

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

VALENTINA DEMIDENKO

PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS
VISUOMENĖJE EDUKACINIAI VEIKSNIAI

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, Edukologija S 007

2019, Kaunas

Disertacija rengta 2013-2019 metais Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete Edukologijos katedroje.

Mokslinis vadovas:

Doc. dr. Edita ŠTUOPYTĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Interneto svetainės, kurioje skelbiama disertacija, adresas:

<http://ktu.edu>

Redagavo:

Violeta Meiliūnaitė (leidykla “Technologija”)

© V. Demidenko, 2019

ISBN 978-609-02-1607-1

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).

SANTRUMPOS

PM – priverstinis migrantas

PTSS – potrauminio streso sutrikimas

VIS – visuomenė

NVO – nevyriausybinė organizacija

LR – Lietuvos Respublika

LENTELĖS

1 lentelė. Migracijos proceso klasifikacija.....	19
2 lentelė. Priverstinių migrantų integracijos indikatoriai.....	36
3 lentelė. Ugdymo(si) formų koncepcijų apžvalga.....	49
4 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu gairės.....	68
5 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos etapų žemėlapis.....	72
6 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu dalyvių – priverstinių migrantų charakteristika	77
7 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos dalyvių charakteristika	79
8 lentelė. Priverstinių migrantų interviu radinių analizės metu identifikuotos temos.....	90
9 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos temų klasteriai.....	103
10 lentelė. Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų nuomonės tyrimo duomenų sąsajų analizė.....	112
11 lentelė. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų skirstymas, pagal pasireiškimo lygmenis.....	127

PAVEIKSLAI

1 pav. Disertacijos tyrimo dizaino loginė schema.....	15
2 pav. Priverstinių migrantų psichosocialinę būklę sąlygojantys aspektai.....	22
3 pav. Socialinė integracija - abipusis procesas.....	32
4 pav. Individo padėtis visuomenėje asimiliacijos, integracijos, segregacijos ir marginalizacijos kontekste.....	33
5 pav. Socialinės integracijos lygmenys.....	34
6 pav. Integracijos indikatorių atvirkštinė piramidė.....	38
7 pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesas.....	43
8 pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių teorinis modelis.....	61
9 pav. Tyrimo validumo koncepcija.....	64
10 pav. Teminio tinklo analizės metodo struktūra	75
11 pav. Prieglobsčio Lietuvoje prašančiųjų skaičiaus dinamika	77
12 pav. Priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu radiniai	102
13 pav. Dokumentų analizės duomenys, pagal teminės analizės metodą	117
14 pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelis.....	129

TURINYS

1. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ KAIP SOCIALINĖS ATSKIRTIES GRUPĖS YPATUMAI.....	18
1.1. Priverstinių migrantų sampratos teorinės įžvalgos	18
1.2. Psichosocialinė priverstinių migrantų charakteristika.....	21
1.3. Priverstinių migrantų kaip socialinės atskirties grupės bruožai.....	24
2. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TEORINIS MODELIAVIMAS.....	27
2.1. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje diskursas.....	27
2.1.1. Integracijos ištakos, sąsajos su adaptacijos ir akultūracijos procesais.....	28
2.1.2. Priverstinių migrantų integracijos proceso koncepcija.....	31
2.2. Visuomenės, jos vietos bendruomenių vaidmuo priverstinių migrantų integracijos procese.....	44
2.3. Priverstinių migrantų edukacijos procesas.....	47
2.4. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų teorinis modeliavimas.....	58
3. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS.....	63
3.1. Metodologinės empirinio tyrimo nuostatos argumentacija.....	63
3.2. Empirinio tyrimo metodų pagrindimas.....	65
3.2.1. Iš dalies struktūruoto interviu metodas.....	65
3.2.2. Tikslinės grupės diskusijos metodas.....	70
3.2.3. Iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės metodų suderinamumas.....	73
3.2.4. Dokumentų analizės metodas.....	74
3.2.5. Tyrimo dalyviai.....	76
3.2.6. Tyrėjo vaidmuo.....	80
3.2.7. Tyrimo etika.....	81
3.2.8. Tyrimo validumas, patikimumas ir ribotumas.....	82

3.3. Tyrimo proceso pristatymas.....	84
3.4. Kokybinio tyrimo duomenų analizės metodo pristatymas.....	86
4. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ	88
4.1. Iš dalies struktūruoto interviu radinių analizė.....	88
4.1.1. Integracijos – mokymo(si) kelio pradžia.....	90
4.1.2. Mokymas(is) ir kaita.....	93
4.1.3. Saugumas, lankstumas ir bikultūrizmas.....	98
4.2. Tikslinės grupės diskusijos rezultatai.....	103
4.2.1. Individualaus lygmens edukaciniai veiksniai.....	104
4.2.2. Aplinkos, vietos bendruomenių institucinio lygmens edukaciniai veiksniai.....	106
4.2.3. Politinio lygmens veiksniai.....	110
4.3. Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų nuomonės tyrimo rezultatų sąsajų analizė ir apibendrinimas.....	112
4.4. Dokumentų analizės duomenys ir jų sąsajų su kitais tyrimo duomenimis pateikimas.	116
DISKUSIJA.....	126
IŠVADOS	132
REKOMENDACIJOS.....	137
LITERATŪRA.....	138
PRIEDAI.....	158

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Migracija tapo viena svarbiausiu XXI amžiaus problemų (World health organisation, 2006). Migracinių tendencijų globalumas koreguoja ne tik socialinę-politinę, ekonominę sferas, bet ir švietimą. Iki XX-tojo amžiaus pabaigos šalių daugiatautiškumui buvo būdingas tam tikras pastovumas – istoriškai šalies teritorijoje gyveno tautinės mažumos „autochtonai“. Lietuvoje didžiausios autochtonų grupės ilgą laiką sudarė lenkai, rusai, žydai ir kitos (vokiečiai, baltarusiai, karaimai, romai) grupės. Dėl globalios migracijos autochtonų skaičius Lietuvoje mažėjo. Emigracijos procesai palietė ir lietuvius, ir Lietuvoje gyvenančias tautines mažumas. Migracijos procesai daro poveikį ir daugiakultūriškumo srityje, nes pasireiškė naujos tendencijos – istoriškai nebūdingų tautų atstovų atvykimas iš Afganistano, Kinijos, Irako, Pakistano, Sirijos, Afrikos šalių ir Kaukazo respublikų. Tokios globalizacijos proceso pasekmės reikalauja tam tikro visuomenės pasiruošimo ne tik priimti istoriškai šalies teritorijoje negyvenusių tautų atstovus, bet ir sukurti atitinkamą imigrantų integracijos skatinimo sistemą.

Vadovaujantis ES direktyva (2003/3/EB), karinius veiksmus, represijas, badą išgyvenę priverstiniai migrantai pripažinti pažeidžiamiausia, socialinę atskirtį patiriančia migrantų grupe. Tyrimų duomenimis (Pedersen D., 2002; Gojer J., 2014; Lecerof S., Stafstrom M., Westerling R., 2015) dauguma priverstinių migrantų prieglobstį suteikusioje šalyje išgyvena kultūrinę šoką, psichosocialinius bendravimo sunkumus, socialinių normų suvokimo stoką, profesinio pasiruošimo neatitikimus bei kalbinius sunkumus. Šių problemų sprendimui prieglobstį suteikiančiose Europos Sąjungos šalyse kuriamos integracijos sistemos. Jos skirtingos, tačiau pasižymi bendru aspektu – edukacinių paslaugų suteikimu. Lietuvos Respublikos teisės aktuose, reglamentuojančiuose priverstinių imigrantų (t. y. pabėgėlių ir kitų prieglobstį gavusių užsieniečių) integracijos procesą taip pat numatyta teisė į formalų ir neformalų ugdymą (Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2016 m. spalio 5d. įsakymas Nr. 998 „Dėl valstybės paramos prieglobstį gavėjų integracijai teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo“). Ir nors tuo, kad ugdymas gali tapti efektyviu socialinę atskirtį patiriančių migrantų marginalizacijos įveikimo įrankiu pastaruoju metu jau neabejojama (Hek R., 2005; Merrice L., 2007; Moser H., 2012), o ugdymas yra įtrauktas į integracijos procesą skatinančių veiksmių programas, iki šiol kyla diskusijos, kokie edukaciniai veiksniai ir kaip sąlygoja priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesą.

Socioekonominiai pokyčiai Europoje, visuomenės demokratiškumo ir humanizacijos socialinės politikos aktualumas, bendros ES ir nacionalinės Lietuvos švietimo sistemų vystymas skatina naujų „netradicinių“ visuomeninio gyvenimo ir švietimo sistemos dalyvių – priverstinių migrantų – integraciją palengvinančių ugdymo mechanizmų paieškas.

Lietuvoje integracija dažnai analizuojama tradiciniame kontekste, nagrinėjant tradicinių, šaliai būdingų, „pažįstamų“ socialinės atskirties grupių integracijos ypatumus. Neabejotina, kad tokie tyrimai ir toliau vaidina svarbų vaidmenį aiškinantis atskirties mažinimo procesus, tačiau pažymėtina, kad integracijos supratimui vis

didesnę reikšmę įgauna socialinės sanglaudos, įgalinimo, įtraukiančio ugdymo analizė. Taigi tokių socialinę atskirtį patiriančių grupių kaip priverstiniai migrantai edukacinių veiksmų poveikio jų integracijai tyrinėjimai gali reikšmingai papildyti mokslinį diskursą, suteikti jam naujų atspalvių ir užpildyti trūkstamą socialinės bei edukacinės aprėpties įgyvendinimo grandį.

Mokslinės problemos pagrindimas. Priverstinių migrantų integracijos procesas – vienas iš aktyviai analizuojamų mokslinių tyrimų objektų. XX-ojo – XXI-ojo amžių sandūros globalizacijos tendencijos paskatino pasaulio mokslininkus domėtis šia tematika. Analizuojant mokslinius šaltinius galima išskirti tyrimus, kuriuose gilinamasi į integracijos sąvokų koncepcijas (Voloch V., 2012), proceso formų, lygių ar stadijų (Berry J., 2003; Esser H., 2000; Peters B., 2003; Engerbensen G., 2003), bei proceso įgyvendinimo tyrimus (Porter A., 1993; Varshaver E., 2007). Tačiau priverstinių migrantų integracijos tematika besidominantys mokslininkai patys įvardina fragmentinių tyrimų dominavimo problemą šioje srityje (Hollifield M. ir kt., 2002; Fazel M., Wheeler J., Danesh J., 2005; Žydžiūnaitė V., 2012). Įvairiose šalyse stebima fragmentinių tyrimų tendencija: dažnai Europos Sąjungos struktūrinių ar Jungtinių Tautų Organizacijos pabėgėlių fondų finansuojamuose projektuose atliekami vienos krypties, trumpalaikiai, segmentiniai tyrimai suteikia nenuosekliai ir trivialią informaciją (Hollifield M. ir kt., 2002; Žydžiūnaitė V., 2012) analizuojama tema. Mokslinėje diskusijoje vis aktyviau keliami validžių tyrimo instrumentų, apklausiant šios socialiai jautrios grupės asmenis, pagrįstų moksliniais darbais, klausimai.

Mokslinės bendruomenės diskusijų centre yra koncepcijos, kuriose grindžiamas žmogaus vystymasis visuomenėje ir per jos vietos bendruomenėse vykdomą veiklą. Jei socialinę atskirtį patiriantys priverstiniai migrantai pateks į tokią edukacinę erdvę, kur palaikomas socialinis solidarumas, lygiateisiškumas, tarpusavio pagarba – tai bus galimybė ugdytis gebėjimą gyventi be konfrontacijos, bet išlaikant savo individualumą (Drysen-Peterson S., 2003; Stubbs S., 2008; Tett L., Fyfe T., 2010; He Y. ir kt., 2015). Tokį procesą galima susieti su socialine integracija, kuri anot kai kurių tyrėjų (Spencer S., 2004; Beresnevičiūtės V., 2005; Kasatkinos N., Leončiko. T., 2003), yra įsijungimas į priimančiąją visuomenę, susijungimas su socialine visuma. Taip išryškėja integracijos proceso abipusiškumo koncepcija (Raicher S., Hopkins N., 1996; Korac M., 2001; Martikainen T., 2005; Bowskill M., 2007; Varsaver E., 2007; Žydžiūnaitė V., 2012; Bartkevičienė A., 2015), kurioje akcentuojama lygiavertė „atvykusiųjų“ (priverstinių imigrantų) ir „priimančiųjų“ (visuomenės, jos vietos bendruomenių) vaidmenų svarba. Sėkmingos integracijos procesui būtina: a) priverstinių migrantų individualus potencialas (motyvacija integruotis, išsilavinimas, sveikata, šeimyninis, socialinis statusas) ir b) visuomenės socialinis potencialas – gebėjimas įgalinti naujus narius ir prisiimti atsakomybę už kontaktavimo kokybės kaitą gerėjimo linkme (Bowskill M. ir kt., 2007).

Škotų mokslininkų atlikti tyrimai (Asylum seekers in Scotland, 2003) patvirtina priimančios visuomenės pasirengimo integracijos procesui svarbą. Tyrėjų teigimu, būtina priimančiąją visuomenę, jos vietos bendruomenes įtraukti į pasiruošimą

migrantų atvykimui, į nuolatinį bendradarbiavimą bei į paramos priverstinių migrantų integracijai suteikimą. Individo lygmeniu, pasak E. Štuopytės (2007, 2008), integracija pasireiškia tada, kai individas išlaiko savo etninį tapatumą ir kartu įgyja pakankamai naujų įgūdžių, kad galėtų įsitraukti į daugumos kultūrą ir jį priimančią visuomenę.

Atlikus A. Bartkevičienės (2015); H. Moser (2012), V. Žydžiūnaitės (2012), L. Merrice (2007), E. Štuopytės (2009), C. Salino ir G. Muller (1999), R. Hek (2005) darbų analizę, išryškėja ne tik dvejų integracijos pusių – priverstinių migrantų ir visuomenės – sąveikos svarbą, bet ir edukacijos reikšmė integracijos procese.

Migrantai mokymosi procese tenkina edukacinius poreikius, reikalingus jų integracijai į visuomenę, o visuomenė pasirengia jų integracijai. C. Salinas ir G. Muller (1999) įvardino pagrindines edukacinės pagalbos priverstiniams migrantams sritis bei būdus, kuriais galima palengvinti jų socialinės integracijos procesą: vaikų ir jaunų migrantų švietimas, suaugusiųjų neformalus ugdymas (kalbos, profesinio orientavimo, kultūrinio pažinimo ir kt. kursai), migrantų turimų diplomų pripažinimas. G. Foley (2007) mokymąsi laiko vienu iš svarbiausių dalykų žmogaus gyvenime, tokį patį svarbų kaip darbas ar draugystė, be to, mokymosi aspektas būdingas visoms žmogaus veikloms. Žmonės nuolat mokosi – savaiminiu būdu ir formaliai – įvairiausioje aplinkoje: darbo vietoje, šeimoje, per laisvalaikio užsiėmimus, per bendruomeninę veiklą. Mokymas neatsiejamas nuo konteksto – jis vyksta socialinėje aplinkoje, o žinios ir kompetencijos dažniausiai yra dalyvavimo vadinamosiose veiklos bendruomenėse rezultatas. Būtent mokymasis visuomenėje, per veiklą vietos bendruomenėse pripažįstamas vienu efektyviausiu priverstinių migrantų socialinės atskirties mažinimo bei integracijos skatinimo būdu (Stubbs S., 2008; Moser H., 2012; He Y., Bettez S. C., Levin B. B., 2015).

Migracijos tyrimų analizė atskleidžia bendrą migracijos problematikos kontekstą, kuriame gali būti analizuojami priverstinių migrantų imigracijos bei integracijos ypatumai. Atlikti priverstinių migrantų (t. y. prieglobstį gavusių užsieniečių ir pabėgėlių) imigracijos ir integracijos tyrimai pagal analizuojamą problematiką, analizės pobūdį ir tikslines grupes gali būti skirstomi į:

1) priverstinių migrantų socialinės integracijos proceso ir programų tyrimus (Karem A., Horenczyk G., 2015; Bartkevičienė A., Raudeliūnaitė R., 2012; Bowskill M., Lyons E., Coyle A., 2007; Birman D., Poff M., 2010; Spencer C., 2004; Rudiger A., 2004; Štuopytė E., 2009; Socialinės ekonomikos institutas, 2006; Socialinių tyrimų institutas, 2007; Lietuvos vartotojų institutas, 2009; Žydžiūnaitė V., 2012; Beresnevičiūtė V., Žibas K., 2012);

2) kitų migrantų (ES vadinamų trečiųjų šalių piliečių) imigracijos ir integracijos tyrimus (Žibas K., 2012; Guiraudon V., 2000; Leeuw M., Wichelen S., 2012);

3) migrantų teisinės padėties, migracijos ir priėmimo procesų tyrimus (Boswell C., 2007; Biekša L., Samuchovaitė E., 2013; Siniovas V., 2013; Jakulevičienė L., 2013; Chetail V., Bauloz C., 2014);

4) priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių vaidmens priverstinių migrantų integracijos procese bei visuomenės nuomonės tyrimus (Crisp J., 2004; Chavez L., 1994; Castles S., 1993; Korac M., 2001; Martikainen T., 2005; Rudiger,

2004; Berry, 2008, 2010; Platavičiūtė V., Beresnevičiūtė V., 2009; Bartkevičienė A., 2015);

5) specialistų pasiruošimo darbui ir visuomenės paruošimo bendravimui su priverstiniais imigrantais tyrimus (Rudiger, 2004; Žydzūnaitė V. ir kt., 2005; Bereznaia-Demidenko V., Diržytė A., 2013);

6) priverstinių migrantų psichinės ir fizinės sveikatos, trauminės patirties įtakos integracijos procesui tyrimus (Fzer M. ir kt., 2005; Pedersen D., 2002; Bhugia D., 2004; Kilmayer L. ir kt., 2011; Gojer J., 2014; Laverof D., 2015; Bartušienė D., 2011; Aleknavičienė J., 2013; Rogers-Sirin L. ir kt., 2014);

7) priverstinių migrantų integracijos į švietimo įstaigas, valstybinės kalbos mokymo organizavimo tyrimus (Hek R., 2005; Salinas C., Miller G., 1999; Waren S., 2004; Thompson E., 2013; Murray, 2003; Xue L., 2007; Bartkevičienė A., Raudeliūnaitė R, 2012 ir kiti).

Analizuojant atliekamų priverstinių migrantų integracijos tyrimų problematiką, gali būti išskiriamos dvi tendencijos: pirmą – integracijos procesas nepakankamai išsamiai analizuojamas edukaciniu požiūriu, išsamiau gilinamasi tik į vieną šio proceso aspektą – integraciją į formalaus švietimo įstaigas. Stokojama holistinio požiūrio į edukaciją kaip į mokymąsi visą gyvenimą ir neatsiejamą žmogaus socializacijos bei integracijos dalį. Antra – daugelyje „naujų“ ES šalių (Lietuvoje taip pat), stebimas fragmentinių tyrimų, atliekamų, panaudojant ES struktūrinių fondus, dominavimas, trūksta išsamesnių (o gal gilesnių) mokslinių tyrimų, kurie padėtų identifikuoti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius procesus. Apibendrinant tai, kad pasakyta, išryškėja mokslinį tyrimą inspiruojantys **probleminiai klausimai**: Kokie yra priverstinių migrantų integracijos visuomenėje ypatumai? Kokie edukaciniai veiksniai lemia sėkmingą priverstinių migrantų integraciją visuomenėje?

Tyrimo objektas – priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukaciniai veiksniai.

Tyrimo tikslas – atskleisti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išryškinti priverstinių migrantų kaip socialinės grupės ypatumus.
2. Pagrįsti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų teorinį modeliavimą.
3. Parengti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimo metodologiją.
4. Nustatyti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius.

Teorinės disertacinio tyrimo nuostatos ir koncepcijos

Socialinė kognityvinė teorija (Bandura A., 2009) – žmogaus funkcionavimas naujoje aplinkoje aiškinamas triadiniu savitarpišku: elgesys, kognityvūs ir kiti asmeniniai veiksniai bei aplinkos įvykiai veikia kaip sąveikaujantys vienas kitą determinantai. Žmogaus prigimtis apibrėžiama pamatiniais gebėjimais: a) simbolizavimu (gebėjimu naudotis simboliais, keistis jais ir prisitaikyti prie aplinkos); b) numatymu (gebėjimu numatyti galimas būsimų veiksmų pasekmes); c) vidiniu reguliavimu (žmogaus elgesį

skatina ne tik kitų preferencijų patenkinimas, elgesys reguliuojamas ir paties asmens vidiniais standartais); d) savimonės „atspindėjimu“ – t. y. reflektavimu (reflektyvios savimonės gebėjimas leidžia analizuoti savo patirtį; reflektuodamas įvairias patirtis žmogus gali įgyti žinių apie save ir pasaulį); e) „žmogaus prigimties plastiškumu“, arba keičiančiuoju gebėjimu (mokymosi reiškiniai, sąlygoti tiesioginio patyrimo, gali rasti netiesiogiai – stebint kitų elgesį ir pasekmes. Gebėjimas mokytis stebint leidžia įsisavinti elgesio modelių generavimo ir reguliavimo taisykles be skausmingo bandymų ir klaidų periodo).

