų mokymosi rezultatų.

Kalbinis barjeras kaip pradinis susvetimėjimo taškas yra dėl to, kad mokiniai nemokėdami kalbos, nesusiranda draugų ir jaučiasi atriboti nuo pasaulio. Neturėjimas draugų ir staigus aplinkos

pakeitimas įtakoja mokinio norą grįžti į tėvynę.

Su manim nekalbėdavo, tik paskui kai pats išmokau kalbą, tai pats pradėjau kalbinti. (R3, Anglija, 5 klasė)

Su vaikais taip sueidavau nelabai taip kartais, nes nežinodavau kaip su jais bendrauti. Angliškai kadangi nelabai tenai gerai mokėjau, tai ir negalėdavau pabendrauti su jais. (R10, Airija, 8 klasė)

Grįžę į Lietuvą mokiniai susiduria su kitokiomis kalbinėmis problemomis. Respondentai teigia, kad susiduria su tokiomis kalbinėmis problemomis kaip yra pamiršę kaip kurias lietuviškas raides, nežino kai kurių lietuviškų terminų. Dėl savo nežinojimo/pamiršimo patiria diskomfortą ir jaučiasi menkesni, o tai verčia respondentus jaustis svetimais, jiems gimtoje vietoje:

Lietuvoje nesuprantu kur ten nosines rašyti, tai man tiesiog du iš lietuvių (R10, Airija, 8 klasė)

Dar problema buvo, kad visiškai nemokėjau matematikos terminų čia grįžus, aš pavyzdžiui žinau kas yra ir kaip atrodo trikampis, stačiakampis, ispaniškai ir lietuviškai nežinojau, nes namie nešnekėdavom, kas tas trikampis, kas tas stačiakampis, lygiagretės (R8, Ispanija, 10 klasė)

Nu iš pradžių kai grįžau į Lietuvą tai keistai kalbėdavau. Labai keistai kalbėdavau, netaisyklingai išvardavau žodžius, tai kartais vaikai juokdavosi. (R10, Airija, 8 klasė)

Kalbinis barjeras, kaip susvetimėjimo rato viena pradžia verčia respondentus jaustis svetimšaliais, ne tik užsienyje bet ir savo gimtosiose šalyse. Tapatybės švytuoklės efektas, pasireiškiantis per susvetimėjimą ratą ir tautinės tapatybės identifikavimo konfliktus sukuria aplinkas, kuriose mokiniai jaučiasi esą prastesni už kitus ir izoliuoti nuo visuomenės, tapę visuomenės atskirties grupe.

IŠVADOS

1. Išanalizavus užsienio autorių mokslinę literatūrą išaiškėjo, kad re – migracijos tematika užsienio autorių nagrinėjama šiais aspektais: grįžimo motyvo, integracijos – asimiliacijos ryšio, prievartinės re–emigracijos, grįžtamųjų šeimų vaikų integracijos, ekonominis grįžtamosios migracijos aspektai. Užsienio autorių nagrinėjama grįžtamosios migracijos sąvoka kinta iš grįžimo nuolatiniam gyvenimui priverstiniu arba savanorišku būdu į savo etninę tėvynę aiškinimą, į globalesnį sąvokos tėvynė supratimą, t.y tėvynė laikoma ne tik šalis, kurioje asmuo gimė, bet ir šalis su kuria asmuo save identifikuoja.
2. Remiantis užsienio ir Lietuvos autorių iškeltomis pagrindinėmis integracijos problemomis: identiteto kaitos, skirtingos politinės situacijos, vaikų ugdymo klausimais, diskriminacija, tautiniais stereotipais, sudarytas magistro darbo tyrimo instrumentas, leido atskleisti iš užsienio grįžusių mokinių mokymo(si) supratimo skirtumus.
3. Atlikus mokslinės literatūros analizę, grįžtamosios migracijos edukaciniame procese, kaip svarbus subjektas, gebantis adaptuoti ir interpretuoti užsienio šalies patirtį, savo šalies ugdymo sistemoje, tampa pedagoginė hermeneutika. Pedagoginės hermeneutikos metodas nagrinėdamas patirties adaptavimą ir interpretavimą bei jos praktinį pritaikymą konkrečiam kontekstui, leido atskleisti magistro darbe iš užsienio grįžusių mokinių mokymo(si) kompleksišką supratimo lūžio problematiką.
4. Magistro darbe išnagrinėtas pedagoginės hermeneutikos ryšys su grįžtąja migracija, atskleistas tarpkultūrinės edukacinės patirties perkeliamumas, kaip sėkmingas integravimasis į naująją aplinką ir patirties neperkeliamumo aspektas kaip trauminės integracijos išraiška.
5. Atlikus turinio (content) analizę ir hermeneutinę pedagogikos analizę nustatytos problemos su kuriomis susiduria iš užsienio grįžę mokiniai, dėl skirtingų mokymo(si) paradigmu:
6. Mokytojo ir mokinio vaidmens skirtingas supratimas pasireiškiantis dėl vertikalųjų/horizontalųjų ryšių tarp mokytojo ir mokinio. Atlikus tyrimą išaiškėjo, kad dėl mokymosi aplinkos užsienyje pagrindine edukacinio proceso figūra laikomas mokinys, kada mokytojas yra draugas ir padėjėjas įgyjant žinių. Lietuvoje nustatyta, kad pagrindinė edukacinė figūra yra mokytojas ir visas mokymo procesas paremtas „iš viršaus į apačią“ koncepcija.
7. Atlikus tyrimą išryškėjo skirtingas vertinimo sistemos supratimas užsienio ir Lietuvos mokyklose, įtakojantis mokinių žinių ir gebėjimų įsisavinimo procesą. Išryškėjo tendencija, kad užsienio mokyklose vertinimo pagrindinė funkcija įvertinti mokinių įdirbį ir pažangumą,

- kai apklaustųjų mokinių supratimu Lietuvoje vertinimas laikomas drausminimo priemone.
8. Išanalizavus klasės mikro klimata, nustatyta, kad klasės aplinka užsienio mokyklose labiau orientuota į mokymosi aplinką, kai tuo tarpu Lietuvoje vyrauja „bankinis metodas“, orientuotas į mokymo aplinką. Iš to iškyla problema, kad mokiniai grįžę iš mokymosi aplinkos į mokymo aplinką nesupranta, kodėl yra griežtai struktūruota sėdėjimo tvarka, draudžianti laisvai judėti klasėje, kas sukelia mokinio saviraiškos stabdymą.
 9. Atikus taikomų metodų analizę pamokų metu, paaiškėjo, kad užsienio mokyklose ugdymo procesas labiau orientuotas į praktinį – patirtinį mokymąsi (Vokietija, Anglija, Airija). Išryškėjo, kad Ispanijoje mokymas orientuotas į ryškų nacionalinį – pilietinį ugdymą. Nustatyta, kad Lietuvoje labiausiai paplitę trys pagrindiniai metodai (aiškinimas, pasakojimas, klausinėjimas), orientuoti į mokymo proceso organizavimą.
 10. Nagrinėjant kitas mokymo(si) aplinkas nustatyta, kad didžiausią skirtumą mokiniai patiria dėl skirtingo mokyklos traktavimo. Užsienio mokyklose dauguma mokinių patiria supratimo lūžį, dėl skirtingos mokyklos teritorijos pozicionavimo. Lietuvoje mokiniai pripratę prie laisvo judėjimo mokyklos teritorijoje, nuvykę į užsienio mokyklas patiria supratimo lūžį dėl mokyklos teritorijos uždaro, kuri įvardija, kaip laisvės suvaržymą ar kalėjimo režimą.
 11. Užsienio ir Lietuvos autoriai, tyrinėdami tarpkultūrinės patirties perkeliamumą, neišskiria tarpkultūrinės patirties neperkeliamumo problemos, kuri išryškėjo magistro darbo tyrime, ir tampa pagrindiniu aspektu lemiančiu traumatinę re – emigrantų mokinių integraciją į lietuviškąsias mokyklas.
 12. Konceptualizavus mokymo/mokymosi paradigmas išryškėjo, kad ne visada patirtis gali būti perkeliama į kitą edukacinę aplinką, todėl šiam reiškiniui apibūdinti naudojome feminizmo teorijoje vartojamą „stiklinių lubų“ reiškinį, adaptuodamos į „stiklinių sienų“ sampratą. „Stiklinių sienų“ metafora leido atskleisti, kad įgyta ankstesnė edukacinė patirtis negali būti perkelta į kitą aplinką, dėl skirtingų švietimo sistemų.
 13. Remiantis pedagoginės hermeneutikos metodu dėl kultūrinių skirtumų, įtakančių mokinių integraciją į kitas kultūrinės aplinkas, pasireiškia per kalbinį barjerą, kuris sąlygoja susvetimėjimo rato atsiradimą.
 14. Nagrinėjant mokinių integravimąsi į naujas kultūrinės aplinkas, išryškėjo tapatybės svyravimai, kuriems apibūdinti buvo konceptualizuota M. Foucault švytuoklės sąvoka, kurios pagrindu sukūrėme tapatybės švytuoklės apibrėžimą, atskleidžiantį mokinių savęs identifikacijos problemas.
 15. Iškelta tyrimo hipotezė pasitvirtino, kad re-emigrantų mokinių integraciją į Lietuvos ugdymo