Socialinė kognityvinė teorija svarbi priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių analizės kontekste, nes tokie pamatiniai gebėjimai kaip savasties atspindėjimas, vidinis reguliavimas, simbolizavimas ir numatymas reiškiasi priverstinių migrantų integracijos procese. Edukacinių veiksnių tyrimo kontekste akcentuotinas A. Banduros (2009) aprašytas „keičiantysis gebėjimas“, kuris tampriai susijęs su priverstinių migrantų gebėjimu mokytis stebint visuomenėje demonstruojamus elgesio modelius.

- **Žmogaus vystymosi ekologinės sistemos teorija** (Bronfenbrenner U., 1977, 1986, 1994) analizuoja žmogaus raidos ir socializacijos procesus sistemų kontekste, išskiriant kelis individo ir sistemų sąveikos lygmenis: mikrosistema, mezosistema, egzosistema, makrosistema, chronosistema. Sistemose individualūs biologiniai, pažintiniai ir emociniai aspektai yra tampriai susiję su socialiniais veiksniais. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo kontekste svarbios U. Bronfenbrenner (1986) „stebėjimo diados“ (angl. *observation dyad*) idėjos, atskleidžiančios priverstinių migrantų mokymosi dalyvaujant priimančios visuomenės veikloje, stebint ją ir mokantis joje galimybes. U. Bronfenbrenner žmogaus ekologinio vystymosi teorijos pagrindu modeliuojami priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių lygmenys.

- **E. Spinelli susietumo teorija ir savasties patyrimo koncepcija** (Spinelli E., 2005; 2014). Atsižvelgiant į tai, kad priverstinių migrantų integracija, vertinant konceptualiuoju lygmeniu, neišvengiamai susijusi su individualiu patyrimu (IMO, 2004), šiame tyrime remiamasi Ernesto Spinelli idėjomis. Susietumo teorijoje akcentuojamos individo ir aplinkos / konteksto sąsajos. Priverstiniai migrantai, patekę į naują visuomenę, nuolat sąveikauja su aplinka ir susiduria su pokyčiais. Pokyčiai, savo ruožtu, neatsiejami nuo mokymo(si) ir poreikio keistis, ieškoti naujų savo buvimo būdų (savasties patyrimo koncepcija). Tokiu būdu gali keistis asmens savęs, kitų ir pasaulio suvokimas. Pažymėtina, kad asmens savasties formavimasis vyksta, kai naujas patyrimas yra išreiškiamas pasaulėvaizdyje sedimentacijų pavidalu (Šalaj J., 2011; Spinelli E., 2005). Tokiu būdu priverstinių migrantų pasaulėvaizdis gali būti formuojamas ir keičiamas naujo patyrimo įgijimo keliu arba išlaikomas atmetant naujus realybės faktus: neigiant naują informaciją ar patyrimą, atitolinant jį nuo savęs. Pasaulėvaizdžio rigidiškumas suteikia stabilumo, tačiau, laikui bėgant, gali atitolinti nuo gyvenimiškos būtinybės keistis, mokytis, įgyti naujų įgūdžių, integruotis.

- **J. Berry akultūracijos teorija (1997, 2003, 2011)** analizuoja dominuojančios visuomenės ir mažumos grupės / asmens sąveikos procesus. Priverstinių migrantų ir juos priimančios visuomenės kontekste, pasak J. Berry, galimi keli santykio būdai: asimiliacija, integracija, segregacija ir marginalizacija. Sėkmingai

priverstinių migrantų integracijai svarbu, kad abi kultūros (tiek dominuojanti, tiek mažumos) sąveikos procese keistų savo elgesį ir nuostatas. Pažymėtina, kad priverstinių migrantų integracija gali būti pasiekama tik tuo atveju, jei priimančioji visuomenė bus pasiruošusi priimti juos. Taigi, priverstinių migrantų integracija yra abipusis tiek besintegruojančiųjų, tiek visuomenės mokymo(si) ir pasiruošimo procesas.

- **G. Engerbensen (2003) socialinės integracijos koncepcija** abipusį integracijos procesą aiškina per funkcinę, moralinę ir ekspresyvinę dimensijas. Siektina, kad integracijos visuomenėje procese priverstiniai migrantai ne tik savarankiškai funkcionuotų, bet ir perimtų priimančios visuomenės socialines, teises normas; būtų emociškai įtraukti, identifikuotų save kaip priimančios visuomenės narius. Siekiant šių tikslų pažymėtina integracijos proceso abipusiškumo svarba.

Metodologinės disertacinio tyrimo nuostatos

Analizuojant tyrimo objektą išskiriami integracijos kintamieji: individualus potencialas, socialinis potencialas, edukaciniai veiksniai. Esminių tyrimo objekto požymių identifikavimo procese remiamasi integracijos abipusiškumo koncepcija, kurioje akcentuojama lygiavertė priverstinių migrantų (PM) individualaus potencialo (motyvacija integruotis, išsilavinimas, sveikata, šeimyninis, socialinis statusas) ir visuomenės socialinio potencialo (gebėjimo įgalinti naujus narius) svarba (Castles S., 1993; Raicher S., Hopkins N., 1996; Spencer S., 2004; Martikainen T., 2005; Bowskill M. ir kt., 2007; Žydzūnaitė V., 2012; Agustina I., Beilins R., 2012).

Individualus potencialas jautriausiai išreiškiamas per priverstinių migrantų patirtį. Priverstinių migrantų patirties svarbą patvirtina ir Jungtinių Tautų Organizacijos inicijuotų tyrimų rezultatai – priverstinių imigrantų integracija neišvengiamai susijusi su dviem aspektais: individualiu patyrimu bei vietos bendruomenės potencialu (IMO, 2004). Pastarasis – visuomenės – potencialas grindžiamas tuo, kad žmogus vystosi, socializuojasi / integruojasi, ugdo visuomenėje ir per visuomenę (Spencer S., 2004; Gray A., 2005; Hur M. H., 2006; Leon ir kt., 2009; Tett L., Fyfe T., 2010; Kang S. J. ir kt., 2014; Štuopytė E., 2002; Janutytė, 2007; Bartkevičienė A., 2015). Kuriant priimančios visuomenės įtraukimo į priverstinių migrantų integraciją skatinančias programas ir šiuos procesus reglamentuojančius teisės aktus, svarbu žinoti integracijos lygmenis ir požymius, edukacinius veiksnius, kurie šiam procesui daro poveikį.

Atsižvelgiant į integracijos proceso abipusiškumą, priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių analizei pasirinktos dvi tyrimo dalyvių grupės: priverstiniai migrantai ir visuomenės atstovai – specialistai, dirbantys su priverstiniais migrantais. Disertaciniam tyrimui pasirinkta kokybinė tyrimo strategija, naudojant iš dalies struktūruoto giluminio interviu metodą, tikslinės grupės diskusijos (angl. *focus groupe*) metodą ir kokybinės dokumentų analizės metodą.

Tyrimo metodai

1. **Mokslinės literatūros analizė** leido išryškinti teorinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje aspektus ir esmines priverstinių migrantų, kaip socialinę atskirtį patiriančios grupės, charakteristikas. Mokslinės literatūros analizės metu atskleistas edukacijos vaidmuo priverstinių migrantų integracijos procese,

išryškinti jį veikiantys edukaciniai veiksniai. Atliktos mokslinės literatūros analizės pagrindu sudarytas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmių modelis.

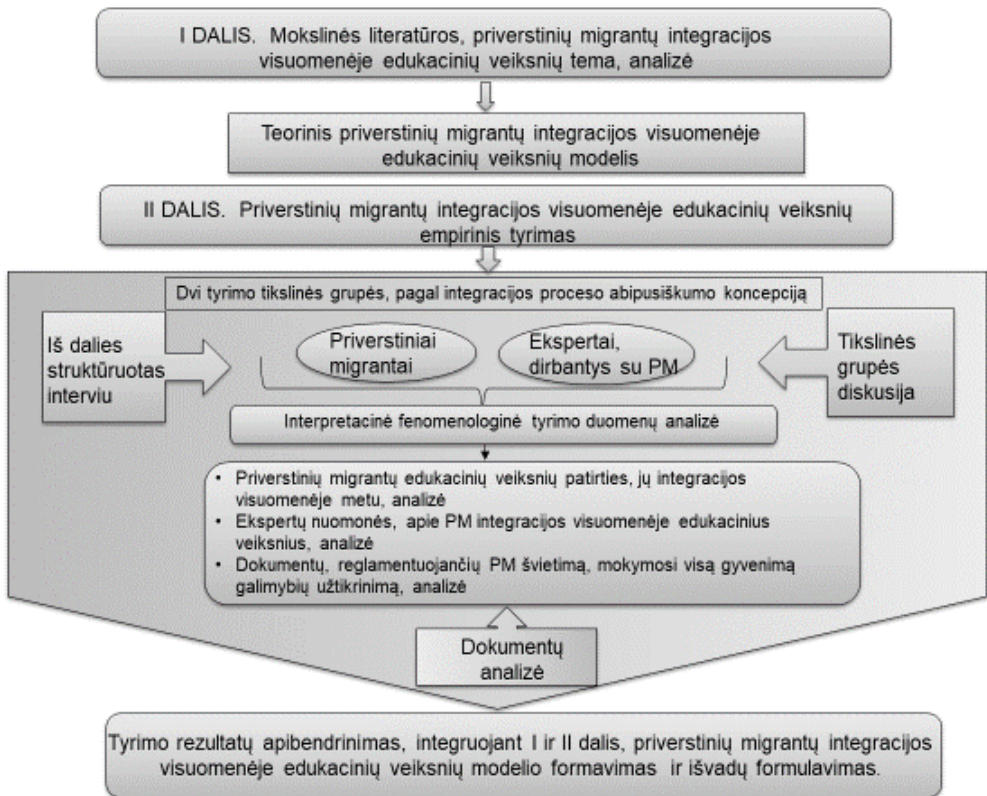
2. Iš dalies struktūruoto interviu metodas, remiantis E. Spinelli susietumo teorija ir savasties patyrimo koncepcija, pasirinktas atsižvelgiant į pirmosios tyrimo dalyvių grupės specifiką. Priverstinių migrantų integracija neišvengiamai susijusi su individualiu priverstinių migrantų patyrimu. Vadovaujantis mokslinių tyrimų duomenimis (Korem A., Horenzyk G., 2015; Sládková J., 2014; Ledwith V., Reilly K., 2014), analizuojant pažeidžiamos, pavyzdžiui, priverstinių migrantų, grupės integracijos procesą, būtina atsižvelgti į individualius kiekvieno priverstinio migranto išgyvenimus. Būtent patirtis yra pagrindinė E. Spinelli koncepcijos dalis. Koncepcija paremtas iš dalies struktūruotas giluminio interviu metodas leidžia interviu metu skirti dėmesį autentiškam priverstinių migrantų patyrimui, suprasti, aprašyti jį bei atskleisti priverstinių migrantų patirtį, išgyventą tam tikroje autentiškoje situacijoje, atsižvelgiant į jo integracijos kontekstą ir jam įtaką darančius edukacinius veiksnius.

3. Tikslinės grupės diskusijos (angl. focus groupe) metodas. Tikslinės grupės diskusijos metodu atrinkus iš esamos populiacijos nedidelę žmonių grupę, veiksminga diskutuoti aptariant skirtingus požiūrius, formuojant naujas idėjas, patikslinant jau esamas nuostatas, analizuojant elgesio priežastis, išgaunant turiningesnes dalyvių interpretacijas, svarbias naujoms idėjoms generuoti (Denzin N. K., Lincoln Y. S., 1994). Esminis šio tyrimo metodo pasirinkimo motyvas – grupė yra tam tikras sociumo modelis, kuris užtikrina socialinio kontakto buvimą tyrimo metu (Belanovsky A., 1996). Disertacijos tyrimo objekto kontekste tikslinės grupės diskusijoje dalyvaujanti grupė gali būti traktuojama kaip priverstinius migrantus priimančios visuomenės modelis. Nors tai ir dirbtinis sociumo modelis, grupinė sąveika skatina dalyvius ne tik reikšti savo nuomonę, bet ir atsakyti į kitų nuomones. Tokiu būdu plečiasi tyrimo metu gaunamų duomenų spektras. Pažymėtina, kad dažnai tikslinės grupės diskusijos metu dalyviai formuluoja atsakymus į klausimus, kurių niekada patys sau neuždavinėjo, verbalizuoja tai, kas glūdi sąmonėje. Tai suteikia galimybę identifikuoti tikrąjį visuomenės atstovų patyrimą atspindinčias nuomones apie priverstinių migrantų integraciją bei „užčiuopti“ net pačių dalyvių anksčiau neįvardintus edukacinius veiksnius. Grupėje vykstantys procesai artimi visuomenės procesams, kai nariai ne tik patys sąveikauja, bet ir stebi kitų dalyvių tarpusavio sąveiką.

4. Kokybinės dokumentų analizės metodas. Dokumentų analizės metodas disertacijoje taikomas kaip iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos metodus papildantis tyrimo metodas, skirtas Lietuvos Respublikos teisės aktuose reglamentuojamų priverstinių migrantų integracijos, švietimo ir mokymosi visą gyvenimą galimybių analizei bei priimančioje visuomenėje taikomų priverstinių migrantų mokymo programų ištyrimui. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmių tyrime, analizuojant priverstinių migrantų mokymo(si) galimybių užtikrinimą reglamentuojančius teisės aktus bei priverstinių migrantų mokymo programas, naudojamas teminių tinklų (angl. *thematic networks*) dokumentų analizės metodas.

Disertacinio tyrimo **loginė schema**, kurią sudaro dvi dalys: mokslinės literatūros analizė, teorinis priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modeliavimas ir empirinis tyrimas; tyrimo rezultatų apibendrinimas, integruojant I ir II darbo dalis, priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelio formavimas, išvadų ir rekomendacijų pateikimas, pateikta 1 paveiksle (žiūr. 1 paveikslą).

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas yra tas, kad tyrimo metu atskleisti priverstinių migrantų, kaip socialinės atskirties grupės, ypatumai. Pateiktas teoriškai pagrįstas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modeliavimas. Pagrįsta edukacinių veiksnių samprata, išskirti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukaciniai veiksniai bei sukurtas, teoriškai ir empiriškai pagrįstas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje skatinimo edukaciniais veiksniais modelis.



1 pav. Disertacijos tyrimo dizaino loginė schema

Disertacinio tyrimo praktinis reikšmingumas. Sukurtas teoriškai ir empiriškai pagrįstas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų modelis, gali būti naudingas specialistams, dirbantiems priverstinių migrantų integracijos srityje. Ypatinę praktinę reikšmę specialistams turi modelyje aprašyta edukatoriaus veikla, kai skirtingų integracijos etapų ir lygmenų metu mokytojai, socialiniai darbuotojai, psichologai, integracijos programos kuratoriai, atlikdami edukatoriaus vaidmenį, gali paskatinti priverstinių migrantų integracijos procesą.

Pagrindiniai disertacinio tyrimo teiginiai **publikuoti šiose mokslinėse publikacijose** Lietuvos mokslo tarybos pripažintose tarptautinėse duomenų bazėse esančiuose periodiniuose mokslo leidiniuose:

Bereznaja-Demidenko, V., Štuopytė, E. (2018). The role of education in the integration process of forced migrants. SABIEDRĪBA. INTEGRĀCIJA. IZGLĪTĪBA, ISSN 1691-5887. 225–234 p. Rzekne. Latvia.

Bereznaja-Demidenko V., Stuoptyte E. (2017). Educational factors of forced migrant's integration into local societies. Society. Integration. Education. ISSN2340-1117. ISBN: 978-84-697-3777-4. 8414-8422 p. EduLearn17. Barcelona. Spain.

Bereznaja-Demidenko V., Stuoptyte E. (2014). „Development of cross-cultural skills as form of forced migrants' integration“. International Academy of Science and Higher Education; London: IASHE, 2014. – 76 p. ISBN 978-1-909137-56-1.

Bereznaja-Demidenko V., Štuopytė E. (2015). "Non-formal training as a form of forced migrants integration", published following the results of the conference "Education for the 21th century: multiculturalism, children's rights and global citizenship", Haifa, Israel. Published by Gordon Academic College and the European Commission's Tempus IV project DOIT.

Disertacijos tyrimo **rezultatų sklaida** vyko skaitant pranešimus disertacijos tema:

2018 m. spalio 11–12 d. konferencijoje „Ugdymas ir švietimas žmogaus gerovei“ (organizatoriai: Lietuvos edukacinių tyrimų asociacija, Klaipėdos universiteto Pedagogikos katedra) skaitytas pranešimas: „Priverstinių migrantų mokymas(is) integracijos vietos bendruomenėse metu“ (Valentina Demidenko), Klaipėda.

2018 m. vasario 19–21 d. tarptautinėje konferencijoje, vykdam projektą „Welcome to Europe: 3i – Inclusion, Integration & Internationalisation“ skaitytas pranešimas „Forced migrants – their social inclusion into a local community: psychosocial and educational factors“. (Valentina Bereznaja- Demidenko). Kalajoki.

2017 m. spalio 5 d. Tarptautiniame simpoziume „Socialinės įtraukties iššūkiai: tarpkultūrinio socialinio darbo perspektyva“, skaitytas pranešimas „Social services center of Jonava districts Social and educational factors of forced migrants' integration into local communities“ (Valentina Bereznaja- Demidenko). Kaunas.

2017 m. sausio 17 d., tarptautinėje konferencijoje „PASSWORLD 2017 LIHUANIA: Are European Union and Lithuania ready for refugees?“, skaitytas pranešimas „Forced migrants' integration into a local society: social, psychological and educational factors“ (Valentina Bereznaja- Demidenko). Vilnius.

2015 m. gruodžio 7 d. Jungtinių Tautų Organizacijos, Lietuvos Respublikos Seimo Žmogaus teisių komiteto, Mykolo Riomerio universiteto ir LRK organizuotoje Tarptautinėje konferencijoje „Pabėgėliai Lietuvoje – integracijos patirtis ir perspektyvos“ pristatytas pranešimas „Pabėgėlių priėmimo ir integracijos sistemos tobulinimo galimybės (psichosocialiniai ir edukaciniai aspektai)“ (Valentina Bereznaia- Demidenko). Vilnius.

2015 m. spalio 22 d. Socialinių paslaugų priežiūros departamento prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos organizuotoje konferencijoje „Užsieniečių, gavusių prieglobstį Lietuvoje, integracijos iššūkiai Europos pabėgėlių (migrantų) krizės kontekste“ skaitytas pranešimas „Darbas prieglobsti gavusių užsieniečių integracijos srityje: patirtis, geroji praktika ir nauji iššūkiai“ (Valentina Bereznaia- Demidenko). Vilnius.

Disertacijos struktūra ir apimtis:

Daktaro disertaciją sudaro įvadas, keturios dalys, diskusija, išvados, rekomendacijos ir literatūros sąrašas. Darbo apimtis – 161 puslapis. Disertacijoje pateikti 14 paveikslų, 11 lentelių. Literatūros sąraše 334 šaltiniai.

1. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ KAIP SOCIALINĖS ATSKIRTIES GRUPĖS YPATUMAI

Analizuojant priverstinių migrantų, kaip socialinės atskirties grupės ypatumus skyriuje diskutuojamos ir sisteminamos skirtingos migracijos sampratos, pateikiama jų klasifikacija, išskiriami priverstinių migrantų ypatumai. Siekiant išryškinti „priverstinio migranto portretą“ atskleidžiamos psichosocialinės priverstinių migrantų charakteristikos, analizuojami priverstinių migrantų, kaip socialinės atskirties, grupės atstovų bruožai.

1.1. Priverstinių migrantų sampratos teorinės išvalgos

Priverstinių migrantų sampratos atskleidimui reikšmingas paties migracijos reiškinių apibrėžimas. Terminas „migracija“ (lot. *migration* – *kėlimasis, kraustymasis*) dažniausiai apibrėžiamas kaip veiksmas ar procesas, kai žmonės persikelia, juda iš vienos vietos (miesto, šalies, regiono) į kitą (Marsella A. J., Ring, E. 2003; Leveckytė E., Junevičius A. 2014). Atskleidžiant šį procesą, atkreipiamas dėmesys į migracijos klasifikaciją, leidžiančią suprasti migracijos priežastis, kryptis, tipus. Nepaisant didelio mokslinio susidomėjimo migracijos reiškiniu, iki šiol stokojama vienos visuotinai priimtose migracijos klasifikacijos teorijos. Žmonių judėjimas yra įvairios prigimties ir, priklausomai nuo pasirinktų tikslinių savybių, gali būti skirtingai klasifikuojamas. Dažniausiai migracija skirstoma pagal klasę, formą ir tipą (Dzhansarayeva R., Malikova-Sholpan B., 2015; Voloh V., 2015).