procesą sąlygoja skirtingas mokymo(si) ir kultūrinių skirtumų supratimas. Mokinių integraciją įtakojama skirtingo edukacinio proceso organizavimo, pasireiškia per diferentišką mokytojo ir mokinio vaidmens traktavimą, vertinimo sistemos, metodų taikymą. Mokinių integracija dėl kultūrinių skirtumų yra sąlygojama susvetimėjimo, tapatybės švytuoklės ir patirties neperkeliamumo.

16. Mokinių integracija į Lietuvos edukacinę sistemą vyksta dalinai arba visai nevyksta, dėl skirtingų švietimo sistemų prasilenkimo. Taip pat Lietuvos švietimo koncepcija nenumato vieningos sistemos pagal kurią būtų priimami re-emigrantai mokiniai. Ši atsakomybė perkeliama kiekvienai mokyklai pagal jos požiūrį ir galimybes.

REKOMENDACIJOS

1. Grįžtamoji migracija, Lietuvoje yra mažai nagrinėtas reiškinys, todėl mokiniams grįžtant iš užsienio mokyklų į lietuviškas mokyklas, mokytojai susiduria su naujais ugdymo iššūkiais, tačiau yra jiems nepasirengę. Re-emigracijos sukeltos problemos ir re-emigrantų vaikų ugdymo klausimas nėra plačiai svarstomas, todėl rekomenduojame visoms mokykloms įtraukti į mokyklos planą grįžtamosios migracijos tematiką, kaip vieną iš svarstytinų ir nagrinėjamų klausimų.
2. Re-emigrantams mokiniams grįžusiems iš kitos mokyklinės aplinkos ir dažnai kitos edukacinės sistemos, reikalingas ilgas adaptacijos periodas. Rekomenduojame, kad mokiniams būtų sudarytos, kiek įmanoma tapačios sąlygos į tos edukacinės aplinkos sąlygas, iš kurios grįžo, pamažu leidžiant jiems adaptuotis prie naujos aplinkos. Adaptacijos laikotarpis, grįžusiems iš užsienio mokiniams nėra niekur reglamentuotas, tačiau pastebėtina, kad kuo daugiau metų mokiniai yra išvykę ir atitolę nuo Lietuvos švietimo sistemos, tuo jiems reikėtų ilgesnio adaptacijos periodo mokykloje. Rekomenduojame iš užsienio grįžusiems mokiniams sudaryti mažiausiai pusės metų adaptacijos periodą, su galimybe pratęsti, atsižvelgiant į kiekvieną mokinį individualiai. Po pusės adaptacijos metų, specialiai sudaryta mokyklos komisija, turėtų atlikti adaptacijos poveikio analizę ir nustatyti kiek efektyvus adaptacijos laikotarpis buvo, ir/ar reikia tolimesnio adaptacijos periodo, nustatant adaptacijos lygį.
3. Mokiniai, kurių klasėje mokosi grįžęs iš užsienio mokinys, turėtų būti supažindinami su re-emigracijos reiškiniu ir grįžusiam mokiniui suteikiamu adaptacijos periodu. Tokiu būdu būtų skatinama tolerancija ir pakanta kitoniškumui, šiuo atveju re-emigrantams.
4. Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokiniai grįžę iš užsienio, patiria aplinkos susvetimėjimą ir tapatybės identifikacijos problemas. Dėl šios priežasties siūlome klasėse aptarinėti re-emigranto tapatybės klausimus, įgytos naujos patirties perkeliamumo ir adaptavimo galimybes savo edukacinėje aplinkoje, suteikiant mokiniams galimybę išsakyti savo pozicijas. Dialogas tarp re-emigranto mokinio ir kitų klasės mokinių bei mokytojų, iškeliant tapatybės problematiką, leistų sumažinti atsirandantį susvetimėjimą naujai aplinkai ir sudarytų sąlygas kitos patirties integravimui į lietuviškąją edukacinę aplinką, kaip vieną iš švietimo metodų apie kitoniškumą.
5. Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad grįžusiems mokiniams, kurių tėvai prisiima didelę dalį atsakomybės už vaiko ugdymą, lengviau integruotis į lietuviškąsias mokyklas. Dėl šios

priežasties rekomenduojame, mokytojams įtraukti mokinio tėvus į visapusišką vaiko ugdymo procesą. Tėvai turėtų būti nuolat kviečiami į mokyklą, kartu su mokytojais ir mokiniais diskutuoti apie jų vaikams kylančias problemas ir jų (iš)sprendimo galimybes.

LITERATŪRA

1. Asakura, Takashi Gee, Gilbert C. Nakayama, Kazuhiro Niwa, Sayuri (2008). Returning to the "Homeland": Work-Related Ethnic Discrimination and the Health of Japanese Brazilians In Japan. American Journal of Public Health; Apr2008, Vol. 98, p743-750, Academic Search Complete
2. Barr, R. B, Tagg J.(1995) From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education. v27 n6 p12-25 Nov-Dec. ERIC
3. Beenstock M. (1996). Failure to Absorb: Reimgration by Immigrants Into Israel. International Migration Review.
4. Berry (2005). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning: two case studies. Prieiga per internetą:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=33&did=726375171&SrchMode=1&sid=7&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1242059289&clientId=110495> [žiūrėta: 2008-09-30]
5. Bildung in Deutschland. Prieiga per internetą:
<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [žiūrėta: 2009 – 05 – 12]
6. Bitinas B. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda
7. Byrne M. (2001). Hermeneutics as a methodology for textual analysis – nursing applications.
8. Black.P, Wiliam.D (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Prieiga per internetą:
http://powayusd.sdcoe.k12.ca.us/projects/literacy/SSTTL/AssessDocs/PDFs/BlackBox_Article.pdf [žiūrėta: 2008 – 12 – 28]
9. Bollnow O. F. (2008). Dilthey, Wilhelm. Prieiga per internetą:
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&hid=102&sid=8c5c11c4-7f06-4096-ac64-881b3275a448%40sessionmgr107&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=f5h&AN=32408343> [žiūrėta: 2009-05-02]
10. Brettell C., Hollifield J. F. (2000). Migration Theory: Talking Across Disciplines. New York
11. Christou, Anastasia (2006) American Dreams and European Nightmares: Experiences and Polemics of Second-Generation Greek-American Returning Migrants Journal of Ethnic & Migration Studies; Vol. 32, p. 831-845 Academic Search Complete
12. Crusius, T. W. (1991). A Teacher's Introduction to Philosophical Hermeneutics. Urbana: NCTE.

13. Čiužas Renaldas (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis.
14. Čiužas. R. (1994). Mokytojų didaktinės kompetencijos būklės analizė: kaitos poreikis. Prieiga per internetą: <http://www.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/64-70.pdf>. [Žiūrėta: 2009 - 01 - 07]
15. Dan Landis, Janet M. Bennett, Milton J. Bennett (2003). Handbook of Intercultural training . Third Editon. Prieiga per internetą: http://books.google.lt/books?id=wjy02V19UwMC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=%22Paige%22+%22nature+*+intercultural+experiences%22&source=bl&ots=r6Xa2ttZVg&sig=XMRO2rOg6bL-Y65-mHaVJomciEE&hl=lt&ei=HoYFSujvENq7jAfRjtDfBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8#PPA43,M1 [Žiūrėta: 2009-05-01]
16. Dan Landis, Janet M. Bennett, Milton J. Bennett (2003). Handbook of Intercultural training . Third Editon. Prieiga per internetą: http://books.google.lt/books?id=wjy02V19UwMC&pg=PA92&lpg=PA92&dq=%22Paige%22+%22nature+*+intercultural+experiences%22&source=bl&ots=r6Xa2ttZVg&sig=XMRO2rOg6bL-Y65-mHaVJomciEE&hl=lt&ei=HoYFSujvENq7jAfRjtDfBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8#PPA43,M1 [Žiūrėta: 2009-05-01]
17. Dean J. (1992). Organising Learning in the Primary School Classroom. Prieiga per internetą: <http://books.google.com/books?id=AC12JmAbk40C&pg=PA51&dq=The+role+of+the+teacher&lr=&ei=gyoISfTRDYXGzATR0PyABw&hl=lt#PPA103,M1> žiūrėta [2009-02-01]
18. Dustmann, Christian (2001). Children and return migration. Journal of Population Economics; Nov2003, Vol. 16, p 815-830. Academic Search Complete
19. Education in Great Britain. Prieiga per internetą: http://schools.keldysh.ru/school1413/eng/egorova_ks/str1.html [žiūrėta: 2009 - 04- 19]
20. Education system in Spain. Prieiga per internetą: http://www.polytech.poltava.ua/education/europa/spain_4.html [žiūrėta: 2009 - 04- 20]
21. Felder. R. M, Silverman.L. K (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. Prieiga per internetą: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>. [žiūrėta: 2009 - 01- 07]

22. Felder. R. M, Silverman.L. K (2002). Learning and teaching styles in engineering education. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf> [žiūrėta: 2008-09-30]
23. Feorillo Petronillo A. Demeterio III (2001). Introduction to Hermeneutics. Prieiga per internetą: http://www.geocities.com/philodept/diwatao/introduction_to_hermeneutics.htm [žiūrėta: 2008 11 12]
24. Gadamer H. G. (1999). Istorija. Menas. Kalba. Vilnius
25. Germany - National Integration Plan (2007). Prieiga per internetą: <http://www.eunet-integration.eu/content/view/55/21/> [žiūrėta: 2009 – 05 – 12]
26. Gesteland (1997). Kaip išgauti "taip" : menas bendrauti ir derėtis įvairiose kultūrose. Vilnius
27. Godon R. (2004). Understanding, Personal Identity and Education. Journal of Philosophy of Education, Vol. 38, No. 4. Academic Search Complete
28. Government Response to the Committee's Seventh Report of Session 2002-03: Secondary Education: Pupil Achievement (2003). Prieiga per internetą: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmselect/cmmeduski/147/147.pdf> [žiūrėta: 2009 - 05- 19]
29. Grondin, J. (2003). Filosofinės hermeneutikos įvadas. Vilnius
30. Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (2003). Communicating with Strangers. New York: McGraw Hill
31. Hayden, J. Thompson (1998). International Education principles and practice. Prieiga per internetą: [http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=7evgv-HB8DQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=M.+Hayden,+J.+Thompson+\(1998\).+International+Education+principles+and+practice&ots=uH76Jkh6wC&sig=SXRInAfjG1_bFoMWTU1R9zxAxuK#PPP1,M1](http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=7evgv-HB8DQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=M.+Hayden,+J.+Thompson+(1998).+International+Education+principles+and+practice&ots=uH76Jkh6wC&sig=SXRInAfjG1_bFoMWTU1R9zxAxuK#PPP1,M1) [žiūrėta: 2008 - 12- 19]
32. Hall E. T. (1976). Beyond Culture. Anchor Press.
33. Heide Hlawaty (2009). Learner and Learning styles: A Comparative Analysis of the Learning Styles of German Adolescents by Age, Gender, and Academic Achievement Level
34. Horie. Norio. (2002). Return migration to Siberia. Prieiga per internetą: <http://www.eco.osaka-sandai.ac.jp/~ohtsu/pdf/12.pdf> [žiūrėta: 2008 10 12]
35. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (2004). Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf [žiūrėta: 2009-04-29]

36. Ireland Education. Prieiga per internetą:
http://www.educationireland.ie/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=16 [žiūrėta: 2009 – 04 – 12]
37. Janiūnaitė, B. (2004). Edukacinės novacijos ir jų diegimas. Kaunas
38. Jean-Piere Cassarino (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. Prieiga per internetą:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138592e.pdf#page=60> [žiūrėta: 2009-03-26]
39. Jensen Eric (2001). Tobulas mokymas. Vilnius: AB OVO
40. Joan L Phillips and Robert B Potter (2003). Social Dynamics of ‘Foreign-Born’ and ‘Young’ Returning Nationals to the Caribbean: A Review of the Literature. Prieiga per internetą:
<http://scholar.google.lt/scholar?hl=lt&lr=&cluster=1582986175037119974> [žiūrėta: 2008 10 16]
41. Jucevičienė P. (1997). Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. Kaunas
42. Jucevičienė P. (2006). Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą:
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf [žiūrėta: 2008 10 16]
43. Jucevičienė P. (2007). Besimokantis miestas. Kaunas
44. Kerdeman D. (1993). Some Thoughts about Hermeneutics and Jewish Religious Education. Religious Education, v93 n1 p29-43 Win 1998. ERIC
45. Kim Y. Y. (2001). Becoming Intercultural: An Integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Prieiga per internetą:
http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=3WU48VkOOvIC&oi=fnd&pg=PP11&dq=intercultural+experience+transferability&ots=AWDut0RNbg&sig=JDPVkJhpemy4_6TLF4Fd9THE1DU [žiūrėta: 2009-01-18]
46. Landis D., Bhagat R. (1996). Handbook of Intercultural Training. Prieiga per internetą:
http://books.google.lt/books?id=wjy02V19UwMC&dq=%22Landis%22+%22Handbook+*+intercultural+training%22&printsec=frontcover&source=bl&ots=r6Xc2muTV8&sig=jCAq0xHFbza5j3s562U-T1RvUns&hl=lt&ei=tvoiSvChDsWNjAfe6IWwBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3 [žiūrėta: 2009-05-03]
47. Le Roux (2002). Effective educators are culturally competent communicators. Prieiga per