Migraciniai judėjimai vyksta tiek šalies teritorijoje, tiek už jos ribų, tarp šalių. Tokiu būdu išskiriamos tarptautinė ir vidinė migracija. Tarptautinė migracija, savo ruožtu, apima imigracijos ir emigracijos reiškinius. Pažymėtina, kad kai kurie mokslininkai (Schmitz P. G., 2003; Leveckytė E., Junevičius A., 2014) teigia, kad emigracijos ir imigracijos reiškinių negalima aiškiai atskirti, nes jie vartojami atsižvelgiant į tyrėjo požiūrį: jei migracija aptariama iš priimančiosios visuomenės perspektyvos, ji vadinama „imigracija“; jei iš kilmės šalies – kalbame apie „emigraciją“.

Šioje disertacijos migrantu laikomas žmogus, kuris migruoja, išgyvena tiek emigracijos etapą (dėl tam tikrų priežasčių persikelia iš tėvynės į kitą valstybę), tiek imigracijos etapą (kai atvyksta gyventi į kitą šalį). Teisiniu požiūriu išvykimas tampa

emigracija bei atvykimas – imigracija, kai šie procesai tęsiasi 12 ir daugiau mėnesių (Boswell C., 2007; Biekša L., Samuchovaitė E., 2013). Gilinantį į laiko charakteristikas, migracija dar gali būti skirstoma į laikiną, nuolatinę arba ilgalaikę, sezoninę ir svyruoklinę (angl. *pendulum*). Pastarajai – svyruoklinei migracijai – priskiriamos reguliarios kelionės iš nuolatinės gyvenamosios vietos į kitą šalį (pvz. darbo ar studijų tikslais). Sezoninei migracijai būdingas persikėlimas iš vienos gyvenamosios vietos į kitą tam tikram sezonui (pvz., žemės ūkio darbų sezonui). Trumpalaikė migracija – tai trumpalaikis persikėlimas (nuo 3 iki 12 mėn.). O nuolatinė arba ilgalaikė migracija skaičiuojama nuo pirmų žmogaus persikėlimo kalendorinių metų, siejama su pilietybės pakeitimu ir vėliau nagrinėjama integracijos proceso kontekste (Dzhansarayeva R., Malikova-Sholpan B., 2015).

Šiame kontekste reikšmingas migracijos klasifikavimas pagal priežastį. A. Homra (2003), J. Palmer, M. Plytnikova (2013), V. Voloh (2015) ir kitų autorių teigimu, būtent migracijos priežastis yra esminis veiksnys, sąlygojantis asmens sėkmingą integraciją naujoje šalyje arba reintegraciją grįžus į savo gimtąją šalį. A. Homra (2003) skiria industrinę migraciją (susijusią su darbu ir ekonomine padėtimi) ir neindustrinę (kuri savo ruožtu gali būti susijusi arba nesusijusi su prieglobsčiu). Panaši suskirstymo logika identifikuojama ir kitų autorių (Voloh V., 2015; Dzhansarayeva R., Malikova-Sholpan B., 2015) klasifikacijoje, kai ekonominės migracijos priežastys atskiriamos nuo socialinių ir politinių.

Pagal formą identifikuojamas migracijos skirstymas į savanorišką (dažniausiai priskiriama ekonominei migracijai) ir priverstinę (siejama su sociopolitinais neramumais, nesaugumu gimtojoje šalyje ir prieglobsčio siekimu kitoje šalyje). Teisiniu požiūriu migracija dar gali būti skirstoma į legalią ir nelegalią. Tačiau mokslinėje bendruomenėje šis suskirstymas yra kritikuojamas (Voloh V., 2015) dėl požiūrio siaurumo (nuo karinių veiksmų bėgantys migrantai dažnai neturi jokių sienos kirtimą leidžiančių dokumentų, tačiau tai nereiškia, kad neturi teisės į prieglobstį). Atsižvelgiant į tai, pastaruoju metu tarptautinėje erdvėje vis dažniau vartojamas „nesureguliuoto statuso“ migrantų terminas.

Taigi migracija yra sudėtingas žmonių persikėlimo, judėjimo iš vienos gyvenamosios vietos į kitą procesas, kuris gali būti analizuojamas skirtingais – priežasčių, masto, laiko, formų ir kt. – požiūriais. Siekiant susisteminti minėtų požiūrių gausą 1 lentelėje pateikiama migracijos klasifikacija.

1 lentelė. Migracijos proceso klasifikacija

Mas tai	Motyvai	Laikas	Formos	Teisi nis statusas
Vidinė (šalies viduje) migracija	Ekonominė (industrinė) migracija	Nuolatinė (ilgalaikė) migracija	Savanoriška migracija	Legaliai migracija
Išorinė (tarptautinė) migracija	Sociopolitinė (neindustrinė) migracija	Laikina (sezoninė, trumpalaikė, svyruoklinė) migracija	Priverstinė migracija	Nelegaliai migracija

Analizuojant migracijos klasifikaciją, būtina pabrėžti migracijos proceso dinamiškumą – taip vidinė migracija gali peraugti į išorinę, o trumpalaikė sąlygoti nuolatinę migraciją.

Taigi, išanalizavus migracijos ir migranto sąvokas, pateikus klasifikaciją ir atskleidus priverstinės migracijos ypatumus galima pereiti prie disertacijoje vartojamos **priverstinio migranto** (angl. *forced migrants*) sąvokos atskleidimo.

Pažymėtina, kad šios sąvokos pasirinkimas nėra atsitiktinis. Būtent priverstiniai migrantai skiriasi nuo kitų, visame pasaulyje migruojančių žmonių, ir šio skirtumo esmė – priverstiniai migrantai negali grįžti namo (Ban Ki-moon, 2013). Taigi kalbame apie tokius migrantus, kurie palieka savo šalį ir ieško prieglobsčio kitoje dėl priverstinių sociopolitinių priežasčių (socialinių neramumų, karinių veiksmų, politinio persekiojimo ir pan.). Priverstinio migranto sąvoka vartojama sąmoningai ir dėl jai būdingo platumo apima ne tik pabėgėlio statusą turinčius, bet ir prieglobstį, papildomą ar laikinąją apsaugą priimančiojoje šalyje gavusius asmenis. Šiuo atveju pabėgėlio statusą turintis migrantas – tai asmuo, kuris dėl patirto persekiojimo savo kilmės valstybėje arba dėl baimės patirti tokį persekiojimą negali naudotis savo kilmės šalies gynyba. Toks persekiojimas turi būti susijęs su rase, religija, tautybe, priklausymu tam tikrai socialinei grupei ar politiniams įsitikinimams (Lietuvos Respublikos Įstatymas „Dėl 1951 m. Konvencijos dėl pabėgėlių statuso bei 1967 m. Protokolo dėl pabėgėlių statuso ratifikavimo“, 1997). O prieglobstį gavęs užsienietis – tai migrantas, kuriam dėl nesaugumo gimtojoje šalyje, suteikta papildoma arba laikinoji apsauga prieglobstį suteikusioje šalyje ir išduotas leidimas laikinai gyventi (Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl užsieniečių teisinės padėties“, 2004). Šiuo atveju priverstinio migranto sąvoka yra platesnė, pažyminti, kad asmuo priverstinai paliekantis savo gimtąją šalį patiria kelis migracijos etapus. Priverstinai išvykstantis asmuo visų pirmą tampa emigrantu (gimtosios šalies atžvilgiu). Migruojant tranzitiniu būdu, kertant įvairių valstybių sienas, asmuo išgyvena migranto vaidmenį. O atvykęs į tam tikrą, prieglobstį asmeniui suteikiančią valstybę, tampa imigrantu (priimančios šalies atžvilgiu). Imigranto vaidmenyje asmeniui taip pat, atsižvelgiant į teisinius jo prieglobsčio prašymo ypatumus, gali būti suteiktas pabėgėlio, papildomą ar laikinąją apsaugą gavusio užsieniečio statusas. Disertacijoje, analizuojant edukacinius integracijos visuomenėje veiksnius, siekiama aprėpti įvairių lygmenų – taip pat ir individualaus lygmens – integracijos veiksnius, tampriai susijusius su visais kitais migracijos etapais. Migracijos etapų patirtis, savo ruožtu, dažnai sąlygoja asmens integracijos procesus naujoje priimančiojoje šalyje, tos šalies visuomenėje. Atsižvelgiant į tai, disertacijoje sąmoningai ir argumentuotai pasirinkta priverstinio migranto sąvoka. Pažymėtina, kad priverstinių migrantų sąvoka dažniausiai vartojama mokslinių tyrimų aprašuose ir įvardinama mokslininkų (Piguet E., 2008; Konstantinov V., 2009; Ryan D. A., Dooley B., Benson C., 2008; Zaat K., 2008; Rodgers G., 2004; Tuton, D., 2003; Ghanem, T., 2003; Macchiavello, M., 2003; Jobsen K., 2003 ir kt.) darbuose, kai analizuojami asmenys, kurie dėl socialinių ir politinių priežasčių priversti palikti gimtinę bei ieškoti prieglobsčio kitoje šalyje. Disertacijoje priverstinių migrantų sąvoka vartojama analizuojant ilgalaikį, daugiaetapį integracijos priimančiojoje visuomenėje procesą. Šio proceso metu visus priverstinius migrantus (tiek pabėgėlius, tiek prieglobstį ar laikinąją apsaugą gavusius) vienija tam tikri psichologiniai, socialiniai ypatumai. Jų analizė, pateikiama kituose skyriuose, padeda geriau suprasti priverstinių migrantų, kaip tikslinės grupės, integracijos procesą, o vėliau ir identifikuoti integracijos procesą sąlygojančius edukacinius veiksnius.

1.2. Psichosocialinė priverstinių migrantų charakteristika

Migracija, kaip procesas, kurį tenka išgyventi asmeniui, *a priori* yra susijusi su psichinių ir psichosocialinių sutrikimų rizika. Auštas migracijos rizikingumas sąlygotas priverstinių migrantų asmeninių ryšių ir socialinių tinklų rekonstrukcijos būtinumu, pavojingu judėjimu iš vienos sistemos (socialinės, edukacinės, kultūrinės, ekonominės) į kitą, sistemų pakeitimu (Bhugra D., 2004; Kirmayer L. ir kt., 2011). Migracijos procesas dažnai skirstomas į tris etapus: priešmigracinis, migracinis ir pomigracinis. Pažymėtina, kad kiekvienas etapas susijęs su tam tikrais rizikos faktoriais.

Priešmigracinis etapas dažniausiai susijęs su įprastų socialinių vaidmenų ir tinklų sutrikimais, švietimo ir užimtumo galimybių praradimais.

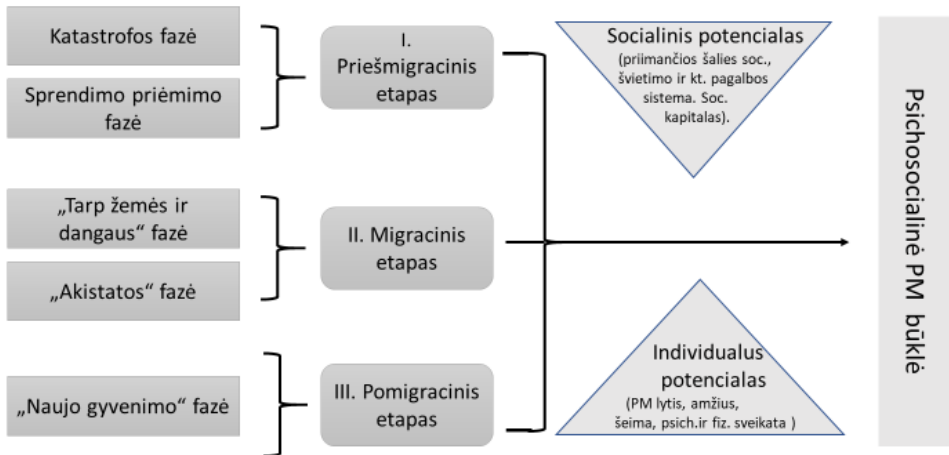
Migracijos etapu patiriami identiteto praradimo, pilietybės netikrumo jausmai. Daugelis autorių pažymi aukštą smurto patyrimo riziką šiuo etapu (nelegali migracija, sulaikymas, pabėgėlių centrai). Taip pat dažnai išprovokuojama arba komplikuojasi depresija, asmenybiniai psichikos sutrikimai (Porter M., Haslam N., 2005; Steel Z., Silove D., 2006; Robjant K., Hassan R., Katona C., 2009).

Pomigraciniu etapu, kai priimančioji šalis suteikė tam tikrą statusą priverstiniam migrantui, dažnai patiriami optimizmo ir vilties jausmai. Šie jausmai pradiniu integracijos etapu daro teigiamą poveikį imigranto psichosocialinei būklei, tačiau ilgainiui – dėl patiriamų lūkesčių realizavimo sunkumų, adaptacijos naujoje aplinkoje problemų, struktūrinių integracijos kliūčių, neretai patiriamos diskriminacijos – sąlygoja depresijos, demoralizacijos, apatijos, asmenybiinių sutrikimų pasireiškimą priverstinių migrantų grupėje (Noh S. ir kt., 2007; Tran T. ir kt., 2007; Cook B. ir kt., 2009; Rogers-Sirin L. ir kt., 2014).

Praeityje patirtos traumos šiuo atveju komplikuojasi pakartotinos viktimizacijos procese, kai susiduriama su integracijos sunkumais. Atvykę į svetimą šalį priverstiniai migrantai turi įveikti psichologinę krizę. Anot L. Kirmayer ir kt. (2011), krizė tai ypatinga žmogaus psichinė būklė, jam patekus į tokią gyvenimo situaciją, kai turimos patirties ir reagavimo būdų nebeužtenka, norint suprasti, kas vyksta, socializuotis ir suvaldyti psichiką. Tokią situaciją dažniausiai ir tenka išgyventi priverstiniams migrantams, atvykusiems į svetimą šalį: svetima kalba, kitokios elgesio taisyklės, skirtingi išsilavinimo reikalavimai, kitokie darbo rinkos poreikiai. Tokioje situacijoje turimų priverstinių migrantų įgūdžių, žinių, gebėjimų nebepakanka savarankiškam funkcionavimui ir integracijai juos priimančiose vietos bendruomenėse L. Rogers-Sirin, P. Ryce, S. R. Sirin (2014) tyrimų rezultatai parodė itin aukštą pirmosios imigrantų kartos pažeidžiamumą (lyginant su plačiąja populiacija ar kitomis migrantų kartomis), stiprų išgyvenamą akultūracijos stresą, sąlygojantį sunkius psichinės sveikatos sutrikimus.

Pasaulio sveikatos specialistai (World Health Organization, 2006), tirdami priverstinių migrantų psichosocialines problemas, pabrėžia, kad visą savo buvusią, esamą ir prognozuojamą situaciją jie išgyvena pereinami iš vienos fazės į kitą. Išskiriamos penkios pabėgėlio krizės fazės:

- 1) katastrofos (atrodo, kad pasaulis griuvo, visiška nevilgtis);
- 2) apsisprendimo (nusprendžia bėgti iš šalies);
- 3) atotrūkio (priverstiniai migrantai apibūdina šį jausmą, kaip „kybojimą ore“, be aiškaus situacijos suvokimo, tarsi užmiršimas);
- 4) akistatos ir reakcijos (ateina laikas susivokti savo jausmuose, išgyventuose įvykiuose, dabartinėje situacijoje. Joje dažnai pasireiškia agresijos, pykčio tendencijos);
- 5) susitvardymo ir naujo gyvenimo fazė.



2 pav. Priverstinių migrantų psichosocialinę būklę sąlygojantys aspektai (Štuopytė E., Bereznaja-Demidenko V., 2013).

Pažymėtina, kad skirtingų grupių priverstiniai migrantai gali skirtingai išgyventi minėtus etapus ir su jais susijusius rizikos veiksnius (Lustig S. ir kt., 2004; Stevens G. ir kt., 2008; Kirmayer L. ir kt., 2011).

D. Takeuchi ir kt. (2007) tyrimų duomenys išryškino vyrų ir moterų skirtumus integruojantis, išskiriant didesnę psichikos sutrikimų riziką priverstinių migrantų nei migrančių grupėje (mokant kalbą ir kylant įsidarbinimo sunkumams). Migracijos etapų išgyvenimą taip pat sąlygoja ir amžius. Nepilnamečių priverstinių migrantų atveju ypatinga vaidmenį turi nepilnamečių atskyrimas nuo švietimo sistemos, darantis neigiamą poveikį ne tik jų psichosocialinei gerovei, bet ir didinantis psichopatologinių sutrikimų riziką. Nepilnamečių paauglių migrantų situaciją komplikuoja paauglystės amžiaus laikotarpiui būdingos psichologinės identiteto paieškų problemos, paaštrėjančios naujoje, paauglio gimtajai kultūrai nebūdingoje, plinkoje (Montgomery E., Foldspang A., 2005; 2008; Kirmayer L. ir kt., 2011).

Atskleidžiant psichosocialines priverstinių migrantų charakteristikas, reikšminga aptarti psichinės sveikatos sutrikimų klausimą šioje tikslinėje grupėje. Nepaisant to, kad mokslinėje bendruomenėje išsakomos tam tikros abejonės dėl psichinės sveikatos sutrikimų paplitimo priverstinių migrantų grupėje (pvz., abejojama, ar iš tiesų 86 proc. populiacijos pasižymi psichinės sveikatos sutrikimais (Fazer M. ir kt., 2005)), tyrimų duomenimis priverstiniai migrantai, patyrę karinius

veiksmus, represijas, smurtą, badą, diskriminaciją ir kitas panašias traumas, turi psichologinių problemų ir dažnai serga tokiomis ligomis kaip potrauminis streso sindromas, depresija ir gretutiniai psichikos sutrikimai, neurozės, fobijos, aukštas nerimastingumo lygis, įvairūs asmenybiniai sutrikimai (Pedersen D., 2002; Murphy D. ir kt., 2002; Bhugra D., 2004; Pitman A., 2010; Kirmayer L. ir kt., 2011; Beirens K., Fontaine J. R. J., 2011; Gojer J., 2014; Lacerof S., 2015). Daugiau nei 20 tyrimų metaanalizė (Fazel M. ir kt., 2005) parodė, kad:

- vidutiniškai vienas iš penkių suaugusių priverstinių migrantų, priimtų Vakarų šalyse, serga potrauminiu streso sutrikimu arba su trauma susijusiais sutrikimais (lėtinis skausmas, kiti psichosomatiniai sutrikimai);
- vidutiniškai vienas iš dvidešimties suaugusių priverstinių migrantų, priimtų Vakarų šalyse, serga depresija;
- vidutiniškai vienam iš dvidešimt penkių suaugusių priverstinių migrantų būdingi generalizuoto nerimo sutrikimai.

Taigi šiuo metu kelios dešimtys tūkstančių įvairiose šalyse (taip pat ir Lietuvoje) priimtų priverstinių migrantų kenčia nuo įvairių psichikos sveikatos sutrikimų, būdingiausias iš kurių yra potrauminis streso sutrikimas.

Pažymėtina, kad egzistuoja tiesioginis ryšys tarp traumos patyrimo ir nuolatinio konkrečių simptomų buvimo. Šis ryšys gali būti aktualus net penkiasdešimties metų laikotarpiu. Taigi net ir saugioje prieglobstį suteikusioje valstybėje gyvenantys priverstiniai migrantai yra kamuojami nerimo, depresijos, chroniško potrauminio streso sindromo (Pedersen D., 2002; Gojer J., 2014).

Vadinasi, skausminga individuali priverstinių migrantų patirtis mikrolygmeniu yra susijusi su tokių makrokontekstinių determinantų kaip integracija, teisė į švietimą ir lygiavertį dalyvavimą naujoje darbo rinkoje bei politiniame gyvenime procesais (Gojer J., 2014). Išgyvendami kultūrinę šoką ir pakartotiną viktimizaciją dėl adaptacijos sunkumų, edukacinių galimybių ribotumo, nepakankamo pasiruošimo įsilieti į darbo rinką, priverstiniai migrantai dažnai tampa demotyvuoti integruotis į naują visuomenę bei kenčia nuo psichikos sveikatos sutrikimų.

Pasaulyje kuriamos įvairios pagalbos priverstiniais migrantams sistemos (gydymo, teisinio reguliavimo), tad pažymėtina, kad pastarojo dešimtmečio tyrimai (Lacerof S., 2015; Kirmayer L. ir kt., 2011; Carswell K., 2009) įvardina ypatingą socialinio kapitalo svarbą tiek priverstinių migrantų psichosocialinei būklei, tiek jų integracijos procesui. Pažymima edukatoriaus vaidmenį atliekančių specialistų – tarpkultūrinės komunikacijos, bendruomenių lyderių, socialinių pedagogų, socialinių darbuotojų, mokytojų (vadinamųjų kultūros „brokerių“) – dalyvavimo nauda pagalbos priverstiniais migrantams procese. Remiantis Europos Sąjungos NESSE komisijos rekomendacijomis (An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts, 2008) psichinės sveikatos specialistai, dirbantys su priverstiniais migrantais gali prisidėti prie psichinės sveikatos stiprinimo ne tik tiesioginiu gydymu, bet ir bendradarbiaujant su edukatoriais (aptarta plačiau prasmė), padėti priverstiniais migrantams susikurti

stiprų paramos tinklą (Bartkevičienė A., 2015). Tokiu būdu specialistai, pasitelkdami psichologinės ir socialinės edukacijos išteklius, tampa įgalinimo ir paramos šaltiniu.