- internetą: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=13&hid=104&sid=3bd3d645-a750-4ddc-b0a6-66d05257381b%40sessionmgr107> [žiūrėta: 2009-04-06]
48. Le Roux J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators / Intercultural Education, Vol. 13, No.1, 2002. Prieiga per internetą: http://www.educationarena.com/educationarena/sample_pdfs6/CEJI13_1a.pdf [žiūrėta 2008 - 12- 19]
49. Leonavičius V. (2004). Sociologija. Kaunas
50. Lewis R. D. (2002). Kultūrų sandūra: kaip sėkmingai bendrauti su kitų tautų ir kultūrų atstovais. Vilnius.
51. LR švietimo ir mokslo įsakymas „Dėl užsieniečių, atvykusių dirbti arba gyventi į Lietuvos Respubliką, vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose įgyvendinimo. 2003 m. birželio 4 d. įsakymu Nr. ISAK- 789. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2003-06-04-ISAK-789.htm [žiūrėta: 2009 03 02]
52. LR švietimo įstatymas (2006). Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2 [žiūrėta: 2008 10 12]
53. LR Vyriausybės nutarimas *Dėl valstybinės švietimo strategijos*// V. Ž., 2003, Nr. 71-3216
54. Malhame Natahalie Gerard (2006). Lebanese Returnees: Reasons for Return, Adaptation and Re-emigration. Prieiga per internetą: http://www.alcc-research.com/files/Nathalie_Malhame.pdf [žiūrėta: 2008-10-30]
55. Mary Hayden, Jeff Thompson (2001). International education principles and practice. Prieiga per internetą: http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=7evgv-HB8DQC&oi=fnd&pg=PA44&dq=school+environment+intercultural+experiences&ots=uH76Drg2rF&sig=AYfrQGhzf14_jNo8pfdDLHy4Gsl#PPA46,M1 [žiūrėta: 2008 11 22]
56. Maslauskaitė A., Stankūnienė V. (2007). Šeima abipus sienos: Lietuvos transnacionalinės šeimos genezė, funkcijos, raida ir perspektyvos. Prieiga per internetą: <http://www.iom.lt/documents/seima-abipus-sienos.pdf> [žiūrėta: 2009-04-28]
57. Mažeikienė N. (2000). Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas kuriant nešališką socialinių mokslų metodą. *Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*. Vilnius
58. Mažeikis G. (2008). Adaptation of Service-Learning in Lithuania: a Hermeneutic Perspective//Socialiniai tyrimai 2008 1(11).

59. Mažeikis G., Lenkauskaitė J. (2008). Kooperuotų studijų (*service-learning*) adaptavimas Lietuvoje hermeneutinės pedagogikos atžvilgiu//Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje. Šiauliai
60. Michelle Byrne (2001). Hermeneutics as a methodology for textual analysis. *Aorn Journal*, May 2001.
61. Middell M., Burrell J. (2000). European History and Cultural Transfer//*Diogenes* 48(1).
62. Moon S. (2002). Intercultural Transformative Learning Experience.
63. Paulikaitė M. (2003). Hermeneutinis pažinimas kaip supratimas: trečiasis tikrovės matmuo//*Problemos* 64.
64. Paulikaitė-Gricienė M. (2005). Tikrovės balsas besiklausant : patirties mąstymas H. G. Gadamerio filosofinėje hermeneutikoje: monografija. Kaunas
65. Piaget. J.(2002) Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai. Vilnius.
66. Pupil Achievement In Secondary Education (2003). Prieiga per internetą:
<http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200203/cmselect/cmeduski/513/51305.htm> [žiūrėta: 2009 - 04 – 13]
67. Rainbow Tsai-Hung Chen, Sue Bennett, Karl Maton (2008). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning:two case studies. *Distance Education*. Volume 29, No. 3, November 2008. Prieiga per internetą:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=6&hid=115&sid=1c8ac5ce-f284-4af3-9070-9e29f07ca628%40sessionmgr103> [žiūrėta: 2009-02-01]
68. Rainbow Tsai-Hung Chen, Sue Bennett, Karl Maton (2008). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning:two case studies. *Distance Education*. Volume 29, No. 3, November 2008. Prieiga per internetą:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=6&hid=115&sid=1c8ac5ce-f284-4af3-9070-9e29f07ca628%40sessionmgr103> [žiūrėta: 2009-02-05]
69. Reyes M. M. (1973). Cross Cultural Methods, Experiential Learning-Teaching. Prieiga per internetą:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/00/52.pdf [žiūrėta: 2009-03-26]
70. Richard J., Stiggins (2001). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. Prieiga per internetą: <http://electronicportfolios.org/afl/Stiggins-AssessmentCrisis.pdf> [žiūrėta: 2008 - 12- 19]
71. Ricoeur P. (2001). Egzistencija ir hermeneutika: interpretacijų konfliktas. Vilnius

72. Rubavičius, V. (2003). Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas. Vilnius
73. Ruškus J. (2008) Į Lietuvą atvykusių lietuvių kilmės moksleivių patirtis: „Lietuvių namų“ atvejis/Emigracija ir šeima: vaikų ugdymo problemos ir iššūkiai. Vilnius
74. Ruškus J., Kuzmickaitė D. (2008) Į Lietuvą grįžusių vaikų ugdymo ypatumai: „Šaltinio“ mokyklos atvejis/Emigracija ir šeima: vaikų ugdymo problemos ir iššūkiai. Vilnius
75. Schools: achieving success, Seventh Report of Session (2003). Prieiga per internetą: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200203/cmselect/cmmeduski/513/513.pdf> [žiūrėta: 2009 - 04 – 13]
76. Shaun Gallagher (1992). Hermeneutics and Education. Prieiga per internetą: http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=MSz6IAv0zpIC&oi=fnd&pg=PR9&dq=hermeneutics+and+education&ots=rUyeXXggd2&sig=Kabde1X3ODrJi8enmsdwojXcadQ#PPP1_M1 [žiūrėta: 2009-01-29]
77. Sipavičienė A., Gaidys V. (2009). Požiūris į emigrantus ir emigraciją. Tyrimas atliktas Vilmorus Tautinių mažumų ir išeivijos departamento. Prieiga per internetą: http://www.tmid.lt/wp-content/uploads/2009/05/poziuris-i-emigracija-ir-emigrantus-pristatymas_asipaviciene-ir-vlgaidys.pdf [žiūrėta: 2009 - 05- 19]
78. Sipavičienė. A. (2007). Kad Lietuva neišsivaikščiėtų Vilnius, LR Seimas, 2007 balandžio 25 d. Emigracija iš Lietuvos. Naujos tendencijos? Prieiga per internetą: http://infocentras.iom.lt/documents/migracija-Seimas_2007_R.ppt [žiūrėta: 2008 05 16]
79. Smith G. D. (2006). Postcolonialism and globalization: Thoughts towards a new hermeneutic pedagogy. In Y. Kanu (Ed). *Curriculum as Cultural Practise: Postcolonial Imaginations*. Toronto: University of Toronto Press.
80. Sotirou, P. (1993). Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition*.
81. Statkus N. (2003). Etniškumas ir nacionalizmas: istorinis ir teorinis aspektai. Vilnius
82. Sverdiolas A. (2002). Būti ir klausti: hermeneutinės filosofijos studijos – 1. Vilnius
83. Sverdiolas A. (2003). Aiškinimo ratas: hermeneutinės filosofijos studijos – 2. Vilnius
84. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. Kaunas
85. Šilutės pradinės mokyklos Neformaliojo ugdymo organizavimo tvarka, įsakymas Nr. V1-28.
86. Tanaka M. (2005). *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*. Oxford: Symposium Books.