Apibendrinant priverstinių migrantų psichosocialinės charakteristikos analizę, galima teigti, kad dėl patiriamų sunkumų visuose migracijos ir integracijos etapuose, priverstiniai migrantai priskiriami socialiai pažeidžiamų asmenų grupei. Psichinės sveikatos sutrikimai komplikuoja priverstinių migrantų galimybes sėkmingai integruotis (išmokti kalbą, įsidarbinti, įgyti orumo nežeidžiantį socialinį statusą ir pan.), todėl šios grupės asmenys dažnai patiria socialinę atskirtį. Priverstinių migrantų kaip socialinės atskirties grupės bruožai aptariami kitame poskyryje.

1.3. Priverstinių migrantų kaip socialinės atskirties grupės bruožai

Naujos socialinės atskirties tikslinės grupės – priverstinių migrantų – problemų analizei būtinas pačios socialinės atskirties kaip reiškinio išgryninimas. Pažymėtina, kad nuo XX amžiaus iki šiol mokslo bendruomenėje vyksta debatai dėl socialinės atskirties termino taikymo sričių ir tikslinių grupių. Plati socialinės atskirties sąvoka (Gedzune G., 2014; Fernández O., 2014; Bertolini P., Montanari M., Peragine V., 2008) apima skurdo dinamikos, socialinių ir šeimyninių santykių, užimtumo ir dalyvavimo darbo rinkoje, teritorinio paskirstymo / gyvenamojo rajono, dalyvavimo švietimo sistemoje sėkmės rodiklių ir kitus aspektus. Sąvokos nevienareikšmiškumas susijęs su socialinės atskirties raiška skirtinguose lygmenyse: asmens, šeimos, nacionalinės visuomenės ir globalaus pasaulio.

Socialinės atskirties koncepcijos ypatumas susijęs su sąvokos lankstumu bei gebėjimu aprėpti kelis atskirties ir dalyvavimo dydžius. Įvairi socialinės atskirties koncepcijų interpretacija pastebima įvairiose mokslinėse perspektyvose: nuo marksistinio socialinės atskirties kaip kapitalizmo bruožo supratimo, per respublikonų socialinio solidarumo ir vienybės traktavimą, iki amerikietiškos žemiausių sluoksnių atstovų (liumpenų) idėjos (Hill, Le Grand, Piachaud, 2002). Diskutuotini ir B. Barry (1998) keliami savanoriško (*self-exclusion*) ir priverstinio (*auto-exclusions*) nutolimo nuo visuomenės klausimai. Šie klausimai aktyviai analizuojami ir Lietuvos mokslininkų darbuose (Sadauskas J., 2008). Nepaisant conceptualios socialinės atskirties sąvokos maišaties, neabejotinai galime teigti, kad socialinė atskirtis yra dinamiškas, sistemingas išstūmimo iš visuomenės procesas (Valackienė A., 2005) atskirų asmenų arba jų grupių nutolimas nuo visuomenės, jos vertybių. Tai ribotos galimybės dalyvauti politiniame, socialiniame, ekonominiame bei kultūriniame visuomenės gyvenime (Kvieskienė G., 2005; Valackienė A., 2005; Sadauskas J., 2008).

Hill, Le Grand, Piachaud, (2002) išskiria kelias socialinės atskirties dimensijas: vartojimas (pajėgumas įsigyti prekių ir paslaugų), gamyba (dalyvavimas ekonominėje ir profesinė veikloje), politinė veikla ir galimybė įgyvendinti piliečio teisę, įsipareigojimus bei socialinę sąveiką (integruotumas į įvairias visuomenėje stiprias socialines grupes). Pažymėtina, kad atskirtis vienoje iš dimensijų koreliuoja su atskirtimi kitose dimensijose.

Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje (Spencer S., 2004; Barnes M., 2005; Fernández O., 2014) aktyviai vystoma multidimensinė socialinės atskirties koncepcija, išskiriant kelis atskirties lygmenis:

- ekonominį (skurdo, bedarbystės problemos);
- teisinį (lygių galimybių, politinio dalyvavimo);
- edukacinį (švietimo sistemos prieinamumo, specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ypatumai, „iškritusių“ mokinių gražinimo į švietimo sistemą, neformalaus ugdymo per bendruomenę ir veiklai bendruomenėje);
- psichologinį-asmenybinį (susvetimėjimo tendencijos tarpasmeniniuose santykiuose mokslinių technologijų vystymosi kontekste);
- sociokultūrinį.

Visuose lygmenyse analizuojamas individo nedalyvavimas (ar sumažėjusios galimybės dalyvauti) visuomenės socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime.

Neabejotinai vienu iš esminių socialinės atskirties bruožų laikomas skurdas. Tačiau pakankamai svarūs yra ir kiti socialinės atskirties proceso aspektai: demografinis pažėidžiamumas (skirtingų kartų, amžiaus); žemai apmokamas darbas ir bedarbystė; gyvenamosios vietos charakteristikos (skurdūs, probleminiai rajonai); fizinės ir psichinės sveikatos sutrikimai, diskriminacija. Edukologijos srityje svarbūs J. Sparkes ir H. Glennerster (2002), M. Tatar (2015) tyrimų rezultatai, kurie išryškino socialinės atskirties sąsajas su mokymosi nesėkme.

Priverstinių migrantų socialinės atskirties analizės kontekste svarbus tokio marginalizaciją skatinančio bruožo kaip priklausymas etninės, religinės mažumos grupei aptarimas. S. Spencer (2004), J. Phillimore, L. Goodson (2006), Gurung Y. B. (2011). UNHCR (2009) ir kitų mokslininkų tyrimų duomenimis, nepaisant to, kad individuali migrantų integracijos patirtis nėra homogeniška, didžioji dauguma migrantų patiria socialinę atskirtį. Bendra priverstinių migrantų integracijos patirtis (įvairiose srityse) yra mažiau sėkminga nei vietos gyventojų.

M. Tatar (2015), analizuodamas įvairumą edukaciniame kontekste, priklausymą imigrantų, nedominuojančio etnos, religijos ar kalbos grupėms priskiria savybėms, sąlygojančioms socialinę atskirtį. Mokslinių tyrimų duomenys (Pizarro M., 2005; Terzil L., 2005; Kahan-Strawczynski P., Levi D., Konstantinov V., 2010; Hernandez D. J., Cervantes W. D., 2011; Korem A., Horenzyk G., 2015) parodo jaunų imigrantų socialinę atskirtį ugdymo įstaigose, didesnę mokymosi nesėkmių lygį, lyginant su bendrąja populiacija bei polinkį elgtis nesaugiai (mokyklos nelankymas, delinkventinis elgesys).

V. M. Esses ir kt. (2001), B. Major ir kt. (2002), M. Pizarro (2005), A. Valackienės, A. Krašenskiėnės (2007), E. Montgomery, A. Foldspang (2008), L. Okunevičiūtės Neverauskienės (2011), K. Žibo (2012) atlikti tyrimai atskleidžia priverstinių migrantų socialinę atskirtį, patiriamą per diskriminaciją, – jiems dažnai tenka patirti neigiamą priimančios visuomenės požiūrį. Net ilgas demokratijos tradicijas turinčioms visuomenėms būdingi neigiami stereotipai priverstinių migrantų atžvilgiu – imigrantai suvokiami kaip keliantys grėsmę daugumos kultūrai, kaip našta visuomenei ir pan. Socialinės atskirties ir diskriminacijos apraiškos identifikuojamos tiek darbo rinkos, tiek švietimo, tiek sveikatos priežiūros srityse.

Analizuojant priverstinių migrantų socialinės atskirties problematiką išryškėja poreikis taip pat aptarti socialinio kontrakto sąvoką. Socialinis kontraktas (angl. *social contract*) – filosofijos terminas (Ruso Ž. Ž., 1762), skirtas pažymėti hipotetinę sutartį tarp valstybės ir piliečio dėl teisių ir laisvių naudojimo. Tačiau modernios, globalizacijos paveiktos, visuomenės kontekste socialinio kontrakto sąvoka tampa vis aktualesnė analizuojant priverstinių migrantų integracijos galimybes ar socialinės atskirties riziką, naujai atvykusių ir priimančių vietos bendruomenių tarpusavio sąveikos santykius. Būtent socialinio susitarimo tarp dominuojančios visuomenės ir naujai atvykusios mažumos nebuvimas gali būti analizuojamas, kaip socialinės atskirties ar net konfrontacijos su dominuojančia vietos kultūra priežastis (Cheong P. H. ir kt., 2007; Švarplys A., 2008; Račius E., Larsson G., 2010).

Atsižvelgiant į tai, priverstinių migrantų socialinės atskirties mažinimui rekomenduojamas socialinio dialogo tarp priimančios šalies visuomenės atstovų ir priverstinių migrantų skatinimas, konstruktyviai naudojant edukacinį vietos bendruomenės potencialą.

Apibendrinant priverstinių migrantų psichosocialines charakteristikas bei apžvelgtus priverstinių migrantų kaip socialinės atskirties grupės bruožus, galima identifikuoti tam tikrą priverstinio migranto portretą, mokslininkų (Syed J., 2008; Spallek J., Zeeb H., 2011; Razum B. Rechel, Mladovsky P., Ingleby D., Mackenbach J., McKee M., 2013) dar vadinamą „migranto veidu“. Taigi priverstinis migrantas yra asmuo, kuris dėl socialinių, politinių priežasčių buvo priverstas palikti gimtinę ir gavo prieglobstį kitoje šalyje. Šiam asmeniui, kaip socialinės atskirties grupės atstovui, būdingi tam tikri bruožai:

- priklausymas etninei, religinei mažumai;
 - patirtos traumos ir psichinės sveikatos sutrikimai;
 - teisinė atskirtis (politinio dalyvavimo priimančioje visuomenėje galimybių stoka);
 - dalyvavimo darbo rinkoje ribotumai ir žemas ekonominis statusas;
 - socialinių ryšių priimančioje visuomenėje stoka;
 - edukacinė atskirtis (priverstinių migrantų vaikų „iškritimas“ iš bendrojo lavinimo sistemos, aukštojo mokslo priverstiniais migrantams prieinamumo, metodinių mokymo priemonių stoka ir pan.);
- nepakankamas arba priimančios šalies reikalavimų neatitinkantis išsilavinimas
- žemas socialinis statusas, nulemtas priverstinio migranto statuso (priklausymo marginalioms delinkventinio elgesio grupėms grėsmė).

2. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TEORINIS MODELIAVIMAS

Analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksmus skyriuje visų pirma apžvelgiamos integracijos ištakos ir sąsajos su adaptacijos bei akulturacijos procesais, diskutuojamos ir sisteminamos skirtingos integracijos sampratos, nagrinėjami integracijos rodikliai, pateikiama priverstinių migrantų integracijos visuomenėje schema, atskleidžiamas priimančios šalies visuomenės ir jos vietos bendruomenių vaidmuo integracijos procese, analizuojami priverstinių migrantų edukacijos proceso ypatumai bei pateikiamas teorinis priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų modelis.

2.1. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje diskursas

Priverstinių migrantų integracijos į visuomenę teorinio tyrimo kontekste svarbi konceptuali integracijos sąvokos analizė. Pastaroji apskundinta konceptualia maišatimi ir aštriomis diskusijomis, vyraujančiomis mokslo bendruomenėje. V. Robinson (1998) integracijos terminą vadina „neaiškiu ir chaotišku“. J. Marks (2014), E. Steward (2009), M. Korac (2003), S. Castels ir kiti (2001) ir daugelis kitų mokslininkų, nagrinėjančių integraciją, sutinka, kad tai yra sudėtingas daugialypis procesas, kuris gali būti traktuojamas ir analizuojamas iš įvairių perspektyvų: nuo anglosaksų akcentuojančios atitikimą (būti priverstiems pakeisti gimtąsias tradicijas tam, kad prisitaikytų prie priimančios visuomenės kultūros) (Brubaker R., 2001; Vinokurov A., Birman D., Truckett E., 2000) iki kultūrinio pliuralizmo, kai integracijos procese sugebama išlaikyti savo identitetą, bet tuo pačiu sukurti stiprius ryšius su dominuojančia visuomene (Berry J., 1997, 2007, 2011; Ager A., Strang A., 2008). Pažymėtina, kad ankstyvieji moksliniai darbai labiau fokusuojasi į žmonių judėjimo ir priėmimo procesų teorizavimą (Kunz E., 1981). Vėlesniuose tyrimuose gilinamasi į sąsajas tarp individo integracijos proceso ir priimančios visuomenės institucinės aplinkos bei vietos bendruomenės gyventojų naujų narių priėmimo gebėjimų (Valtonen K., 2004; Steward E., 2009). Integracijos reiškinį nagrinėjantys teoretikai pažymi, kad jis neišvengiamai susijęs su funkciniu, praktiniu požiūriu. Disertacijoje nagrinėjamos temos kontekste tokio požiūrio dominavimą sąlygoja tai, kad pats besiintegruojančiųjų statusas (priverstinis migrantas – pabėgėlis, prieglobstį ar laikinąją apsaugą gavęs užsienietis) reiškia teisę į apsaugą. Apsauga, savo ruožtu, apima socialinę, švietimo, sveikatos apsaugos, ekonominę, pilietinę įtrauktį (Korac M., 2003). Tokiu būdu priverstinių migrantų integracija į vietos bendruomenę ne tik konceptualus, bet ir funkciškai aktualus klausimas. O pats integracijos reiškinys skirtingai apibrėžiamas ne tik mokslo lauke, bet ir dažnai skirtingai traktuojamas praktikoje, formuojant priverstinių migrantų integracijos politiką. Siekiant išgryninti integracijos sąvoką, svarbu identifikuoti šio reiškinio ištakas bei sąsajas su kitais individo padėti visuomenėje apibrėžiančiais procesais.

2.1.1. Integracijos ištakos, sąsajos su adaptacijos ir akulturacijos procesais

Gilinantį į integracijos reiškinio ištakas identifikuojamos stiprios integracijos ir adaptacijos sąvokų sąsajos. Pastaroji, kaip platesnė ir tarpdisciplininė, aktyviai vartojama įvairių mokslo kryptių mokslininkų darbuose. Adaptacija (lot. *adaptio* – *prisitaikymas*) mokslinėje literatūroje analizuojama biologiniu, ekonominiu, socialiniu, psichologiniu bei edukaciniu požiūriu. Biologiniu požiūriu adaptacija traktuojama kaip evoliucinis procesas, kurio metu populiacija geriau prisitaiko prie aplinkos. Skiriamos genotipinė adaptacija (iš kartos į kartą prie aplinkos sąlygų) ir fenotipinė adaptacija (prisitaikymo procesas, vykstantis kiekviename individe per visą jo gyvenimą, kurio dėka organizmas įgyja atsparumą išorinės aplinkos veiksniams) (Bowler P. J., 2003).

Ekonominio požiūrio į adaptaciją atstovai dažniausiai ją nagrinėja organizacijos kontekste, kaip darbuotojo prisitaikymo procesą prie vidinės ir išorinės aplinkos. E. Šteinas (1995) kalba apie personalo sociogamybinę adaptaciją – procesą, kurio metu vyksta organizacijos subtilybių, taisyklių, doktrinų pažinimas, kuris yra neatsiejamas nuo mokymosi proceso. Šio proceso dėka įgyjamas supratimas, kas svarbu šioje organizacijoje ir jos padaliniuose (Volodina N., 2009).

Sociologinio požiūrio atstovas E. Diurheim (1997) analizavo vidinį žmogaus prisitaikymą visuomenėje veikiančių normų atžvilgiu. Individo lygmeniu svarbiausia – vyraujančių moralės, idėjų taisyklių priėmimas. Sociumo lygmeniu esminiu tokio prisitaikymo instrumentu laikomas bendrų normų egzistavimas. M. Veber (1996), pripažindamas bendrų normų svarbą, akcentavo žmogaus poreikį socialinių vertybių mozaikoje atrasti sau labiausiai „tinkančias“ normas, savarankiškai jas keisti arba kurti.

Psichologinio-pedagoginio požiūrio šalininkai adaptaciją traktuoja kaip dinaminį procesą, sąlygojamą psichologinių, socialinių, subjektyvių ir objektyvių faktorių sąveikos. Taigi, psichologiniu-pedagoginiu požiūriu adaptacija suvokiama kaip individo gebėjimas pritaipiti prie įvairių aplinkos reikalavimų neįaučiant vidinio diskomforto ar konflikto su aplinka.

Populiariausioje XX amžiaus G. Seljė (1992) bendro adaptacinio sindromo teorijoje adaptacijos procesas traktuojamas kaip organizmo atsakas į bet kokius stresorius. Šių reakcijų pagrindas – stresas, o reakcijos procesas turi 3 fazes: 1) nerimo (tampa nepalankaus poveikio, stresoriaus signalu, sukelia visų organizmo rezervų mobilizaciją); 2) pasipriešinimo (mobilizacijos tąsa, būtina prisitaikyti prie naujų iššūkių); 3) išsekimo fazė (esant ilgai trunkančiai stresinei situacijai ir pasipriešinimo neatitikimui iškeltiems reikalavimams / stresoriams, sukelia visų organizmo sistemų įtampą ir deadaptacijos būseną). Psichologinė adaptacijos teorija (Lebedev V. I., 2001) plėtojo su emociene būkle susijusius adaptacijos etapus. Analizuojant imigrantų psichologinę adaptaciją svarbūs J. Berry (1994), D. Lackland Sam (2010) ir kitų autorių darbai.

Analizuojant adaptacijos sampratą individo lygmeniu išryškėja tamprios sąsajos su kitais reiškiniais – integracija ir akulturacija. Vieni autoriai kildina šias

sąvokas iš adaptacijos termino, kiti – gretina, priešpastato, lygina jas tarpusavyje. Kai kalbama apie asmens atvykimą į naują dominuojančią kultūrą, neišvengiamai susiduriame su akulturacijos reiškiniu. Terminu akulturacija (ang. *acculturation*) šaknys glūdi kultūrinėje antropologijoje, kai analizuojami grupės lygmens pokyčiai, sąlygoti ilgai trunkančio dviejų skirtingų kultūrų kontakto. Svarbus akulturacijos reiškinio aspektas yra tiesioginio dviejų kultūrų kontakto metu įvykstantys pokyčiai: t. y. tam tikri pokyčiai įvyksta tiek vienoje, tiek kitoje kultūroje (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Būtent šis veiksnys, pasak J. Berry (2008), skiria akulturacijos reiškinį nuo asimiliacijos (skatinančios pokyčius tik nedominuojančioje kultūroje) ir integracijos (labiau siekiančios dviejų kultūrų tarpusavio sąveikos nei naujos kultūros sukūrimo). Tačiau kalbant apie dominuojančios kultūros kontekstą neišvengiamai grįžtame prie akulturacijos reiškinio.

Šiame kontekste ypač svarbi psichologinės akulturacijos koncepcija (Graves T. D., 1967), nukreipta į individualaus lygmens pokyčius, sąlygotus asmens įėjimo į kitą kultūrą veiksnių. Šiuo atveju kalbama apie tiek dominuojančios, tiek nedominuojančios kultūrų atstovus – individus, išgyvenančius įvairaus stiprumo psychosocialinius pokyčius, kurie XX amžiaus viduryje (Oberger K., 1954, 1960) buvo apibrėžti kultūrinio šoko terminu.

Kultūrinis šokas (angl. *culture shock*) emocinis ir fizinis diskomfortas, individo dezorientacija, sąlygota patekimo į svetimą kultūrinę aplinką, susidūrimo su kita kultūra (Oberger K., 1954, 1960). Terminas „kultūrinis šokas“ naudojamas apibrėžiant situaciją, kai žmogus turi adaptuotis prie naujos tvarkos, kurioje anksčiau įsisąmonintos kultūrinės vertybės ir elgesio modeliai neveiksmingi.

Turimų ir naujų kultūrinių normų, vertybinių orientacijų konfliktas sąlygotas tuo, kad dauguma žmonių iš tiesų nesuvokia savęs kaip tam tikros kultūros atstovo. Savo kultūros ribose sukuriama aiški pasaulėžiūros iliuzija, kurią pasąmoniniu lygmeniu suvokiame kaip vienintelę galimą. Tik išėjęs iš savo kultūros ribų ir susidūręs su kitokiu pasaulio matymu, žmogus gali suvokti savo pasaulėžiūros ypatumus. Tiek dominuojančios, tiek nedominuojančios kultūrų atstovai įvairiai išgyvena kultūrinį šoką.

Skiriami keli kultūrinio šoko intensyvumo patyrimo faktoriai (Dutton E., 2012). Viidiniai – lytis, charakterio bruožai, amžius, ankstesnė patirtis, adaptacijos motyvacija, profesinė kompetencija (kalba, gebėjimas mokytis), socialinės įvairovės tolerancija ir pan. Ir išoriniai faktoriai – kultūrinė distancija, individualistinės ar kolektyvinės visuomenės atstovas, migrantų integracijos sistemos priimančiojoje visuomenėje (Dutton E., 2012).