87. Thematic probe. Primary Education: an International Perspective. Prieiga per internetą:
http://www.inca.org.uk/pdf/probe_spain.pdf [žiūrėta: 2009 - 05- 19]
88. Tidikis R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius
89. Ting-Toomey S. (1999). Communicating Across Cultures. Prieiga per internetą:
<http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=m6CYCNs29iwC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Stella+Ting-Toomey+1999&ots=21NtzgBj3P&sig=rHftjuDe3DS9ybUFA3wcvRd-X4M#PPP1,M1> [žiūrėta: 2009-02-18]
90. Tomoko Yoshida, David Matsumoto ir kt. (2002). The Japanese returnee experience: factors that affect reentry. Prieiga per internetą: <http://web.hc.keio.ac.jp/~tyisogai/article.pdf>
 [žiūrėta: 2008 10 30]
91. Tsuda Takeyuki. (2000). Migration and Alienation: Japanese-Brazilian Return Migrants and the Search for Homeland Abroad. Prieiga per internetą : <http://www.ccis-ucsd.org/PUBLICATIONS/wrkg24.PDF> [žiūrėta: 2008 10 13]
92. Užsieniečių vaikų ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokyklose (2006). Darbo vadovė V. Žydžiūnaitė. Prieiga per internetą:
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/galutinis_koreguot_SMM_uzsienvaik_ATA_SK_2006.pdf [žiūrėta: 2009 - 05- 19]
93. Užsienio reikalų ministerija (2003). Lietuvos Respublikos piliečių ir užsieniečių, atvykusių ar grįžusių gyventi į Lietuvą, vaikų ugdymo organizavimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/uzs/2008-03-12%20urm.pdf> [žiūrėta: 2008 10 16]
94. Vermunt. D. J. Verloop. N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. Prieiga per internetą:
[http://www.scieng.ed.ac.uk/About/News/TeachingLearning/Vermunt%20and%20Verloop%20\(1999\).pdf](http://www.scieng.ed.ac.uk/About/News/TeachingLearning/Vermunt%20and%20Verloop%20(1999).pdf) [žiūrėta: 2008 – 12 – 28]
95. Virtanen. Keijo (2000). The return migration of the Finns from North Amerika. Tiltai. 2000 Nr. 10 p. 15 – 19.
96. Wahba Jackline, Barry McCormick (2004). Return International Migration and Geographical Inequality. Prieiga per internetą: <http://jae.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/12/4/500>
 [žiūrėta: 2008 10 16]
97. Weinsheimer J. (2004). Teaching And/or Research: Gadamerian reflections on a Pseudo-Dilemma. Prieiga per internetą:
<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5006517445> [žiūrėta: 2008 10 12]

98. Zdenek. R. Nešpor (2002). The Disappointed and Disgruntled: A Study of the Return in the 1990s of Czech Emigrants from the Communist Era. Prieiga per internetą:
<http://www.soc.cas.cz/download/14/disapp.pdf> [žiūrėta: 2009-03-26]
99. Zenke, Karl G. (1995). Returnee emigrant children. European Education; Fall95, Vol. 27
Academic Search Complete
100. Žydzžiūnaitė V. (2007). Tyrimo metodologija (socialiniai ir humanitariniai mokslai).
Prieiga per internetą:
http://www.mokom.lt/UserFiles/File/SU_MOKOM_IDALIS_3TEMA.pdf [žiūrėta: 2008 –
10 – 10]

Kiti šaltiniai

1. Daugėja grįžtančių į Lietuvą“(2007-02-28). Prieiga per internetą:
<http://iz.euro.lt/index.php?-2132521761>
2. Grįžę emigrantų vaikai Lietuvoje jaučiasi nejaukiai (2008-04-19). Prieiga per internetą:
<http://www.delfi.lt/news/daily/emigrants/article.php?id=16746582>
3. Grįžtančių emigrantų išskėstomis rankomis niekas nelaukia (2008-11-03). Prieiga per internetą: <http://www.veidas.lt/leidinys.full/490b3eb5205ba>
4. Grįžtančiųjų emigrantų bedarbio pašalpos nelaukia (2009-01-16). Prieiga per internetą:
<http://www.zebra.lt/lt/aktualijos/lietuvoje/Griztanciu-emigrantu-bedarbio-pasalpos-nelaukia-2009-01-15.html>
5. Grįžtantys emigrantai neišgelbės senstančios Lietuvos (2007-02-28). Prieiga per internetą:
<http://www.balsas.lt/naujiena/47966/griztantys-emigrantai-neisgelbes-senstancios-lietuvos/rubrika:naujienos-lietuva>
6. Junior Chamber International Lithuania (2007). Prieiga per internetą:
http://www.jci.lt/naujienos/2007_04_05/naujienos2007_nr04-05.pdf
7. Lietuva nepajėgi priimti grįžtančių migrantų (2008-10-31). Prieiga per internetą:
<http://www.viskas.lt/portal/block/81/article/2419>
8. Nuotolinis mokymas(is) – pasirinkimo galimybė grįžtantiems (2007-07-15). Prieiga per internetą: <http://www.draugas.org/07-15-08timukienenuotolinismokymas.html>
9. Tėvynė nepasitinka emigrantų išskėstomis rankomis (2008-12-23). Prieiga per internetą:
http://www.anglija.lt/straipsniai/naujienos/lietuvoje/tevyne_nepasitinka_emigrantu_isskestomis_rankomis.html
10. Migrantus kankina finansų krizė (2008-12-18). Prieiga per internetą:
http://www.alfa.lt/straipsnis/10241830/?Migrantus.kankina.finansu.krize=2008-12-18_23-10

PRIEDAI

PRIEDAS NR. 1 Interviu protokolo pavyzdys

(Visus interviu protokolus žiūrėkite elektronine versija)

(D. A. – darbo autorius)

D.A. Mes darome tyrimą apie mokinius, kurie buvo išvykę mokytis į užsienį ir grįžo atgal į Lietuvą. Todėl noriu, kad tu pasidalintum savo patirtimi. Pirmiausiai pradėsime nuo to, kur tu gyveni?

R1, Anglija, 9 klasė. Priemiestyje.

D.A. Kur buvai išvykusi?

R1, Anglija, 9 klasė. Į Angliją, Londoną.

D.A. Kiek laiko buvai Anglijoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Du metus.

D.A. Kokią mokyklą lankai?

R1, Anglija, 9 klasė. Vidurinę, valstybinę mokyklą.

D.A. Kelintoje klasėje tenai mokeisi?

R1, Anglija, 9 klasė. Devintoje ir dešimtoje. O čia kai grįžau esu devintokė. Tenai anksčiau pradeda eiti į mokyklą, nuo penkių metų.

D.A. Papasakok kaip jauteis pradėdama lankyti Anglijos mokyklą.

R1, Anglija, 9 klasė. Galvojau iš pradžių, kad sunku bus, bet aš atvažiavau vasaros pradžioje susipažinau su lietuvėmis ir jos ėjo į tą mokyklą kaip ir aš, ir jos buvo mano klasiokės. Jos man padėdavo tai ir buvo lengva.

D.A. Kas sudarė klasę?

R1, Anglija, 9 klasė. Tenai tame rajone kur gyvenau buvo beveik daugiausia juodaodžių ir lietuvių, yra ten keli ir anglai. Tai klasėje mes buvom trys lietuvės, paskui juodžiai visokie ir kitų tautybių, anglų buvo labai mažai.

D.A. Papasakok apie mokytojus Anglijoje.

R1, Anglija, 9 klasė. Tai kaip ir čia vieni geresni, kiti blogesni. Nu vieni mokytojai užduoda daugiau dirbti, kiti mažiau, kaip ir čia.

D.A. Ar mokytojai visi anglai buvo?

R1, Anglija, 9 klasė. Visokių buvo, bet angliškai tai visi kalba.

D.A. Kaip vykdavo pamoka?

R1, Anglija, 9 klasė. Ateini į klasę. Svarbiausi tenai lankymą žiūri, nevéluoti, lankyt pamokas, nebėkt iš pamokų. Teritorija yra užtvirta negali išeit iš mokyklos, nebent parodai kokį lapelį. Nu ateini į klasę, ant lentos būna užrašyta nu kaip angliškai objectives ką per šią pamoką mokinsimės, užsirašai, paskui mokinies. Užsirašom aims, ką norim per pamoką pasiekti. Nu bendrai visiems paaiškina užrašo ant lentos, paskui jei kas neaišku pakeli ranka, ateina atskirai paaiškina.

D.A. O kaip Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu nežinau aš į kokią gimnaziją neišėjau, bet čia tai gali per pamoką muziką pasileisti pasiklausyt. Anglijoje irgi būdavo kiti valgo, leisti neleisdavo, bet valgydavo. Ai dar aprangas reikėdavo nešioti, priešingai nei čia. Ten labai griežtai nei auskarų, nei žiedų negalėdavai užsidėt. Uniformos būdavo būtinios, berniukai kelnes, mergaites sijonus arba kelnes, baltinukai, kaklaraiščiai būtinai užtempti.

D.A. Kaip kreipdavotės į mokytoją?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu tenai reikėdavo sakyti Mis arba Mister. Jei tikrindavo pagal dienyną kas yra reikėdavo atsakyti yes Mis.

D.A. Ar būdavo skambučiai į pamokas?

R1, Anglija, 9 klasė. Jo būdavo, kiekvieną dieną būdavo penkios pamokos, pamoka viena trukdavo valandą. Per visą dieną būdavo tik viena pertrauka. Trys pamokos pusvalandis pertraukos ir paskui vėl dvi pamokos. Tarp pamokų paleisdavo iš pamokos skambėdavo muzika ir per tą laiką kol skamba muzika (5 min.) turėdavai spėti nueiti į kitą pamoką. Jei baigdavosi muzika tai reiškia pavėlavai į pamoką. Atsibodę buvo ta muzika.

D.A. Papasakok už ką buvai vertinama.

R1, Anglija, 9 klasė. Ten tokių kaip pažymių negaudavai, ten tokiais leveliais. Tokių kaip pažymių knygelių neturėdavome, tokius tik kaip planus, kur namų darbus užsirašai, žymiesi kada buvai kada nebuvai.

D.A. O kada rašydavo raides?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu pavyzdžiui anglų, tenai toks kaip projektas ne projektas darydavom. Nu ten būdavo kaip temos, ten vienas iš skaitymo. Ten duodavo mums kiek ten tų pamokų ir reikėdavo padaryti. Va dešimtoje klasėje mes jau galėjome pasirinkti kokias pamokas norėdavome lankyti papildomai ir iš tų pamokų gaudavome tuos levelius.

D.A. Ar rašydavote kokius testus?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu devintoje lengviau, bet kai buvau dešimtoje tai po pusmečio rašėme tokią testą, kaip patikrinimo. O vienuoliktoje klasėje jei būčiau buvusi būtų reikėję tuos tikrus egzaminus laikyti ir paskui gali eiti į koledžą. Nu tenai kaip Lietuvoje nereikėdavo atsiskaitinėti už pamokas, būdavo aišku, bet ten daugiausia tai po pusmečio galutinis testas būdavo. Rašydavo raides maždaug kokia yra metų pradžioje ir kokia jau metų pabaigoje.

D.A. Už ką pažymius rašo Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Kartais už klasės darbą, arba ką užduoda ir padarai.

D.A. Papasakok kaip atrodė klasės Anglijoje.

R1, Anglija, 9 klasė. Tokia jau nauja ta mokykla buvo. Kaip kur suolai būdavo išdėlioti. Pavyzdžiui kur science mokslai, nu tikslieji mokslai biologija, chemija būdavo ratu išdėlioti.

D.A. Ar galėdavai atsisėsti kur nori?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu žiūrint kaip vaikai elgdavosi. Kai kur galėdavai kur nori sėstis, kitur

padarydavo ta sitting plan. Pasakydavo tu ten sėdi tu ten.

D.A. O kaip Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu iš pradžių leidžia atsisėsti kur nori, su kuo bendrauji. O paskui jei kalbi ar triukšmauji tai persodina arčiau mokytojos stalo. O Anglijoje jei triukšmaudavo tai sakydavo jei nenori mokintis eik lauk, ir kai atlikdavo užduotį išeidavo lauk už durų pasikalbėti atskirai. Anglijoje dėl drausmės tai griežtai. Jei ten neklausydavai ar ką padarydavai tai duodavo lapą. Ten trijų spalvų buvo, ir duodavo pagal tai ką padarei. Ir pavyzdžiui kokias dvi savaites ar daugiau, žiūrint ką padarei, turėdavai nešiotis tą lapą ir rinktis iš mokytojų ten pavėlavai nepavėlavai. Paskui atiduoti auklėtojiui ir jis sprendžia ar pasitaisi ar dar kažką daryti.

D.A. Kas būdavo ant sienų klasėse?

R1, Anglija, 9 klasė. Tai kaip ir čia plakatai, darbai visokie, pvz., anglų kabinete rašiniai, kai kur nieko nėra.

D.A. Ar būdavo kaip pas mus būtini atributai klasėje, pvz. herbas?

R1, Anglija, 9 klasė. Ne, nepastebėjau.

D.A. Papasakok kokią vieną įprastinę pamoką.

R1, Anglija, 9 klasė. Na matematika pradžioje pamokos užsirašai ojectives, aims. Pradžioje nuo lengvesnių uždavinių prie sunkesnių. Ir man patikdavo per matematiką prieš tą temą pajukdavo per kompiuterį kokių žaidimų susijusių su tais skaičiais, figūromis. Kiekvienas vaikas eina pažaisti tą žaidimą, kad būtų lengviau į galvą įsidėti ir paskui duoda iš knygos kokių pratimų daryti. Ten labai retai reikia eiti prie lentos, va kaip čia, labai retai. Ten kas nori tas eina, ne kaip čia iš eilės visi.

D.A. Kaip Lietuvoje vyksta matematikos pamoka?

R1, Anglija, 9 klasė. Kiekviena dieną einam prie lentos. Tenai tai pasirinktinai nori eiti nori ne, nori mokaisi, nori nesimokai. Lietuvoje labiau mokytojai ragina mokintis, o Anglijoje pasirinktinai, nori mokaisi, nori išeiti iš klasės. O čia koks vaikas patriukšmauja tai visa klasė kenčia kiti negali mokintis. Nu kažkaip Anglijoje daugumai lietuvių matematika geriau sekasi.

D.A. Ar mokytojai Anglijoje tave skatindavo tobulėti kurioje srityje?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu jo sakydavo tau gerai sekasi, sudalyvauk kur nors. Čia irgi panašiai.

D.A. Ar Lietuvoje lankai kokius būrelius?

R1, Anglija, 9 klasė. Na čia kai grįžau nebelankau, nes čia reikia daugiau mokintis, su mokslais atsilikau, nebėra noro daugiau kažkur dalyvauti. Dažnai Anglijoje užduodavo grupinių darbų.

D.A. Kokius darbus duodavo daryti kūrybinius ar iš vadovėlių?

R1, Anglija, 9 klasė. Visai kartais tokiais kartais tokiais, maišydavo. Lietuvoje irgi panašiai.

D.A. Papasakok apie klasės draugus kur mokeisi.

R1, Anglija, 9 klasė. Labiausiai bendraudavau su tom lietuvių. Šiaip toje mokykloje yra apie šimtas lietuvių. Per pertraukas vien su lietuvių. Tokio bendravo su kitais net nebūdavo, kad tenai po pamokų kur kartu eiti. Lietuvoje su visais gerai sutariu, draugiškesni, vis tiek čia savi, o tenai esi svetimšalis.

D.A. Kokius filmus žiūrėdavai Anglijoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Žiūrėdavau lietuviškus filmus.

D.A. Ar mokykloje žiūrėdavote filmus?

R1, Anglija, 9 klasė. Žiūrėdavome. Ten kai būdavo šventinės dienos, tai būdavo sutrumpintos pamokos, tai visą dieną vos ne filmus žiūri. Dar kai buvau pasirinkusi žurnalistiką, tai žiūrėdavome filmus, juos analizuodavome.

D.A. Ar Lietuvoje per kokias pamokas žiūrite filmus?

R1, Anglija, 9 klasė. Ne dar neteko.