K. Oberger (1954, 1960) išskyrė šešis esminius kultūrinio šoko simptomus:

- įtampa, kurią sukuria žmogus psichologinės adaptacijos pastangos;
- netekties jausmas (statuso, draugų, tėvynės, profesijos, turto);
- abipusės atskirties jausmas (iš priimančios kultūros ir atvykusio asmens kultūros pusių);
- vaidmenų sistemos restruktūrizacija, savęs, savo vertybių ir jausmų suvokimo sunkumai;
- nerimas, sąlygotas įvairių jausmų (nuostaba, nepriėmimas, piktinimasis), kylančių kultūrinių skirtumų suvokimo procese;

- nepilnavertiškumo jausmas, kaip negebėjimo suvaldyti naują situaciją pasekmė.

K. Oberg'o tradiciniame modelyje kultūrinio šoko procesas pateikimas U forma, kuri susideda iš trijų fazių: medaus mėnuo, frustracija (krizė) ir pripratimas (Oberg K., 1954, 1960). Siuolaikinėje mokslinėje literatūroje (Dutton E., 2012) kalbama apie keturias fazes, kurios savo ruožtu susideda iš kelių etapų:

- „medaus mėnesio“ fazė (lūkesčiai, viltys, „...“mes važiuojame į Europą ...“);
- nerimo ir priešiško fazė (kritinis etapas – nusivylimo periodas, marginalizuoto bendravimo su „savais“ siekis. Hiperkritinis – padidėjęs jautrumas skirtumams, sunkumams; psichoemociniai ir psichosomatiniai sutrikimai);
- pripratimo fazė (optimizmo etapas – žmogus labiau pasitiki savimi, sugeba savarankiškai funkcionuoti naujoje aplinkoje, dažnai pastebimas gebėjimas su humoru priimti „keistus“ naujos aplinkos aspektus, pasijuokti iš kitų reakcijos į save, savo reakcijų į kitus);

bikulturizmo fazė (dalinės adaptacijos ir pilnos adaptacijos etapai. Žmogus įsisavina esmines kultūros vertybes, elgesio taisykles, savarankiškai funkcionuoja, aktyviai dalyvauja tiek savos, tiek naujos kultūros gyvenime).

Pažymėtina, kad mokslinėje bendruomenėje (Dutton E., 2012; Tatarko A. H., 2009) vyksta diskusijos dėl bikulturizmo nevienareikšmiškumo. Iš vienos pusės tai teigiamas reiškinys – žmogus jaučiasi „kaip žuvis vandenyje“ tiek savoje, tiek naujoje visuomenėje. Iš kitos pusės identifikuojami neigiami bikulturizmo aspektai – „amžinai svetimo“ tiek naujoje, tiek savoje kultūroje vaidmuo. Kultūrinio šoko išgyvenimas individualiame akulturacijos proceso lygmeniu nulemia individų elgesio modelio pakeitimus, kurie savo ruožtu gali sąlygoti visos grupės lygmens elgesio modelio pokyčius. Pažymėtina, kad akulturacijos kontekste, skirtingai nuo integracijos, išskiriamos tendencijos, susijusios su „vietinės kultūros“ pasipriešinimu globalios kultūros idėjoms (Berry J., 2008; Bhawuk D., 2008).

Akultūracijos teorijos klasikas J. Berry (2003, 2008, 2010) teigia, kad abi kultūros, tiek dominuojanti, tiek nedominuojanti, sąveikos procese keičia savo elgesį atsižvelgiant į tam tikrus siekius (pvz., kolonijinė politika). Individualiu lygmeniu žmonės keičiasi tam tikros kultūrinės grupės ribose (pvz., ugdymo, švietimo ar profesinės veiklos). Lyginant akultūracijos ir integracijos procesus, pažymėtina, kad J. Berry (2003, 2008, 2010) akultūracijos procese akcentuoja grupinius procesus, kai dviejų kultūrų sąveikos procese siekiama naujo kultūrinio darinio sukūrimo. O išskirdamas integracijos svarbą, teigia, kad nedominuojančios kultūros atstovai (šiuo atveju priverstiniai migrantai) neturi teisės laisvai pasirinkti *integracijos strategijos*, neatsižvelgiant į dominuojančios kultūros siekius. Taigi integracija gali būti laisvai pasirinkta ir siekiama priverstinių migrantų tik tuo atveju, jei priimančios šalies visuomenė, jos vietos bendruomenės bus pasiruošusios priimti kitų kultūrų atstovus į savo kultūrą, bus atviros multikultūralizmo idėjoms. Integracijos strategija reikalauja iš nedominuojančios kultūros atstovų (priverstinių migrantų) esminių dominuojančios kultūros vertybių priėmimo, o visuomenė turi būti pasiruošusi taip adaptuoti esminius savo institutus (švietimą, socialinę ir sveikatos apsaugą, darbo rinką ir pan.), kad jie gebėtų patenkinti visus specifinius (etnokultūrinius) naujų sociumo narių poreikius.

Atsižvelgiant į atliktą integracijos sąsajų su adaptacijos ir akultūracijos procesais analizę, teigtina, kad visiems šiems procesams būdingos tam tikros bendros tendencijos – visais atvejais analizuojamas žmogaus buvimas visuomenėje. Tačiau adaptacijos procesas labiau sietinas su biologiniu ir psichologiniu požiūriu, akcentuojant individo prisitaikymą aplinkoje. Akultūracijos požiūriu dėmesys skiriamas dviejų (dominuojančios ir nedominuojančios) susiduriančių kultūrų sąveikai ir šios sąveikos paskatintiems kultūrų pokyčiams. Šioje disertacijoje analizuojamas integracijos procesas apima tiek individo prisitaikymą prie naujos aplinkos, išlaikant savo identitetą, tiek priimančios visuomenės pasiruošimą priimti naują narį. Integracijos procesai yra ypač sudėtingi, daugiasluoksniai ir abipusiai, todėl svarbu išgryninti integracijos sąvoką ir aiškiai apibrėžti conceptualius integracijos reiškinių ypatumus.

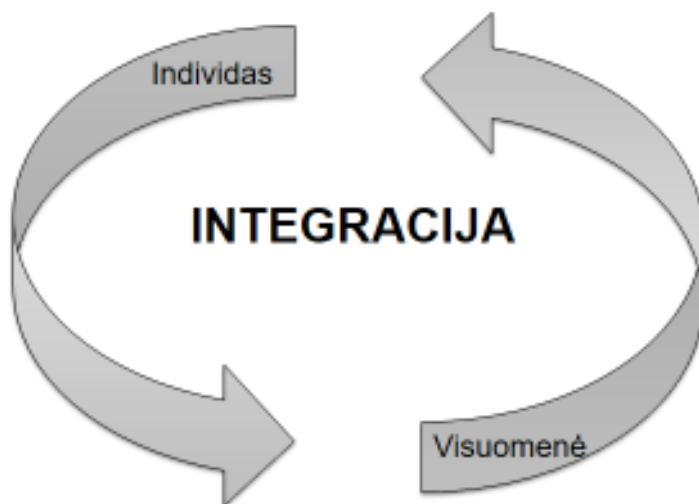
2.1.2. Priverstinių migrantų integracijos proceso koncepcija

Gilinant is į priverstinių migrantų integracijos procesą, akcentuotina konceptuali integracijos sąvokos analizės svarba. Terminas integracija (angl. *integration*) vartojamas įvairiose mokslinių diskusijų erdvėse, identifikuojama nemažai skirtingų integracijos sąvokos traktuočių. Atsižvelgiant į tai, būtinas aiškus apibūdinimas, taikomas konkrečiame priverstinių migrantų tyrimų kontekste, bei pagrindinių sąvokų, susijusių su pagrindiniu konceptu, išaiškinimas. Analizuojant integracijos sąvoką semantine prasme, išskiriamos dvi esminės reikšmės. Pirma – atskirų dalių sujungimas į visumą, antra – naujų elementų įtraukimas į bendrą visumą. Nors iš pirmo žvilgsnio priverstinių migrantų integracijos koncepcija labiau susijusi su antrąja reikšme, pažymėtinos logiškos sąsajos su abiem reikšmėmis. Analizuojamame kontekste terminas „integruoti“ gali būti traktuojamas, kaip visų rasių ir / ar etninių grupių at(si)vėrimas be apribojimų; įsijungimas į rasinę ar etninę grupę lygiateise naryste institucijoje ar valstybėje (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2009). Sprendžiant integracijos reiškinių apibrėžties problemą M. Korac (2003) siūlo, atsižvelgiant į reiškinių sudėtingumą ir kompleksiskumą, suvokti integraciją kaip abipusį, dinamišką, įvairialypį ir nuolatinį procesą, kurį galima analizuoti tiek iš priverstinių migrantų, tiek iš priimančios visuomenės perspektyvų. Iš priverstinių migrantų perspektyvos integracija reikalauja pasirengimo prisitaikyti prie priimančios visuomenės gyvenimo būdo, tuo pačiu neperandant savo kultūrinio identiteto.

Iš priimančios visuomenės pusės – vietos bendruomenių svetingumo ir pasiruošimo priimti priverstinius migrantus bei viešųjų įstaigų, institucijų pasirengimą patenkinti įvairių gyventojų (taip pat ir priverstinių migrantų) poreikius. Šis apibrėžimas išryškina integraciją kaip procesą, vykstantį tiek individualiu besintegruojančiųjų lygmeniu, tiek priimančios visuomenės lygmeniu.

Integracijos, kaip abipusio proceso, traktuotė artima daugeliui Lietuvos ir užsienio mokslinės bendruomenės atstovų. V. Žydžiūnaitė (2012), A. Bartkevičienė (2015), analizuodamos prieglobstį gavusių užsieniečių integraciją, apibrėžia ją kaip dinamišką dvipusį ilgalaikį kaitos procesą, įgalinantį besintegruojančius gyventi

harmonijoje su kitos šalies populiacija, kurios dalis jie taip pat yra. M.Bowskill (2007) kalbėdamas apie integraciją, kaip abipusį procesą, akcentuoja konkrečios šalies, į kurią atvyksta imigrantai, visuomenės galią įgalinti naujus narius ir priimti atsakomybę už kontaktavimo kokybės kaitą gerėjimo linkme. Ši kokybė reiškia, kad priimančioji šalis pripažįsta naujų narių atsineštą kultūrą bei priiima atsakomybę už moralines ir teisines nuostatas, siekdama užtikrinti imigrantams pagarbų ir orų traktavimą šalyje, kaip ir kiekvieno priimančios šalies piliečio, t. y. pozityviai, geranoriškai, etiškai.



3 pav. Socialinė integracija – abipusis procesas

Abipusio proceso logikos rėmuose pateikiamas ir J. Berry (1997, 2003, 2011) modelis, kai remiamasi „didelės“ grupės ir „savos“ grupės nuostata ir numatomi keli mažumos grupės ar asmens ir dominuojančios visuomenės santykio būdai:

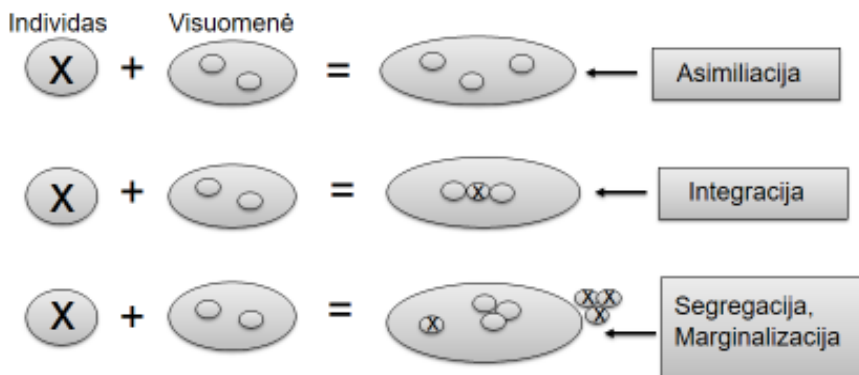
1) asimiliacija – nuostata, kad tik „didelės“ grupės vaidmuo yra svarbus, „savos“ grupės vaidmuo šiuo atveju palaipsniui išnyksta;

2) integracija – šiais nuostatai svarbios abi grupės. Toks abipusio svarbos suvokimas leidžia imigrantui kokybiškai įsilieti į naują visuomenę, neprarandant savojo identiteto;

3) segregacija – šiame procese „savo“ grupė išlieka svarbi, o nauja didelė“ grupė svarbos neįgauna;

4) marginalizacija – šiais nuostatai nesvarbi nė viena grupė.

J. Berry teorija (1997, 2003, 2011) dažnai kritikuojama dėl to, kad autorius dirbdamas socialinės psichologijos srityje, neanalizavo, kokioje erdvėje vyksta integracija, nepakankamai dėmesio skyrė priimančios visuomenės vaidmeniui. Vis dėlto ši teorija tapo konceptualia klasika, kuria remiantis priimta modeliuoti priverstinių migrantų „buvimą“ svetimose visuomenėse (pateikta 4 paveiksle):



4 pav. Individo padėtis visuomenėje asimiliacijos, integracijos, segregacijos ir marginalizacijos kontekste.

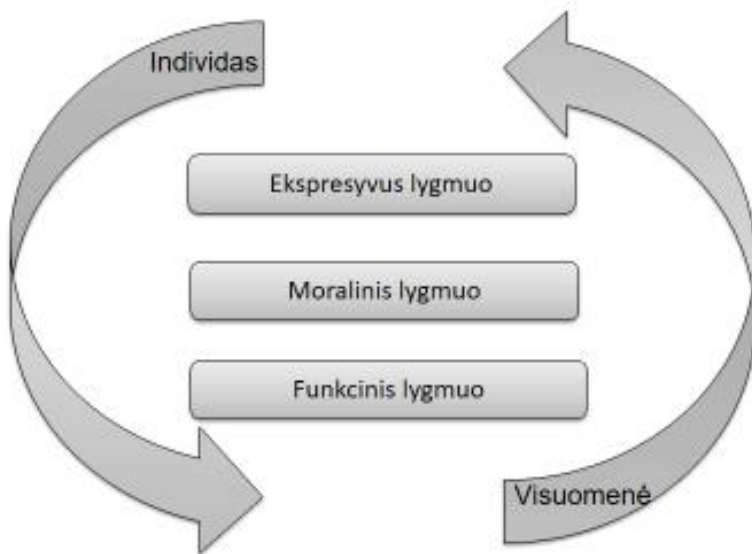
Analizuojant integracijos, kaip socialinio reiškinių, sampratą, svarbi tampa H. Esser'io (2000) socialinės integracijos koncepcija, kurioje analizuojamos skirtingos socialinės integracijos erdvės. H. Esser skiria sistemine ir socialine integracija. Sistemine integracija numato vieningą socialinę sistemą, o socialinė integracija susijusi su atskirų individų „įtraukimu“ į egzistuojančią sistemą bei išteklių paskirstymu visoms grupėms. H. Esser (2000) išskiria keturias socialinės integracijos erdves. Pirmoji – akulturacijos erdvė, kurioje sudaromos sąlygos ugdyti pagrindinius įgūdžius – kalbą, elementarią informaciją, žinias. Vėliau, anot autoriaus, integracija vyksta trijose paralelinėse erdvėse: interaktyvios integracijos, pozicijos / išsidėstymo ir identifikacijos.

Interaktyvi integracija – tai bendravimo rato, socialinių ryšių charakteristikos, pozicijos / išsidėstymo integracija – socialinėms charakteristikoms adekvačių socialinių pozicijų užėmimas (nuo konkrečios vietos darbo rinkoje iki abstrakčios pozicijos visuomenėje), identifikacijos integracija – tai emocinis ryšys su visuomene ir jos bazinių vertybių perėmimas. B. Peters (2003) taip pat išskiria kelias priverstinių migrantų integracijos dimensijas: priimančiojoje visuomenėje veikiančios vietos bendruomenių organizacijos (tiek besiintegruojančių asmenų, tiek vietos bendruomenės); socioekonominis besiintegruojančio asmens profilis (išsilavinimas, dalyvavimas darbo rinkoje, pajamos) bei kultūrinė dimensija, apimanti gyvenimo stilių, religinius bei vertybinius modelius.

H. Esser'io koncepcija padeda suprasti integraciją, kaip socialinį reiškinį, integracijos erdves, akcentuojant besiintegruojančio individo ir jį priimančios visuomenės santykio sąlygojamas aplinkas. Koncepcija artima disertacijoje aprašytam integracijos abipusiškumo požiūriui, tačiau neretai kritikuojama už neišsamumą (Engerbersen G., 2003).

Vystant disertacijoje pateikiamas integracijos abipusiškumo ir socialinės integracijos erdvių koncepcijas (Bartkevičienė A., 2015; Marks J., 2014; Žydžiūnaitė

V. 2012; Steward E., 2009; Ager A., Strang A., 2008; Bowskill M. ir kt., 2007; Martikainen T., 2005; Korac M., 2003; Esser H., 2000) itin reikšmingas tampa G. Engerbensen (2003) požiūris, kai abipusis socialinės integracijos procesas aiškinamas per dimensijas: funkcinę, moralinę ir ekspresyvinę. Pirmoji – *funkcinė* – dimensija susijusi su besiintegruojančio asmens dalyvavimu svarbiausiose švietimo, verslo, socialinėse visuomenės institucijose; *moralinė* – atskleidžia pilietinį dalyvavimą ir laikymąsi priimtų socialinių ir teisinių normų; *ekspresyvinė* – individualaus ir kolektyvinio identiteto konstravimą, besiintegruojančio asmens emocinį įsitraukimą (Engerbensen G., 2003). G. Engerbensen (2003) teorija plačiai naudojama socialiniuose moksluose aiškinant įvairių socialinės atskirties grupių, jų atstovų integracijos ir reintegracijos į visuomenę procesus. Abipusis individo ir visuomenės integracijos procesas, išskiriant funkcinį, moralinį ir ekspresyvų lygmenis, pateiktas 5 paveiksle.



5 pav. Socialinės integracijos lygmenys (sudaryta pagal Engerbensen G., 2003)

Analizuojant 5 paveiksle pateiktus socialinės integracijos lygmenis disertacijos kontekste pažymėtina, kad priverstiniai migrantams, kaip vienai iš socialinę atskirtį patiriančių grupių, ši trijų dimensijų teorija taip pat taikytina. Sėkmingai priverstinių migrantų integracijai svarbus integravimasis visuose trijose lygmenyse – funkciname, moraliniame ir ekspresyviajame. Priešingu atveju, jei, pavyzdžiui, integracija vyktų tik funkciniu lygmeniu, visuomenė susiduria su finansiškai ir socialiai savarankišku, tačiau moralinių ir emocinių ryšių su dominuojančia visuomene neturinčiu gyventoju, kurio dalyvavimas visuomenėje nėra pilnavertis ir visada egzistuoja marginalizacijos arba segregacijos pavojus.

Pažymėtina, kad analizuojant integracijos reiškinių, apžvelgtų integracijos proceso teorijų kontekste, minima *visuomenės sąvoka*. Ji dažniausiai vartojama generalizuojant abstraktus individo ir sociumo santykius integracijos procese. Tiriant konkrečios tikslinės grupės – priverstinių migrantų – integraciją, analizuojami edukaciniai veiksniai, veikiantys migrantus priimančiose vietos bendruomenėse, o ne bendrai sociume. Todėl toliau, plėtojant priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksnių temą, vartojama ir analizuojama *vietos bendruomenės sąvoka*. Pažymėtina, kad konkretaus integracijos konteksto (t. y. vietos bendruomenės) pasirinkimas nepaneigia identifikuojamų edukacinių veiksnių raiškos galimybių platesniame visuomenės kontekste. Vis dėlto šiame tyrime aktualu ištirti priverstinių migrantų integraciją vietos bendruomenėse skatinančius edukacinius veiksnius.

Apibendrinant konceptualias integracijos proceso paieškas, teigtina, jog nepaisant integracijos reiškinio sudėtingumo, atlikta literatūros analizė leidžia identifikuoti tam tikrus konceptualius bendrumus, nulemiančius *integracijos į visuomenę suvokimą* kaip dinamišką, abipusį, įvairialypį ir ilgalaikį kaitos procesą, įgalinantį ne tik priverstinius migrantus, jų bendruomenes gyventi harmonijoje su svečios šalies populiacija, tapti jos dalimi, bet ir dominuojančią visuomenę priimti naujus narius kaip lygiaverčius (Bartkevičienė A., 2015; Marks J., 2014; Žydžiūnaitė V., 2012; Steward E., 2009; Ager A., Strang A., 2008; Bowskill M. ir kt., 2007; Martikainen T., 2005; Korac M., 2003; Raicher S., Hopkins N., 1996).

Analizuojant bendras socialinės integracijos dimensijas, lygmenis neišvengiamai artėjama prie *integracijos rodiklių* (dar vadinamų integracijos indikatoriais, parametrais) identifikavimo būtinumo. Nepaisant integracijos teorijų įvairovės, tiek iš teorinės, tiek iš funkcinės integracijos perspektyvų svarbu atpažinti ir priimti pagrindinius integracijos rodiklius, siekiant įvertinti besiintegruojančio asmens pažangą integracijos procese. Šiuo atveju integracijos pažangos vertinimas yra konceptualus, tad turime analizuoti priverstinių migrantų pažangą integracijos linkme (Thompson A., 2008; Nezer M., 2013; Marks J., 2014).

Integracijos indikatorių identifikavime pažymėtina palyginti plati mokslinių tyrimų įvairovė. Analizuojant mokslinę literatūrą, buvo išskirti tokie priverstinių migrantų integracijos į vietos bendruomenę rodikliai: *užimtumas* (Farrell M., Barden B., Mueller M. 2008); *būsto prieinamumas* (Atfield G., Brahmabhatt K., O'Toole T. 2007; King K. P., 2003; Phillips D., 2006); *formaliojo ir neformaliojo švietimo prieinamumas* (Morrice L., 2007; Pittaway E., Muli C., Shteir S., 2009; Yu S., Ouellet E., Warmington A., 2007); *fizinės ir psichinės sveikatos užtikrinimo priemonės* (Asgary R., Segar N. 2011; Karadağ Ö., Altıntaş K. H., 2010; Petsod D. ir kt. 2006; Sheikh-Mohammed M., MacIntyre C. R., Wood N. J., Leask J., Isaacs D., 2006); *socialinių tinklų plėtra ir abiejų kryptių santykiai* (Atfield G., Brahmabhatt K., O'Toole T., 2007; Major J., Wilkinson J., Langat K., Santoro, N., 2013; Hume S. E., Hardwick S. W., 2005; Lamba N. K., Krahn H., 2003; Schiller, N. G., Boggis J., Messenger, M., Douglas E. M., 2009); *asmeninio saugumo jausmas* (Barclay A., Bowes A., Ferguson, I., Sim, D., Valenti M., 2003; Dickerson A., Leary K., Merritt B., Zaidi D., 2011; Spencer S., 2004); *lingvistinė kompetencija* (Pittaway E., Muli C., Shteir S., 2009);

pilietiškumo jausmas, pilietinis dalyvavimas (Duke K., Sales R., Gregory J., 1999; Faist T., 1995; Marks C., 2014).

Tokia tyrimais išskirtų integracijos rodiklių (indikatorių, parametru) įvairovė sukelia sėkmingos priverstinių migrantų integracijos indikatorių gausą. Siekiant susisteminti įvairius priverstinių migrantų integracijos rodiklius 2 lentelėje pateikiama integracijos indikatorių suvestinė (žiūr. 2 lentelę).

2 lentelė. Priverstinių migrantų integracijos indikatoriai

	Integracijos proceso tyrimų autoriai			
	Korac (2003) ir Tarptautinė Migracijos organizacija (2003)	Grips (2004), Rudiger (2004)	Spencer (2004)	Žydzūnaitė (2012); Bartkevičienė (2015)
Integracijos indikatoriai				
Kalba	Kalbos kompetencijos (gimtosios kalbos, tarptautinės, priimančios šalies)	Kalbos kompetencijos (sprendžiant kalbos barjero problemas)	Priimančios visuomenės kalbos mokėjimas	Lingvistinė kompetencija ir kultūrinis priimančios šalies pažinimas
Užimtumas	Ekonominė integracija (susijusi su pozicija darbo rinkoje)	Priverstinių migrantų užimtumas		Sėkmingas įsidarbinimas, siejamas su mokymosi, sveikatos priežiūros ir būsto prieinamumu
Socialiniai ryšiai	Socialinė integracija (netik santykiai, bet ir visų soc. sistemų prieinamumas)	Santykiai vietos bendruomenėje	Socialinė įtrauktis į vietos bendruomenę	Socialinės sąsajos su nacionalinėmis, etninėmis, kultūrinėmis, religinėmis bendruomenėmis
Švietimas	Pozicija švietimo sistemoje (formalaus ir neformalaus ugdymo galimybės)	Švietimo sistemos prieinamumas	Švietimo sistemos lankstumas, ugdymo galimybės vietos bendruomenėje	Teigiamų rezultatų pasiekimas mokymesi; neformalaus ir savaiminio mokymosi svarba

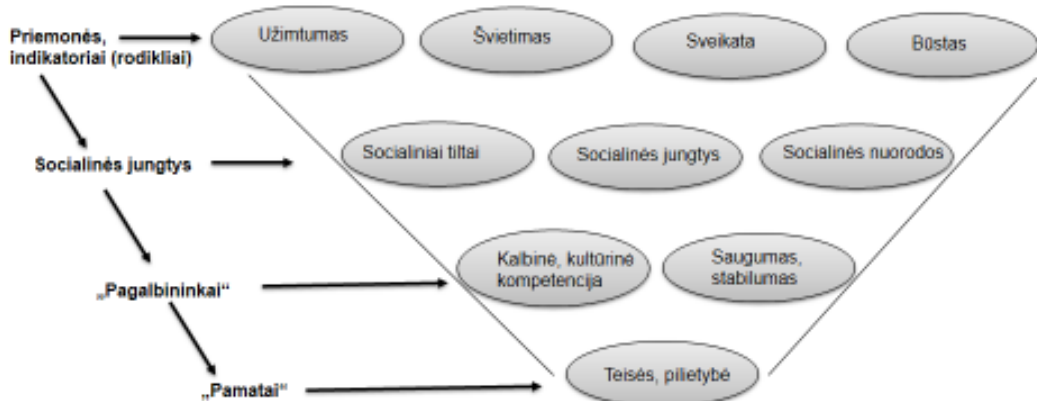
Sveikata	Priskiria prie socialinės integracijos	Sveikatos apsaugos sistemos prieinamumas	Sveikatos apsaugos sistemos lankstumas (pagal PM poreikius)	Akcentuoja teigiamą rezultatų pasiekimą sveikatos priežiūroje
Būstas	Rezidentinė integracija susijusi su faktine gyvenamąja vieta	Neišskiria	Saugios kaimynystės ir teigiamų santykių vietos bendruomenėje svarba PM gyv. vietoje	Teigiamų rezultatų, kurie yra adekvatūs prieglobstį suteikusios šalies piliečiams, pasiekimas apsigyvenime
Įsitraukimas į vietos bendruomenę	Politinė integracija (dalyvavimas politiniame šalies ir jos vietos bendruomenių gyvenime)	Sieja su santykiais vietos bendruomenėje, akcentuojant bendrų tikslų siekimą ir pilietinį dalyvavimą	Pilietinio dalyvavimo skatinimas per įtrauktį į vietos bendruomenę	Saugumo ir stabilumo jausmų išgyvenimas, kai priverstiniai migrantai pasitikėdami savimi įsilieja į svečios šalies visuomenę, išlaikydami savo tautinį identitetą

Atliekant įvairių integracijos tyrimų analizę, išskirti apibendrinti integracijos proceso indikatoriai. Disertacijos kontekste kalbos indikatorius, t. y. kalbinė kompetencija, akcentuojama priimančios šalies kalbos mokėjimo svarba.

Švietime – lygiavertis dalyvavimas visose švietimo grandyse (nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštojo mokslo) bei neformalaus ugdymo svarba, siekiant suteikti migrantams socialiniai svarbių žinių ir įgūdžių. Socialinių ryšių indikatorius atspindi harmoningus priverstinio migranto santykius ne tik su savąja etnine, religine bendruomene, bet ir su priimančios visuomenės vietos bendruomene. Santykiuose su priimančiąja vietos bendruomene siekiama tokios aplinkos, kai žmonės jaučiasi saugiai, nėra įtemptų santykių, migrantai įtraukti į bendruomenės gyvenimą, geba bendradarbiauti siekiant bendrų vietos bendruomenei svarbių tikslų, santykiai remiasi pasitikėjimo ir priklausomybės jausmais. Priverstinių migrantų apgyvendinimo srityje saugus prieinamas būstas (tiek paties būsto, tiek rajono prasme) siejamas su priklausymo poreikio tenkinimu („aš priklausau šio mikrorajono gyventojų bendruomenei“) ir strategiškai svarbių vietų pasiekimu (darbas, mokykla, ligoninė).

Užimtumas – darbo prieinamumas, kai priverstinis migrantas gali užsiimti tokia profesine veikla, kuri atitinka jo gebėjimus ir siektino darbo užmokesčio lygmenį. Sveikatos srityje siektinas sveikatos apsaugos paslaugų prieinamumas migrantams, sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymas.

Pats integracijos proceso sudėtingumas sąlygoja skirtingus požiūrius ne tik į šio proceso indikatorius, bet ir jų susisteminimo būdus. A. Ager ir A. Strang (2004, 2011) pasiūlė priverstinių migrantų integracijos rodiklių susisteminimo būdą, kuris pateikia integracijos rodiklius tarsi atvirkštinę piramidę. A. Ager, A. Strang (2004) multidimensinėje integracijos indikatorių koncepcijoje išskiria funkcinio lygmens rodiklius (užimtumas, būstas, švietimas, sveikata), kurie tampa priemonėmis, per socialines jungtis, kalbos ir kultūros pažinimą, ir taip pasiekiami pilietybė priimančioje valstybėje. Ir pilietybės įgijimas, anot autorių, yra pamatinis integracijos proceso siekis (žr. 6-ąjį paveikslą).



6 pav. Integracijos indikatorių atvirkštinė piramidė (pagal Ager A. ir Strang A., 2004, 2011)

Pateiktame paveiksle pavaizduoti indikatoriai sujungti į keturių pagrindinių integracijos indikatorių sistemą:

- 1) priemonės ir rodikliai – priimtų priverstinių migrantų pasiekimai užimtumo, būsto, švietimo ir sveikatos apsaugos srityse, lyginant su bendrąja gyventojų padėtimi;
- 2) socialinės jungtys – priverstinių migrantų santykiai su savo etninėmis grupėmis („*bonds*“ – *ryšiai, junginiai*), su priimančiąja vietos bendruomene („*bridges*“ – *tiltai*) ir su socialinėmis paslaugomis, gebėjimas jais aktyviai naudotis („*links*“ – *nuorodos*);

3) pagalbiniškai — tai pasiruošimas tiek priverstinių migrantų (valstybinės kalbos įgūdžiai, naujos kultūros pažinimas, saugumo jausmas), tiek priimančios visuomenės (naujai atvykusių narių kultūros pažinimas);

4) integracijos pamatai – priverstinių migrantų galimybės lygiaverčiai pilietiškai dalyvauti priimančios visuomenės gyvenime.

Aptariant aprašytus sėkmingos priverstinių migrantų integracijos indikatorius svarbu pažymėti, kad Tarptautinės Migracijos Organizacijos (Essentials for Migration Management, 2004) suformuluotą esminę integracijos tyrimų nuostatą – jautriai (atsargiai) vertinti universalių sėkmingos / nesėkmingos integracijos indikatorių išskyrimą, skirti dėmesio priimančios visuomenės savęs pozicionavimui ir naujų narių įtraukimo į šią visuomenę galimybėms.

Šios rekomendacijos tamptai siejasi su pačios integracijos, kaip abipusio proceso, sąvoka ir patvirtina, kad praktiškai priverstinių migrantų integracijos procesas neatsiejamas nuo tam tikrų trukdžių. Sėkmingos integracijos barjeru mokslinių tyrimų (Rudiger A., 2004; Kogan I., 2011; Bartkevičienė A., 2015; Diop-Christensen A., Pavlopoulos D., 2016 ir kt.) analizė leido išskirti kelis sėkmingos integracijos trukdžius:

1) nepakankamas priimančios šalies kalbos mokėjimas ir turimos kvalifikacijos nepripažinimo problema;

2) priverstinių migrantų mobilumas, t. y. dažnas priverstinių migrantų gyvenamosios vietos keitimas;

3) socialiai būtinų įgūdžių ugdymo neformaliu būdu stoka (migrantai stokoja elementarių žinių apie paslaugų gavimą, gyvenimo būdo, elgesio priimančioje visuomenėje taisykles ir pan.);

4) priverstiniai migrantai atvyksta į universalias sistemas, kurių nepakanka specifiniams migrantų poreikiams tenkinti;

5) atsargus / nepalankus visuomenės požiūris į priverstinius migrantus;

6) juridiniai barjerai, susiję su priverstinio migranto statusu.

Integracijos trukdžių įveikimui naudojamos integracijos skatinimo iniciatyvos, kurias galima įvardinti kaip „tiltų tiesimas“ tarp priverstinių migrantų (dėmesys jų specifiniams poreikiams) ir priimančios visuomenės (šviečiamasis, paruošiamasis darbas su vietos bendruomene). Apibendrinus juos galima išskirti kelis esminius migrantų integracijos procesui svarbius veiksnius:

1) informacija (migrantų informavimas ir konsultavimas);

2) priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių paruošimas (žiniasklaidos akcijos, neformalaus ugdymo užsiėmimai);

3) priverstinių migrantų ugdymas (valstybinės kalbos kursai, neformalus migrantų ugdymas būtinų socialinių įgūdžių ir žinių įgijimui).

Atsižvelgiant į tai, kad integracija – tai sudėtingas abipusis procesas, turintis itin stiprias sąsajas su kontekstu, tikslinga pažvelgti į priverstinių migrantų integraciją būtent procesiniu požiūriu. Pažymėtina, kad nepaisant to, jog daugelis autorių integraciją suvokia kaip procesą, procesiniu požiūriu integracija analizuojama ne taip dažnai.

Atlikus mokslinės literatūros analizę teigtina, kad dažniausiai išskiriami trys priverstinių migrantų integracijos proceso etapai: 1) pirminis (dar

vadinamas adaptaciniu), 2) modifikacijos ir 3) pasiekimų etapas (Maslova T., 2009; Korac M., 2003). *Pirminių etapu* vyksta tarpusavio pažinimas, formuojasi tam tikros nuostatos vieni kitų atžvilgiu. *Modifikacijos etapu* tiek priverstiniai migrantai, tiek juos priimanti vietos bendruomenė išgyvena tam tikrus suvokimo ir elgesio pokyčius, sąlygotus kultūrų, elgesio taisyklių, gyvenimo susidūrimo.

Šiuo etapu vyksta, nors dažnai ir nesąmoningas, elgesio strategijos naujos visuomenės / naujo visuomenės dalyvio atžvilgiu. *Pasiekimų etapu* stebimi įvykusių kaitos ir pasirinkto elgesio būdo rezultatai, pasiekti integracijos rodikliai. Pažymėtina, kad visuose etapuose svarbios yra abi integracijos proceso pusės, šiuo atveju iš priverstinių migrantų pusės svarbūs vadinamieji „integratyvūs bruožai“ (Maslova T., 2009). – t. y. polinkis į konsoliduojančių vertybių aktualizaciją, iš vietos bendruomenės – gebėjimas įveikti kultūrinius skirtumus.

Taigi, remiantis atlikta mokslinės literatūros analize, priverstinių migrantų integracija gali būti suvokiama kaip abipusis procesas, kuriame dalyvauja tiek migrantai, tiek priimanti visuomenė / bendruomenė, kuri suteikia galimybių migrantui vystytis ir realizuoti save lygiateisiškam dalyvavimui visose jos gyvenimo srityse. Atsižvelgiant į analizuojamo reiškinio sudėtingumą (tai, kad procese dalyvauja abi pusės) integracijos skatinimo priemonės turi apimti dvi kryptis: *pirma* – dėmesys specifiniams priverstinių migrantų poreikiams (valstybinės kalbos mokymas, neformalus socialiai svarbių įgūdžių ugdymas, teisinio statuso, suteikiančio teisę tapti lygiaverčiu visuomenės nariu užtikrinimas ir pan.). *Antra*– dėmesys visuomenės pa(si)ruošimui.

Priverstinių migrantų specifinių poreikių patenkinimo, jų vidinio potencialo atskleidimo etapu dėmesys turi būti skirtas priverstinių migrantų *naudojamoms socialinėms strategijoms*. Pastarųjų metų tyrimai (Korem A., Horenczyk G., 2015; Schwartz S. ir kt., 2014) atskleidžia dažniausiai naudojamas 3 tipų integracijos į vietos bendruomenę strategijas:

- 1) imigrantų ir dominuojančios visuomenės panašumų išskyrimas;
- 2) skirtumų taip imigrantų ir dominuojančios visuomenės identifikavimas;
- 3) socialinių strategijų kaita.

Pirmos strategijos atveju egzistuoja asimiliacijos, priverstinių migrantų savo identiteto praradimo pavojus. Antros strategijos pasirinkimas daro neigiamą įtaką integracijos procesui, nukreipdamas imigrantus marginalizacijos link. Trečioji strategija dar vadinama kūrybine, kai, atsižvelgiant į situacijos kontekstą, priverstinis migrantas sėkmingai demonstruoja skirtingus (savo ar dominuojančioje bendruomenėje priimtinus) gebėjimus (Schwartz S. ir kt., 2014). Todėl skatinant priverstinių migrantų integraciją būtina ugdyti gebėjimus, kad jų gyvenimo būde, elgsenoje dominuotų trečioji, kūrybinė ir socialinė, strategija (Verkuyten M., 2005; Korem A., Horenczyk G., 2015).

J. Kuznecovienė (2009), rašydama apie priverstinių migrantų strategijas, jas vadina integracijos trajektorijomis ir sieja jas su *įtraukties* (angl. *inclusion*) ir *įsitraukimo* (angl. *incorporation*) procesais. *Įsitraukimas*, anot C. Bretell (2005), yra procesas, leidžiantis imigrantui prisiimant naują tapatybę išsaugoti savąjį kultūrinį identitetą. Remdamasi įsitraukimo trajektorijų įvairovės teorinių modelių, J. Kuznecovienė (2009) išskiria keturias esmines imigrantų įsitraukimo / įtraukties

strategijas integracijos procese: *konformistinė* (tvirtas ekonominis-profesinis susisaistymas, socialiniai ryšiai naujoje visuomenėje), *reprezentacinė* (artima konformistinei, tačiau kultūrinis ištraukimas į naują visuomenę ribotas, stiprus siekis išlaikyti etninį tapatumą), *segregacinė* (tvirtas susisaistymas tik per profesinę veiklą) ir *navigacinė* (stipri orientacija į kilmės šalį, galimybės grįžti laukimas). Analizuojant J. Kuznecovienės teoriją, identifikuojamos sąsajos su daugeliu anksčiau apžvelgtų teorijų (Berry J., 1997, 2003; Esser H., 2000; Engerbersen G., 2003; Korem A., Horenczyk G., 2015), akcentuojamas integracijos proceso abipusiškumas, ne tik galimybės, bet ir poreikis ruošti priverstinius migrantus integracijai, tokiu būdu darant įtaką jų elgesio strategijos ar trajektorijos pasirinkimui.

Pa(si)ruošimas būtinas ir visuomenei. Analizuojant priimančiosios visuomenės, jos vietos bendruomenių pa(si)ruošimą, galima išskirti kelis (Drysen-Peterson S., 2003; Rudiger A., 2004; Agustina I., Beilins R., 2012; Soontiens W., Tonder C., 2014) galimus visuomenės švietimo būdus:

- *Kokybiškos informacijos apie migrantus pateikimas vietos bendruomenei* (tiek vaikams, tiek suaugusiems). Tyrimais įrodyta medių intervencijų svarba, atvira kokybiška informacija apie migrantus vietos žiniasklaidoje formuoja adekvatų sociumo nusiteikimą migrantų atžvilgiu.

- *Mitų griovimo strategijos*. Tyrimų rezultatai rodo, kad neformalaus švietimo programos (pvz., kultūrų įvairovės pažinimo, tarpkultūrinių įgūdžių ugdymas), nukreiptos į vietos bendruomenės paruošimą migrantų priėmimui, leidžia pasiekti teigiamų rezultatų (mažėja mitų, konfliktinių situacijų, neigiamų stereotipų).

- *Specialistų rengimas* – paslaugų migrantams teikėjų rengimas, specialistų multikultūrinio darbo įgūdžių ugdymas.

- *Universalų, vyraujančių sistemų lankstumas* – sistemų adaptacija specifiniams priverstinių migrantų poreikiams (pvz., pagalba potrauminio streso sindromo sutrikimu sergantiems migrantams ir pan.).

- *Migrantų įtrauktis į vietos bendruomenę paruošimo procesas* – svarbus ne tik sociumo paruošimo, bet ir migrantų įgalinimo aspektas.

- *Žmogiškųjų išteklių vystymas* – migrantų integracijos procesą kuruojančių specialistų etatų plėtra, komandinio darbo vystymas.

Visuomenės pasiruošime ypatingas dėmesys skiriamas vadinamųjų „socialinių tiltų“ tarp priverstinių migrantų ir juos priimančios vietos bendruomenės tiesimui.

Atlikus A. Rudiger (2004), A. Ager ir A. Strang (2004) mokslinių tyrimų duomenų analizę, galima išskirti kelias socialinių tiltų tarp migrantų, visuomenės ir vietos bendruomenėse veikiančių institucijų tiesimo būdus:

- *Paslaugų teikėjų palaikymas*. Teigiamo mikroklimato strateginėse institucijose kūrimas. Pvz., policijoje – plakatai, skatinantys teigiamą požiūrį į naujai atvykusius, griežtas rasizmo išpuolių baudimas.