D.A. Su kokiais draugais bendraudavai Anglijoje po pamokų?

R1, Anglija, 9 klasė. Grynai vien su lietuviais bendraudavau. Vis tiek lietuviai.

D.A. Tau kildavo problemų dėl kalbos nemokėjimo?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu jo, ką nors paklausdavo nesuprasdavau, būdavo draugės paprašai, kad padėtų.

D.A. Ar Lietuvoje kyla sunkumų dėl kalbos?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu ne, pagal mokslu klasėje skaitausi geriausia mokinė, nors mano vidurkis 6.9.

D.A. Ar buvo tau Anglijoje palengvinta programa?

R1, Anglija, 9 klasė. Būdavo per tiksluosius mokslus, kad leisdavo naudotis žodynu, jei kokio žodžio nesuprasdavau. Būdavo pagalbiniai mokytojai, jei nori tau galėdavo padėti.

D.A. Ar nebijodavai klausti klasėje ko nesuprasdavai?

R1, Anglija, 9 klasė. Jo bijodavau, geriau nueidavau pas mokytoją ir paklausi asmeniškai, nes kad nesijuoktų kad ne taip paklausi ir panašiai.

D.A. Kaip Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Čia tai per visą klasę klausai, nebijau visai. Vis tiek gimtoji kalba yra geriau.

D.A. Kada įvyko persilaužimas dėl mokslų?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu gal grįžus. Nes Anglijoje man nebuvo sunku mokintis, jei viskas tenai būtų lietuvių kalba tai pagal savo žinias ir gebėjimus aš mokinčiausi tenai tikrai gerai, tenai lengviau. O čia jau pačių žinių trūksta, jei praleidi čia ką nors ir viskas.

D.A. Kaip reaguodavo jei pavėluodavai į pamokas?

R1, Anglija, 9 klasė. Žiūrint kaip, ar su priežastimi ar su rašteliu ar šiaip. Nes jei pavėluodavai tai kartais tekdavo stovėti visą pamoką, kita mokytoja nieko nesakydavo, pažymėdavo į dienyną ir viskas.

D.A. O kaip Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Kaip kurie mokytojai. Vieną kartą į fiziką pavėlavau tai gavau visą pamoką stovėti. Kiti mokytojai tik gasdindavo. Į kitas pamokas tai stengdavausi nevėluoti, bijodavau mokytojų.

D.A. Kokios problemos iškilo, kad ne vietinė?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu mūsų klasėje buvo musulmonės, nu jos musulmonės, bet jos skaitosi kaip anglės, o mes lietuvės, tai jos pavyzdžiui eidavo ir visada sakydavo hi lithuanians, nu ne iš blogo, bet taip išskiria. O joms pasakytum hi muslims, tai joms iškart įžeidimas būtų. Būdavo, kad su juodėm nesutardavom. Nu mokykloje tokių muštynių nebūdavo, nes ten labai dėl to griežtai, bet po mokyklos kai eini, tai su pečiu susiduri. Atsimenu vieną kartą važiavau su autobusu ir buvau viena, tai jos pradėjo užgaulioti, tipo sako go back to your country to Lithuania, o aš joms sakau tai jūs važiuokit į savo šalį namo į Afriką. Paskiau tenai apsispjaudėm ir ar ten visokių nesąmonių. Bet šiaip ne mokykloje, tai būdavo toks parkas ir į jį rinkdavosi lietuviai ir juodžiai, tai ten tarp jų vos ne karas vykdavo.

D.A. Papasakok apie mokytojų požiūrį į tave, kad lietuvė buvai.

R1, Anglija, 9 klasė. Nieko, kaip tik mokytojams patikdavo, nes sakydavo, kad lietuviai kruopštūs, daug dirba. Patikdavo mokytojams, kad daug dirbam.

D.A. Ar pasikeitė požiūris į tai, kad buvai į Angliją išvažiavus?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu jo, visi susijaudinę, kad nukrito pažangumas, kad seniau tokia gera mokinė buvau, o dabar prasčiau sekasi.

D.A. Kur labiau skatina mokintis, o kur labiau verčia mokintis?

R1, Anglija, 9 klasė. Lietuvoje gal labiau verčia. Nu Anglijoje jeigu mato kad vaikas nori mokintis, tai jį skatina tai daryti. O jei mato, kad visai nenori, tai ir neskatina. Tenai Anglijoje yra daugiau visokių schemų, kurios padeda lengviau įsiminti, suprasti.

D.A. Koks dar tau ryškus skirtumas tarp Anglijos ir Lietuvos mokyklų?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu pavyzdžiui valgykla, tenai daugiau visokių picų, hamburgerių, tokio nesveiko maisto daugiau. Didelis skirtumas dėl aprangos. Va dar didelis skirtumas, Lietuvoje mokykloje laisviau jautiesi, o tenai vos kaip ne kalėjime. Aptverta mokykla, mažiau laisvės, o čia kai blogai jautiesi nori ir išeini. Ir lankymą labai žiūri, ten vos ne piniginių baudos, kad vaikas nelanko mokyklos. Ten netgi svarbiau, ne tai kad išmoktum ko nors, bet kad sėdėtum pamokoje, nors ir nemoki kalbos, bet klausytumeis ką mokytoja aiškina.

D.A. O kaip Lietuvoje?

R1, Anglija, 9 klasė. Nu čia mokytoja daugiau dirba su tais, kurie nori mokintis. Nes gal čia mokytojai labiau pavargę nuo drausminimo, nes puse pamokos praeina, kol sudrausmino, tai geriau dirba su tais kurie nori dirbti. Dar vienas skirtumas, kad jei pavyzdžiui yra tavo klasė ir auklėtojas, tai nebūtinai su jais pamokas ir lankai, tenai visi pagal lygius suskirstyti, vieni eina į vieną biologijos lygį, kiti į kitą, ten būni tik su keliais savo klasiokais tik kartu. Tenai žiūri pagal pasiekimus ir suskirsto pagal lygius, nežiūri pagal klasę. Tik per klasės valandėlę visa klasė būdavome kartu. Netgi kūno kultūra irgi būdavo pagal lygius. Pavyzdžiui čia Lietuvoje daug kas nedarė kūno kultūros, ar neatsinešė aprangos, o tenai griežtai ir apranga būdavo speciali, iš tos mokyklos turėdavai nusipirkti, o ne savo.

PRIEDAS NR. 2 Pirminiai tyrimo klausimai

I. Instrukcinė – motyvacinė dalis:

1. Kas vyksta?

Sugrįžusių iš užsienio mokinių apklausa:

- Siekiant išsiaiškinti su kokiais problemos susiduria grįžę mokiniai
- Išsiaiškinti naudojamus problemų sprendimo būdus

2. Dėl ko vyksta ir ką reikės daryti?

Sveiki Jums skambina Šiaulių universiteto magistrantės [Roma ir Lina] Kiek žinome Jūs buvote išvykęs į užsienį, ten lankėte mokyklą ir dabar grįžote į Lietuvą.

Norėdamos išanalizuoti/ pagerinti/ įvertinti sugrįžusių iš užsienio mokinių integraciją į Lietuvos mokyklas Šiaulių universiteto bendruomenei labai svarbi jūsų nuomonė. Labai malonu būtų jei galėtumėte susitikti su mumis ir skirti mums 30 min savo laiko pokalbiui.

Į jūsų atsakymus bus atsižvelgta rengiant grįžusiems iš užsienio mokiniams programas ir taip gerinant mokinių integraciją į mokyklas.

3. Anonimiškumas:

Apibendrinant apklausos rezultatus jūsų vardas ir pavardė nebus minimi.

Apklausos rezultatai jums bus atsiųsti elektroniniu paštu.