- *Kaimynų programos*. Kai visai bendruomenei suteikiama informacija apie naujai atvykstančius gyventojus, organizuojamos draugiškos kaimynystės akcijos (pvz., paramos maistu ir pan.).

- *Mentorystės programos* – ypač sėkmingas vietos mokyklos bendruomenės įtraukimas į pagalbos integruojantis teikimą.

- *Atvykusių migrantų savanorystė vietos bendruomenėje ar institucijose* (mokyklose, ligoninėse, socialinės globos įstaigose). Tai ne tik skatina teigiamą sociumo požiūrį į migrantus, bet ir skatina sėkmingą naujai atvykusiųjų integraciją.

- *Konfliktų prevencija* – kai išskirtinis dėmesys skiriamas įtampos sritims, vystomas tarpinstitucinis bendradarbiavimas (policija, mokykla, vietos bendruomenė, naujai atvykusių migrantų bendruomenė).

Analizuojant visuomenės paruošimo priverstinių migrantų priėmimui sąlygas bei bendruomeninio potencialo panaudojimo priverstinių migrantų integracijos skatinimo galimybes pažymėtinas imigrantų *dalyvavimo* visuomenės gyvenime, jos vietos bendruomenių veikloje skatinimas.

J. Meaney (2008), G. Hopkins (2006), F. Handy, I. Greenspan (2008), A. L. Sinacore, S. Lerner (2013) akcentuoja priverstinių migrantų dalyvavimą vietos bendruomenių veikloje kaip teigiamai veikiančią besiiintegruojančiųjų ir priimančios visuomenės dialogą. Santykius bendruomenėje analizuojantys ekspertai (Chavez L. R., 1994; Drysen-Peterson S., 2003; Varsaver E., 2007; Sinacore A. L., Lerner S., 2013), kalbėdami apie naujai atvykusių migrantų ir vietos gyventojų gerų santykių siekiamybę, akcentuoja lygybės, saugumo, pagarbos, bendradarbiavimo ir bendrumo vertybes. Saugumas, pasitikėjimas ir pozityvūs kaimynystės santykiai įvardinami kaip esminiai gerų santykių bendruomenėje rodikliai. Šių rodyklių pasiekimas, anot daugelio autorių (Chavez L. R., 1994; Drysen-Peterson S., 2003; Salinas C., Muller G., 1999; Rudiger A., 2004; Štuopytė E., 2009; Bereznevičiūtė V., Žibas K., 2012; Bartkevičienė A., 2015 ir kiti), galimas esant kokybiškai informacijai apie migrantus ir jų integraciją bei juridiniam, rasiniam įvairumui (užtikrinant visų rasių lygybę). Taip pat svarbus paslaugų migrantams sistemos atvirumas ir skaidrumas – kai vietos gyventojai žino, kokia parama yra teikiama migrantams, iš kokių šaltinių, mažėja ekonominis stereotipų pagrindas. Migrantai šiuo atveju suvokiami ne kaip konkurentai ir pasyvūs naudotojai, o kaip potencialūs teikėjai, naudingi vietos bendruomenei. Informacinės visuomenės laikais negalima neišskirti informacijos pasikeitimo procesų (tarp migrantų ir vietos bendruomenės) vystymo.

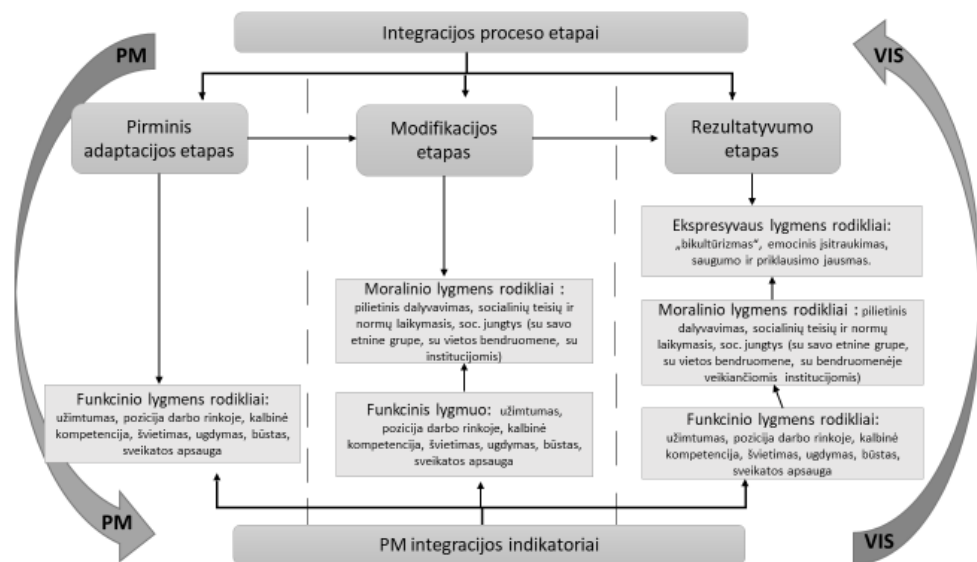
Racionalus integracijos procesų valdymas gali paskatinti pasitikėjimo augimą, skaidrumą ir tiesioginę migrantų bei vietos bendruomenės komunikaciją. Čia svarbus kokybinio informavimo ir švietimo vaidmuo (aukštu efektyvumo lygmeniu pasižymi tiesioginį bendravimą skatinančios neformalaus ugdymo priemonės). Taip pat svarbus yra saugumo užtikrinimo rodiklis – migracijos politikos valdymas, policijos įtraukimas į nusikalstamumo ir rasinio nepakantumo prevencijos priemonių įgyvendinimą. Bendruomenių stiprinimo procesas, migrantų integracijos kontekste, gali būti įgyvendinamas keliais etapais:

- 1) **Pirmas žingsnis:** homogeninių migrantų bendruomenių stiprinimas.
- 2) **Antras žingsnis:** socialinių ryšių tarp skirtingų bendruomenių vystymas (pvz., musulmonų ir priimančioje visuomenėje veikiančios katalikų bendruomenių bendradarbiavimas).
- 3) **Trečias žingsnis:** tarpinstitucinio bendradarbiavimo skatinimas.

Siekama viso socialinio kapitalo sujungimo, kai priimančioji visuomenė yra praturtinama naujomis (migrantų) bendruomenėmis ir naujas potencialas tampa priimančios visuomenės kompetencijų dalimi.

Taigi galima teigti, kad priimančios šalies veiksmai, nukreipti į gerų santykių kūrimą tarp migrantų ir priimančios visuomenės (jos vietos bendruomenių), turi pasižymėti plačiu priemonių diapazonu: nuo priverstinių migrantų įtraukimo į visuomenės gyvenimą, vietos bendruomenės veiklas iki visuomenės pilietinio praturtinimo naujais pilnaverčiais nariais. Tokių priemonių diapazone būtina socialinė ir edukacinė įtrauktis, horizontalus lygybės ir įvairumo priėmimas. Tokiu būdu kalbama ne tik apie priimančios visuomenės įtraukimą į migrantų integraciją skatinančias valstybines sistemas, bet ir apie migrantų įgalintojo, ugdytojo vaidmens suteikimą priimančiai visuomenei, jos vietos bendruomenėms.

Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje diskursas pateikia sudėtingą, nevienareikšmį ir daugiasluoksnį integracijos paveikslą. Paveikslą, kuriame abipusis procesas – priverstinis migrantas ir visuomenė – susisluoksniuoja į kelis lygmenis, išsiskiria į tris etapus ir identifikuojamas integracijos rodikliais (pateikiama 7 paveiksle).



7 pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesas

Atskleidžiant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje diskursą svarbu pabrėžti, kad šis procesas reikalauja abipusio pasiruošimo – tiek priverstinių migrantų gebėjimo priimti naują visuomenę, jos kultūrą, kalbą, socialines, teisines normas ir pan., tiek priimančiosios visuomenės, jos vietos bendruomenių pasirengimo priimti naujus narius, ne tik sudarant sąlygas švietimo, sveikatos, būsto, užimtumo sistemų prieinamumui, bet ir įtraukiant priverstinius migrantus ekspresyviuoju lygmeniu – sudarant galimybę dalyvauti visuomenės gyvenime, vietos bendruomenių veikloje (renginiai, veikla, savanorystė, neformalaus ugdymo, pilietinis užimtumas ir pan.).

2.2. Visuomenės, jos vietos bendruomenių vaidmuo priverstinių migrantų integracijos procese

Analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius, svarbu suvokti visuomenės reiškinių. Nepaisant to, kad visuomenė, jos vietos bendruomenės yra dažnai analizuojamas socialinių mokslų tyrimo objektas, vienos bendros apibrėžties nėra dėl šiam reiškiniui būdingo kintamumo (Baršauskienė V., Leliūgienė I., 2001; Bartkevičienė A., 2015).

Visuomenė (lot. *societas*) – tai žmonių vystymosi metu susiformavusi, sąlyginai stabili, integruota socialinių struktūrų, funkcijų ir ryšių sistema, kurioje realizuojasi žmonių jungčių formos, susiformavusios jų sąveikos kontekste (Edelman V., 2002). Visuomenė yra plati ir daugialypė sąvoka, ilgainiui tapusi esmine humanitarinių diskursų bazine kategorija. Plačioji visuomenė dažniausiai tampa sociologijos objektu – „žinių apie visuomenę sistema“ (Edelman V., 2002). Edukologijos požiūriu, nagrinėjant priverstinių migrantų integracijos edukacinius veiksnius, visuomenė suprantama kaip priimančiosios šalies kontekstas – akcentuojant tiek nacionalinį valstybės, tiek savivaldybių vietos bendruomenių, jų bendruomeninių organizacijų lygmenis. Tad disertacijoje vartotinos ties visuomenės, ties vietos bendruomenės sąvokos. Terminų žodynuose (Cambridge Advanced Learner's Dictionary; Oxford Dictionary of Sociology, 2005) visuomenė ir bendruomenė apibrėžiamos kaip:

- 1) grupė žmonių, gyvenančių tam tikroje geografinėje vietoje;
- 2) žmonių grupė, turinti bendras etnines, kultūrinės arba religines charakteristikas;
- 3) grupė žmonių, kuriai būdinga bendra valdymo sistema;
- 4) žmonių grupė, sujungta bendra veikla, bendrais interesais;
- 5) bendros kultūros ir socialinės sistemos sujungta žmonių, jaučiančių savo vienybę, grupė;
- 6) žmonių (arba net tautybių) grupė, organizuotai veikianti pagal bendrą susitarimą, siekiant bendro tikslo;
- 7) tarpusavyje priklausančių organizmų grupė (ekologinis aspektas), gyvenanti tam tikrame rajone ir sąveikaujanti tarpusavyje.

Tokių sąvokų įvairialypiškumą nulėmė visuomenės, bendruomenės koncepcijos multidiscipliniškumas ir istoriškumas. Jau XIV–XV amžių sandūroje aktyviai vartojama plačiosios visuomenės koncepcija transformavosi nuo bendros grupės sąvokos iki bendruomenės, kaip ypatingos grupės, suvokimo. Ilgainiui vartojamos tiek istorinės, tiek modernios reiškinių reikšmės. Visuomenės, bendruomenės koncepcijos tyrėjas R. Tyler (2006) bendruomenę analizuoja iš *silpnosios* („žmonės“, „plačioji visuomenė“) ir *stipriosios* („žmonių grupė su tam tikru bendru identiškumu“) pusės. Toks traktavimas suponuoja takoskyrą tarp visuomenės nacionaliniu šalies mastu ir bendruomenių. Kurios savo ruožtu gali būti skirstomos į: originalias (ang. *original*), vietos (angl. *local*) arba organizacines, profesines (ang. *vocational*) bendruomenes.

Taigi, anot R. Tyler (2006), bendruomenė – kaip terminas ir kaip strategija – yra įtakos / galios technika. Pažymėtina, kad bendruomenės įtakos aspektas ir yra ypač svarbus disertacijoje nagrinėjamų priverstinių migrantų integracijos kontekste. Skėtinės apžvalgos metodas (Grant M., Booth A., 2009) leidžia išanalizuoti bendruomenės reiškinį multidisciplininiu požiūriu – psichologijos, sociologijos bei edukologijos mokslo srityse.

Psichologijos požiūriu visuomenė ir bendruomenė yra žmonių grupė, kuri susieta geografinė vieta, ir pasižymi svarbia charakteristika – kiekvieno nario savo grupinės identifikacijos suvokimu, kai grupė priimama kaip bendras socialinis vienetas (Colman A. M., 2001). Taigi psichologijoje dominuoja vietos arba teritorinės visuomenės, bendruomenės koncepcija – kai visuomenė / bendruomenė grindžiama jos narių ryšiais, sukonstruotais geografinės vietovės pagrindu, ir yra neatsiejama nuo visuomenės / bendruomenės, kaip tam tikrų socialinių tinklų, sąlygotų bendruomeniškumo jausmo, sistemos (Colombo M., Senatore A., 2005; Dalton J. H. ir kt., 2007; Bartkevičienė A., 2015). *Bendruomeniškumo jausmas* yra priklausymas šalies visuomenei, jos vietos bendruomenei, grupei, organizacijai, pagrįstas bendrais ir panašiais narių interesais, tarpusavio santykiais, tenkinant individualius bendruomenės narių poreikius (Sarason S. B., 1974; Bartkevičienė A., 2015). Bendruomenei priklausantiems asmenimis būdingas bendruomeniškumo jausmas, sukonstruotas iš kelių tarpusavyje susijusių komponentų: narystės, įtakos, integracijos patenkinant socialinius poreikius, emocinio ryšio ir bendrumo (McMillan D. W., Chavis D. M., 1986). Šiame kontekste svarbus įgalinimo komponentas. Esant psichologiniam priverstinio migranto įgalinimui, įvyksta nuostatų, pažinimo ir elgesio pokyčiai, skatinantys pozityvią vertybinės orientacijos kaitą, aktyvesnius tikslingus veiksmus, atveriantys galimybes didinti asmens savigarbą, asmeninį veiksmingumą (Bartkevičienė A., 2015).

Sociologijos požiūriu bendruomenės sąvoka neatsiejama nuo visuomenės, joje veikiančių socialinių sistemų ir visuomeninės veiklos (Luobikienė I., 2000; Bartkevičienė A., 2015). Pasak R. Tyler (2006), istorinė plačiosios visuomenės reikšmė moderniam kontekste turi būti suvokiama kaip tam tikrų strateginių sąjungų – bendruomenių – konglomeratas. Bendruomenė savo ruožtu sociologijos požiūriu apibrėžiama kaip socialiniai santykiai, kuriems būdingas bendrumas, pasireiškiantis bendru narių identiteto ir vienybės jausmu (Oksfordo sociologijos žodynas, 2005; Shelly Shah, 2014). Būtent socialiniai santykiai, besiformuojantys tam tikros geografinės vietos bazėje arba pasirinkimo pagrindu, formuoja bendrą bendruomenės narių požiūrį į gyvenimo būdą, elgesio normas ir padeda bendrai siekti numatytų tikslų. Šie santykiai pagrįsti ne tik lojalumu, bendrais interesais, bruožais, vertybėmis ar asmeniniu požiūriu, bet ir įtaka / galia. Taigi ir sociologijos požiūryje identifikuojamas bendruomenės galios / įtakos aspektas. Čia asmens įgalinimas ir integracija vyksta per dalyvavimą bendruomenės gyvenime. Ypač aktyviai bendruomenės įtaka asmens integracijai praktikuojama per dalyvavimą (angl. *participating*) ir savanoriškos veiklos vykdymą bendruomenėje. Atlikta nemažai sociologinių tyrimų (Falk I., Kilpatrick S., 2000; Peters M., Gray A., 2005; Handy F., Greenspan I., 2008; Kang S. J. Ir kt., 2011), patvirtinančių, kad socialiai atskirtų asmenų reintegraciją, naujai atvykusių imigrantų integraciją vietos bendruomenėje

skatina atskirtį patiriančių asmenų įtraukimas į savanorišką veiklą vietos bendruomenėje (socialinėse, švietimo ar kultūros vietos savivaldos įstaigose, nevyriausybinėse labdaros organizacijose, religinėse bendruomenėse ir pan.).

Edukologijos požiūriu visuomenė, jos vietos bendruomenės *a priori* edukacinę galią turintis socialinis reiškinys. Tai socialiniais, moraliniais, teritoriniais ir kitais ryšiais susieta žmonių grupė, sąveikaujanti tarpusavyje siekiant bendrų tikslų ir esanti vienas iš svarbiausių žmogaus socializacijos (Kvieskienė G., 2005; Jonutytė I., 2007) ugdymo(si) visuomenėje, bendruomenėje (Tett L., Fyfe T., 2010), pozityvios integracijos (Štuopytė E., 2002) išteklių.

Visuomenėje, vietos bendruomenėje, jos socialinėse nevyriausybinėse organizacijose koncentruojasi mokymo(si) ištekliai (Ghosh S., 2015), sąlygojantys esminę visuomenės, bendruomenės funkciją – ugdymą(si) (Tett L., Fyfe T., 2010; He Y. ir kt., 2015; Bartkevičienė A., 2015). Atsižvelgiant į tai, būtent visuomenėje, vietos bendruomenėje gali būti sudarytos sąlygos pozityviai asmenybės integracijai per ugdymą(si). Juk integracijos procesas yra abipusis, besiintegruojantis asmuo nėra tik ugdymo objektas, bet ir subjektas – pats aktyviai siekiantis ugdymo dėl pozityvios integracijos (Vaitkevičius J., 1995). Tai sudaro prielaidas visuomenėje, vietos bendruomenėje realizuoti sociokultūrinį ir socialinį ugdymą/si: sociokultūrinės ir socioedukacinės veiklas. Sociokultūrinio ugdymo metu atskirtį patiriančiam asmeniui sudaromos sąlygos socialiai ir kultūriškai dalyvauti visuomenės gyvenime. O socialinio ugdymo metu asmuo gali įgyti funkcionaliai svarbių gebėjimų, pvz., užmegzti ir palaikyti socialinius ryšius visuomenėje, vietos bendruomenėje; perimti tam tikras bendras elgesio, vertybines, kultūrinės normas; išmokti kalbą (Baršauskienė V., Leliūgienė I., 2001; Jonutytė I., 2007; Štuopytė E., 2010).

Išanalizavus vietos bendruomenės reiškinį multidiscipliniame kontekste, galima teigti, kad *visuomenė, vietos bendruomenė* – tai tarpusavyje sąveikaujančių žmonių grupė, susijusi teritoriniais, socialiniais, vertybiniais, kultūriniais, bendro identiteto ir priklausymo, bendrų interesų ar veiklos tikslais. Praktinė visuomenės raida identifikuojama nacionaliniame priverstinių migrantų priimančios šalies lygmeniu, o vietos bendruomenės lygmeniu – vietos bendruomenės organizacijų veikloje (socialinėse, švietimo ar kultūros vietos savivaldos įstaigose, nevyriausybinėse labdaros organizacijose, religinėse bendruomenėse ir pan.). Disertacijoje nagrinėjamame priverstinių migrantų integracijos kontekste visuomenė, jos vietos bendruomenės yra socialinės įtraukties, socialinio ugdymo, savirealizacijos ir pozityvios socializacijos aplinka, kurioje koncentruojasi esminiai mokymo(si) ištekliai. Visuomenė, vietos bendruomenė, joje veikiančios bendruomeninės socialinės organizacijos sudaro galimybę naujiems nariams (priverstiniams migrantams) patenkinti tiek jų asmeninius (pvz., savo identiteto išlaikymo, savirealizacijos naujoje aplinkoje), tiek visuomeninius, bendruomeninius (pvz., naujos bendruomenės nuostatų, elgesio normų, kalbos perėmimo; dalyvavimo bendruomenės gyvenime) poreikius.

Taigi, priverstinių migrantų integracija visuomenėje – tai sudėtingas abipusis procesas, reikalaujantis ne tik besiintegruojančių asmenų keitimosi, bet ir priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių kaitos bei augimo. Tokia abipusė kaita ir augimas, atsižvelgiant į aptartą vietos bendruomenės ir integracijos ryšį, yra

neatsiejami nuo edukacijos proceso. Priverstinių migrantų įsitraukimą į edukacijos procesus išsamiau aptarsime kitame poskyryje.

2.3. Priverstinių migrantų edukacijos procesas

Analizuojant priverstinių migrantų įsitraukimą į edukacijos procesus stambesnių integracijos procesų kontekste, svarbu pažymėti, kad mokymas(is), pats savaime, kaip reiškinys, yra neatsiejama integracijos dalis. S. Jackson (2015), M. Tatar (2015), Y. He ir kt. (2015), A. Bartkevičienės (2015), H. Moser (2012), V. Žydžiūnaitės (2012), L. Merrice (2007), E. Štuopytės (2009), C. Salino ir G. Muller (1999), R. Hek (2005) darbų analizė atskleidžia ne tik priverstinių migrantų ir vietos bendruomenės sąveikos svarbą, bet ir edukacijos reikšmę integracijos procese. Priverstiniai migrantai mokymosi procese tenkina savo integracijai į visuomenę reikalingus edukacinius poreikius, o priimančioji visuomenė pasirengia jų integracijai.