II. Demografinio bloko klausimai:

• Lytis:

- Moteris
- Vyras

• Gyvenamoji vieta grįžus:

- Apskritis centras (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys, Marijampolė, Tauragė,
- Telšiai, Utena, Alytus)
- Rajono centras
- Miestelis, kaimas

• Į kurią šalį buvote išvykęs? Kiek laiko buvote? Kokio tipo mokyklą lankėte (privačią, valstybinę)?

• Kokioje klasėje dabar mokotės? Kelintoje klasėje mokeisi užsienyje?

III. Diagnostinis blokas:

1. Mokymo(si) sistemos aspektų blokas:

| | |
|---|--|
| a. Mokytojo vaidmuo | Papasakokite apie savo mokytoją mokykloje kurioje mokėtės? |
| | Papasakokite apie savo mokytoją dabartinėje jūsų mokykloje? |
| b. Vertinimas | Kaip buvote vertinami mokykloje? |
| | Ką reikėdavo žinoti, kad gauti aukščiausią balą? |
| | Papasakokite, kaip esate vertinami dabar? |
| c. Klasės mikro klimatas | Kaip mokykloje, kurioje mokėtės stovėdavo suolai? |
| | Papasakokite, kaip jūsų klasėje stovi suolai dabar? |
| | Kokie dar buvo jums svarbūs klasės atributai mokykloje? |
| | Papasakokite kaip atrodė klasė. |
| d. Metodai | Papasakokite kaip vykdavo įprastinė pamoka mokykloje, kurioje mokėtės užsienyje? |
| | Papasakokite kaip vyksta įprastinės pamokos dabar? |
| e. Mokinio individualizacija | Papasakokite, kokius jūsų gebėjimus/talents vertino mokykloje, kurioje mokėtės? |
| | Papasakokite, kokius jūsų gebėjimus vertina dabar |
| | Papasakokite kaip jautėtės mokykloje, kurią lankėte užsienyje. |
| | Papasakokite kaip jaučiatės dabar Lietuvos mokykloje. |
| f. Mokinio socializacija mokykloje | Papasakokite apie savo draugus mokykloje, kurioje mokėtės. |
| | Papasakokite apie savo draugus mokykloje, kurioje mokotės dabar. |
| g. Kitos mokymo/si aplinkos | Papasakokite kokius mėgote žiūrėti animacinius filmukus/filmus. |
| | Papasakokite apie draugus, su kuriais bendraudavote namie, kai grįždavote iš mokyklos. |

3. Kultūrinių ypatumų blokas:

| | |
|-----------------------------|--|
| a. Kalbinis barjeras | Kokios kildavo problemos, mokantis mokykloje, dėl kalbos nemokėjimo? |
|-----------------------------|--|

| | |
|--------------------------|---|
| | Kokios problemos kyla dabartinėje mokykloje, dėl kalbos sunkumų? |
| b. Laiko samprata | Papasakokite, koks buvo mokytojų požiūris į jus, jei vėluodavote į pamokas užsienyje? |
| | Papasakokite, koks mokytojų požiūris į jus jei vėluojate į pamokas dabartinėje mokykloje. |
| c. Stereotipai | Kokios problemos jums iškilo mokantis mokykloje užsienyje, dėl to kad nesate vietinis? |
| | Papasakokite, kokios problemos jums kyla dabartinėje mokykloje, dėl to, jog gyvenote kitoje šalyje. |

PRIEDAS NR. 3 Modifikuoti tyrimo klausimai

I. Instrukcinė – motyvacinė dalis:

1. Kas vyksta?

Sugrįžusių iš užsienio mokinių apklausa:

- Siekiant išsiaiškinti su kokiais problemos susiduria grįžę mokiniai
- Išsiaiškinti naudojamus problemų sprendimo būdus

2. Dėl ko vyksta ir ką reikės daryti?

Sveiki Jums skambina Šiaulių universiteto magistrantės [Roma ir Lina]. Kiek žinome Jūs buvote išvykęs(-usi) į užsienį, ten lakėte mokyklą ir dabar grįžote į Lietuvą.

Norėdamos išanalizuoti/ pagerinti/ įvertinti sugrįžusių iš užsienio mokinių integraciją į Lietuvos mokyklas, Šiaulių universiteto bendruomenei labai svarbi jūsų nuomonė. Labai malonu būtų, jei galėtumėte susitikti su mumis ir skirti mums 30 min. savo laiko pokalbiui.

Remiantis jūsų patirtimi, bus rengiamos grįžusiems iš užsienio mokiniams programos ir taip gerinant mokinių integraciją į mokyklas.

3. Anonimiškumas:

Apibendrinant apklausos rezultatus jūsų vardas ir pavardė nebus minimi.

Apklausos rezultatai jums bus atsiųsti elektroniniu paštu.

II. Demografinio bloko klausimai:

a. Lytis:

- Moteris
- Vyras

b. Gyvenamoji vieta grįžus:

- Apskritis centras (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys, Marijampolė, Tauragė,
- Telšiai, Utena, Alytus)
- Rajono centras
- Miestelis, kaimas

c. Į kurią šalį buvote išvykęs? Kiek laiko buvote? Kokio tipo mokyklą lankėte (privačią, valstybinę)?

d. Kokioje klasėje dabar mokotės? Kelintoje klasėje mokeisi užsienyje?

III. Diagnostinis blokas:

1. Mokymo(si) sistemos aspektų blokas:

| | |
|---------------------------------------|--|
| a. Mokytojo ir mokinio vaidmuo | Papasakokite apie savo mokytoją mokykloje kurioje mokėtės. |
| | Papasakokite apie savo mokytoją dabartinėje jūsų mokykloje. |
| | Papasakokite, kokius jūsų gebėjimus/talents vertino mokykloje, kurioje mokėtės. |
| | Papasakokite, kokius jūsų gebėjimus vertina dabar. |
| | Papasakokite kaip jautėtės mokykloje, kurią lankėte užsienyje. |
| | Papasakokite kaip jaučiatės mokykloje, kurią lankote dabar. |
| b. Vertinimas | Papasakokite kaip jautėtės mokykloje, kurią lankėte užsienyje. |
| | Papasakokite kaip jaučiatės dabar Lietuvos mokykloje. |
| | Papasakokite, kaip esate vertinami dabar? |
| c. Klasės mikro klimatas | Kaip mokykloje, kurioje mokėtės stovėdavo suolai? |
| | Papasakokite, kaip jūsų klasėje stovi suolai dabar? |
| | Kokie dar buvo jums svarbūs klasės atributai mokykloje? |
| | Papasakokite kaip atrodė klasė. |
| d. Metodai | Papasakokite kaip vykdavo įprastinė pamoka mokykloje, kurioje mokėtės užsienyje? |
| | Papasakokite kaip vyksta įprastinės pamokos dabar? |
| e. Kitos mokymo(si) aplinkos | Papasakokite kokius mėgote žiūrėti animacinius filmukus/filmus. |
| | Papasakokite apie draugus, su kuriais bendraudavote namie, kai grįždavote iš mokyklos. |
| | Papasakokite apie savo draugus mokykloje, kurioje mokėtės. |
| | Papasakokite apie savo draugus mokykloje, kurioje mokotės dabar. |

IV. Kultūrinių ypatumų blokas:

| | |
|-----------------------------|--|
| a. Kalbinis barjeras | Kokios kildavo problemos, mokantis mokykloje, dėl kalbos nemokėjimo? |
| | Kokios problemos kyla dabartinėje mokykloje, dėl kalbos sunkumų? |

| | |
|-----------------------|---|
| c. Stereotipai | Kokios problemos jums iškilo mokantis mokykloje užsienyje, dėl to kad nesate vietinis? |
| | Papasakokite, kokios problemos jums kyla dabartinėje mokykloje, dėl to, jog gyvenote kitoje šalyje. |

PRIEDAS NR.4 Objekto operacionalizacija

Problemos su kuriomis susiduria re-emigrantai mokiniai, bandydami reflektuoti savo mokymo(si) patirtį.