Gilinantį į priverstinių migrantų edukacijos tyrimus, galima išskirti R. Hek (2005), L. Xue (2007), L. Merrice (2007), D. Little (2005), E. Štuopytės (2009), V. Žydžiūnaitės (2012), H. Moser (2012), K. Murray (2013), M. Tatar (1998, 2015), S. Jackson (2015) ir kt. darbus. R. Hek (2005), analizuodamas vaikų pabėgėlių integraciją į formalaus švietimo įtaigas (mokyklą), pažymi vaikų pabėgėlių mokymosi pasiekimų sąsajas su mokyklos bendruomenės požiūriu į juos (kuo teigiamesnis požiūris, tuo aukštesnis mokyklinis pažangumas).

Taip pat pažymima, kad priverstinių migrantų vaikai dažnai patiria patyčias, sunkumus dėl neatitikties formaliems reikalavimams, dažniau patiria mokymosi nesėkmes ir socialinę atskirtį mokyklose (Kahan-Strawczynski P., Levi D., Konstantinov V., 2010). Viena esminių priverstinių migrantų mokymosi problemų priežasčių – kalbos barjeras. Valstybinės kalbos mokymas patenkina tik kai kuriuos specifinius priverstinių migrantų poreikius, nes stokojama supratimo ir atsižvelgimo į kitus specifinius šių besimokančiųjų poreikius, susijusius su kultūra, religija, patirtimi, sveikatos būkle, lytimi ir jos vaidmeniu kultūroje (Xue L., 2007; Moser H., 2012; Tatar M., 1998, 2015).

A. Bartkevičienės (2015) tyrimo rezultatai parodė imigrantams skirtos valstybinės kalbos mokymo(si) programos tobulinimo poreikį, kuris sietinas su tokiomis raiškos dimensijomis, kaip: 1) programos intensyvumu; 2) netradiciniais mokymo(si) metodais; 3) praktinėmis kalbos taikymo sritimis. Pastarojo tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog aktualios tampa valstybinių kalbos mokymo(si) programų rengimas ir tobulinimas, atsižvelgiant į imigrantų mokymosi poreikius: neformalaus ugdymo formų įvairovės užtikrinimą, dvikalbystės skatinimą, vertimo paslaugų teikimą, praktinio mokymo bendruomenėje vykdymą, kompleksinės specialistų pagalbos teikimą (Hernandez D. J., Cervantes W. D., 2011; Hernandez-Plaza S. ir kt., 2006).

L. Merrice (2007), S. Jackson (2015), L. Xue (2007) savo darbuose akcentuoja būtinumą pereiti nuo formalaus priverstinių migrantų švietimo prie neformalaus, savaiminio ir kitų lankstesnių mokymo(si) formų.

Į priverstinių migrantų socialinę įtrauktį tikslinga žiūrėti plačiau – mokymosi visą gyvenimą kontekste. Apie visų priverstinių migrantų grupių (t. y. pabėgėlių, laikiną ar papildomą apsaugą gavusių užsieniečių) mokymosi poreikių tenkinimo svarbą byloja ir Jungtinių Tautų inicijuotų tyrimų rezultatai. Analizuojant šiuos rezultatus išryškėja, kad dalyvavimo švietimo sistemoje ribotumai daro neigiamą įtaką ne tik priverstinių migrantų integracijos procesui, bet ir jų fizinei / psichinei sveikatai (Department of Health and Children, 2000).

Edukacija yra neatsiejama priverstinių migrantų integracijos proceso dalis. Priverstinių migrantų, kaip ir bet kurios kitos tikslinės grupės, edukacinę sistemą sudaro tokie ugdymo elementai: ugdymo turinys, formos, priemonės, edukatorius, ugdytinis bei visų šių elementų sudaromų ryšių charakteristikos (Jucevičienė P., 2007). Pažymėtina, kad pastaraisiais – *curriculum reformų* – metais kalbama apie edukacinį lankstumą (Jackson S., 2015), nuolat besitransformuojantį švietimą (Freire P., 2004; Jackson S., 2015), todėl ir priverstinių migrantų, kaip specialius ugdymo poreikius turinčios tikslinės grupės, edukacinė sistema turi tapti multikultūriška, kultūriškai jautri ir kompetentinga (Barrera I., Corso R. M., 2002; Gollnick, D. M., Chinn, P. C., 2013; Howe W. A., Lisi P. L., 2014).

Priverstinių migrantų edukacijos procesas yra susijęs su edukacinėmis aplinkomis. Jei edukacinė aplinka yra dinamiška informacinė veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus bei sąlygota ugdymo tinklo, jį atitinkančio turinio, ugdymo formų, metodų, priemonių, taip pat kitų aplinkoje esančių objektų ar subjektų, įtakojančių ugdymo procesą (Jucevičienė P., 2007), tai būtent institucinio lygmens veikėjai – pedagogai, ugdymo institucijos atstovai – turi tapti multikultūriškai kompetentingi (Miller K. J., Fuller D. P., 2006) tam, kad sukurtų priverstinius migrantus motyvuojančią edukacinę aplinką. F. T. Thompson (2013) atlikto tyrimo duomenimis, multikultūrinio bendravimo kompetencijų ugdymas, įvairių kultūrų pažinimas yra esminis šiuolaikinių pedagogų paruošimo komponentas.

Pasak P. Jucevičienės (2013), kalbant apie edukacines aplinkas, išryškėja ne tik institucinės, bet ir natūraliai iš gyvenimo kylančios edukacinės aplinkos sąvoka. Šio darbo kontekste būtina kultūriškai jautriai atsižvelgti į priverstinio migranto šeimos tradicijas, požiūrį į mokymą(si), natūralias situacijas šeimoje, kai išryškunami palankūs edukaciniam poveikiui aspektai.

Analizuodami individo lygmens dimensijos mokymosi aplinką, turime atkreipti dėmesį į kiekvieno priverstinio migranto, kaip besimokančiojo, mokymosi aplinką, jos atitiktį individualiems priverstinio migranto tikslams, gebėjimams, poreikiams bei jo patirčiai (pastaroji dažnai būna neigiama), „iškritimo“ iš švietimo sistemos periodus, nepakankamą mokyklos brandumą, mokymosi sunkumus, mokymą(si) veikiančias psichologines traumas.

C. Salinas ir G. Muller (1999) įvardino pagrindines edukacinės pagalbos priverstiniams imigrantams sritis bei būdus, kuriais galima palengvinti jų socialinės integracijos procesą: vaikų ir jaunų imigrantų švietimas, suaugusiųjų neformalus ugdymas (kalbos kursai, profesinio orientavimo, kultūrinio pažinimo ir pan. kursai), imigrantų turimų diplomų pripažinimas.

Vienas iš svarbiausių priverstinių migrantų sėkmingos integracijos rodiklių yra priverstinių migrantų teisių į švietimą ir mokymą(si) visą gyvenimą įgyvendinimas.

Tokie ugdymo rezultatai kaip įgyta kvalifikacija ir valstybinės kalbos mokėjimas – būtini integracijai į darbo rinką bei savarankiško gyvenimo naujoje visuomenėje procesui (Spencer S., 2004; Soontiens W., van Tonder C., 2014). Priverstinių migrantų mokymo ir mokymosi ypatumai išryškėja analizuojant priverstinių migrantų dalyvavimo formalaus ir neformalaus ugdymo užsiėmimuose galimybes.

Priverstinių migrantų ugdymo(si) formos ir jų ypatumai

Poskyryje analizuojamos formalaus, neformalaus ir informalaus (savivaldaus, savaiminio – angl. „*informal*“) ugdymo(si) koncepcijos, pristatomi priverstinių migrantų formalaus, neformalaus ir savivaldaus mokymo(si) ypatumai.

Nubrėžti aiškią takoskyrą tarp mokymo(si) formų yra gana sudėtinga dėl dažnai identifikuojamų kryžminių sąsajų tarp formalaus, neformalaus ir informalaus ugdymo(si) ar mokymo(si) formų (McGivney V., 1999; Golding B., Brown M., Foley A., 2009). Kiekviena ugdymo(si) forma aktyviai analizuojama daugelio tyrėjų (Livingstone D. W., 2001; Eraunt M., 2000; Tight M., 2002; Beckett D., Hager P., 2002; Colley H., Hodgkinson P., Malcolm J., 2002 ir kt.), tačiau formalaus, neformalaus ir informalaus ugdymo(si) koncepcijų palyginimų ir analizės laukas tebėra atviras moksliniam tyrinėjimui. Analizuojant priverstinių migrantų ugdymo(si) formas svarbu atskleisti jas multidimensiniu ir multiperspektyviniu požiūriu, reflektvyviai pristatant tiek ugdymo(si) formų skirtumus, tiek jų tarpusavio sąsajas (žr. 3 lent.).

3 lentelė. Ugdymo(si) formų koncepcijų apžvalga

	Formalus ugdymas(is)	Neformalus ugdymas(is)	Informalus (savivaldaus, savaiminis) ugdymas(is)
M. Eraunt (2000)	Tai organizuotas ugdymosi (si) procesas, kuris pasižymi tokiomis charakteristikomis: vyksta pagal nustatytą mokymosi sistemą, būtinas mokytojo dalyvavimas, suteikia kvalifikaciją arba kreditus, pasižymi išorine rezultatų specifikacija.	Tai mažiau struktūruotas ir sisteminis, dažniau praktikoje vykstantis mokymas(is), pasižymintis keliomis dimensijomis: apibrėžtas stimulų laike (praėjus, dabartis, ateitis); yra tiek individualus, tiek socialinis, vystantis netiesiogiai, arba aiškiai reaguojant į poreikį – konsultacinis. M. Eraunt (2000) analizuoja šią formą mokymosi darbo vietoje kontekste.	M. Eraunt (2000) neišskiria šios ugdymo(si) formos; ją sujungia su neformalaus ugdymo(si) forma.

<p>D. W. Livingstone (2001)</p>	<p>Formalus ugdymas įvyksta tada, kai mokytojas turi žinių ir įgaliojimų išmokyti kitus žmones tam tikrų žinių ir įgūdžių, pagal nustatytą mokymo programą. Tradiciškai vyresnieji perduoda žinias jaunimui.</p>	<p>Neformalus arba tolesnis ugdymas įvyksta, kai mokiniai siekia įgyti papildomų žinių ar įgūdžių, mokydamiesi savanoriškai su ugdytoju, kuris palaiko besiuogančiųjų interesus, pasitelkdamas ugdymo programas. Taip vyksta daugelis suaugusiųjų šveitimo kursų, dirbtuvės.</p>	<p>Informalus mokymasis yra bet kokia veikla, susijusi su siekiu suprasti žinias ar įgyti įgūdžių. Jis vyksta be išoriškai nustatytų mokymo programų ar ugdymo institucijų. Besimokančiojo ir ugdytojo / mentoriaus santykiai šiuo atveju turi visiškai skirtingą nuo formalaus ar neformalaus ugdymo formų organizavimo principą.</p>
<p>D. Beckett, P. Hager (2002)</p>	<p>Nesigilina į formalus ir neformalus ugdymosi ypatumus, pabrėžia tik tai, kad abi mokymo(si) formos vyksta pagal nustatytas programas, pastaroji (neformalaus mokymosi) pasižymi didesniu lankstumu.</p>	<p>Ugdymasis yra ekologiškas arba holistinis, įtraukiantis visą asmenį, kad mokymosi procese suaktyvinami ir „sumaišomi“ (angl. <i>blended</i>) intelektas, emocijos, vertybės ir praktinė veikla. Toks mokymasis yra kontekstinis, besiremiantis veikla ir patirtimi. Taip pat pasižymi tuo, kad mokymasis šiuo atveju nėra esminis tikslas.</p>	
<p>M. Tight (2002)</p>	<p>Formalus ugdymas yra tai, kas reglamentuota, finansuota, organizuota ir teikiama švietimo ir ugdymo sistemos.</p>	<p>Bet kuri organizuota edukacinė veikla, vykstanti už formalus ugdymo ribų, siekiant suteikti specifines žinias, įgūdžius tam tikrai populiacijos subgrupei. Įvairios edukacinės bendruomeninių</p>	<p>Tai visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio metu žmogus įgyja ir kaupia žinias, įgūdžius, požiūrį į kasdienę patirtį ir poveikį aplinkai (namuose, darbe, bendruomenėje).</p>

		organizacijų veiklos, socialinių ir kitų įgūdžių ugdymas, pilietinis švietimas, tėvystės įgūdžių ugdymas ir pan.	Informalus ugdymas yra neorganizuotas, neturi sistemos ir nedeterminuotas laike (vyksta visą gyvenimą).
--	--	--	---

Analizuojant 3 lentelėje pateiktas koncepcijas, stebimas tamprus ryšys tarp visų ugdymo(si) formų, kuris, beje, nenuneigia aiškiai stebimo skirtumo tarp formalaus, neformalaus ir informalaus ugdymo. Analizuojamos ugdymo(si) formos atskiriamos viena nuo kitos. Formalus ir informalus ugdymas net priešpastatomas vienas kitam, neformalus ugdymas savo ruožtu dažnai pateikiamas kaip tarpinė forma tarp labai formalaus ir organizuoto bei visiškai informalaus, savivaldaus ir savaiminio ugdymo(si). Pažymėtina, kad kai kurie tyrėjai skiria ne tris, o tik dvi ugdymo(si) formas: M. Eraunt (2000) – formalus, neformalus ugdymas; H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcolm (2002) – formalus ir informalus ugdymas; V. McGivney (1999) neapsiriboja trimis išskirtomis ugdymo formomis ir teigia, kad jos gali jungti smulkesnes formas. Taip informalus ugdymas(is) gali jungti savyje savaiminio spontaniško ir nuspėjamo, savivaldaus arba sąmoningo ir planingo ugdymosi formas. O pasak S. Billet (2001), nėra tikslinga skirti ugdymo formas. Tačiau, atlikus koncepcijų apžvalgą, teigtina, kad formalus, neformalus ir informalus (savivaldaus, savaiminis) mokymas(is), nepaisant egzistuojančių sąsajų, apibrėžiami ir suvokiami skirtingai. Taigi ir priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimo kontekste svarbu išanalizuoti visų trijų skirtingų ugdymo(si) formų raiškos ypatumus.

Formalus priverstinių migrantų ugdymas. Analizuojant formalųjį priverstinių migrantų ugdymą, svarbu pabrėžti formalaus ugdymo neatsiejamumą nuo mokymo institucijų. Toks mokymas / ugdymas vyksta organizuotai, švietimo įstaigose. Formalus ugdymas yra struktūruotas (pagal tikslus, laiką, paramą), tyčinis, reikalaujantis mokytojo bei besimokančiojo vaidmenų bei suteikiantis tam tikrą žinių, įgūdžių sertifikavimą, atitinkantį tam tikrus valstybinius standartus. Atsižvelgiant į tai, priverstinių migrantų formalus ugdymas neatsiejamas nuo priimančios šalies švietimo sistemos konteksto. Lietuvoje, vadovaujantis Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2016 m. sausio 5 d. įsakymu Nr. 998 „Dėl valstybės paramos prieglobstį gavėjų integracijai teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, priverstiniai migrantai, gavę prieglobstį Lietuvoje, ir jų vaikai turi teisę į priešmokyklinį ugdymą, mokyklinį (pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą) bei aukštąjį mokslą. Teisės į formalųjį ugdymą įgyvendinimo efektyvumą S. Waren (2004) rekomenduoja vertinti pagal tokius formalaus ugdymo indikatorius:

- priverstinių migrantų vaikų procentas, pasiekiantis nustatytą sėkmingo ugdymo rezultatų kiekvienos ugdymo stadijos pabaigoje;
- ikimokyklinio ugdymo skaičius priverstinių migrantų vaikų grupėje;

- spec. ugdymo poreikių turinčių priverstinių migrantų vaikų skaičius, lyginant su visos populiacijos spec. ugdymo poreikius turinčiais vaikais;

- į aukštąsias mokyklas įstojusių priverstinių migrantų skaičius.

Formalaus ugdymo teisių įgyvendinimas dažniausiai ribojamas tokių barjerų: žemas ekonominis statusas (ikimokyklinio ugdymo atveju), valstybinės kalbos nemokėjimas, priverstinių migrantų mobilumas, nepakankamas ugdymo įstaigų pasiruošimas priimti priverstinius migrantus. Europos Komisijos inicijuoto NESSE tyrimo (2008) duomenimis bei remiantis kitų mokslinių tyrimų (Spencer S., 2004; Stubbs S., 2008; Kahan-Strawczynski P., Levi D., Konstantinov V., 2010) duomenimis, priverstinių migrantų teisių į formalųjį ugdymą įgyvendinimo barjeru laikomas rasizmas. Lietuvoje stokojama duomenų apie rasizmo apraiškų identifikavimą švietimo sistemoje, tačiau nepilnamečių pabėgėlių socializacijos Lietuvos mokykloje tyrimo rezultatai atskleidė nepakankamo mokyklos bendruomenės pasiruošimo priimti migrantų vaikus problemą, tolerancijos migrantų vaikams stoką (Štuopytė E., Berezna-Demidenko V., Bulotas R., 2014). Migraciją patyrusių vaikų bendravimo sunkumai, nepakankama motyvacija dalyvauti popamokinėje veikloje apibrėžiama ne tik individualiomis priverstinių migrantų vaikų charakteristikomis, bet ir multikultūrinio bendravimo įgūdžių stoka bei nepakankamu pabėgėlių vaikų interesų identifikavimu. O žemo pažangumo ir nepakankamos motyvacijos lygio priežastis gali būti adaptuotų mokymo metodikų, vadovėlių nepakankamumas bei individualaus požiūrio į migrantų vaikų mokymo (si) procesą stoka (Štuopytė E., Berezna-Demidenko V., Bulotas R., 2014). Jungtinių Tautų „Švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos ugdymo įtraukties įgyvendinimo gairėse“ kalbama apie edukacinių sistemų draugiškumą visiems. S. Waren (2004) išskiria šiuos švietimo sistemos draugiškumo migrantams kriterijus:

- švietimo prieinamumas: kokybiškos informacijos apie švietimo sistemą, dalyvavimo joje galimybes teikimas priverstiniams migrantams. Pagalba „įvedant“ į švietimo sistemą, mobilumo vadyba ir saugios aplinkos užtikrinimas;

- mokymo ir mokymosi prieinamumas: į specifinius priverstinių migrantų poreikius orientuoti mokymo planai, mokymo(si) proceso skaidrumas ir atvirumas kultūrinei įvairovei, stereotipų prevencija;

- sėkmės prieinamumas: sudaromos galimybės visiems ugdytiniams pasiekti aukščiausių rezultatų.

Apibendrinant S. Spencer (2004), S. Waren (2004), S. Stubbs (2008), P. Kahan-Strawczynski, D. Levi, V. Konstantinov (2010) tyrimus, nagrinėjančius priverstinių migrantų integracijos į švietimo sistemą, jų mokymo ir mokymosi ypatumus, identifikuojami tokie priverstinių migrantų formaliojo ugdymo ypatumai:

- refleksyvaus mokymo strategijos (mokymo ir mokymosi jungtis) būtinumas;

- ugdytojų (mokytojų, auklėtojų, švietimo įstaigų administracijos) paruošimas PM priėmimui, jų mokymo proceso organizavimui;

- efektyvaus dialogo tarp priverstinių migrantų priėmimo organizacijų, švietimo įstaigų, šeimų, priverstinių migrantų ir priimančios visuomenės vietos bendruomenių vadyba;
- formalaus ugdymo proceso praturtinimas neformalaus ugdymo programomis (papildomi neformalus valstybinės kalbos užsiėmimai, socialinių įgūdžių ir socialiai svarbių žinių ugdymas);
- migrantų integracinės politikos įgyvendinimo švietime stebėseną.

Neformalus priverstinių migrantų ugdymas(is). Ypatingą svarbą priverstinių migrantų integracijai, anot daugelio ekspertų (Nicolai S., 2003; Xue L., 2007; Stubs S., 2008; Bonfiglio A., 2010; Moser H., 2012) turi neformalus ugdymas. Neformalaus ugdymo(si) forma yra lankstesnė nei apžvelgto formaliojo ugdymo ir yra labiau orientuota į individualius besimokančiųjų poreikius. Ši ugdymo forma taip pat yra organizuota (tikslų, laiko ir paramos kontekste), tačiau gali vykti įvairiose vietose (bendruomenėje, organizacijose, klubuose ir pan.) ir yra orientuotas į praktiškai svarbių žinių, įgūdžių perteikimą patraukliomis, neformalaus ugdymo formomis. Pažymėtina, kad Tarptautinio švietimo ir ugdymo planavimo instituto tyrimo duomenimis (International Institute for educational planing, 2015), būtent neformalaus ugdymo formos yra labiausiai tinkamos ir prieinamos tokiai tikslinei grupei kaip priverstiniai migrantai. Pasak S. Jackson, P. Mittler, J. Sebba (2002), S. Jackson (2015), priverstinių migrantų edukacijos procese svarbiausiais tampa ne akademiniai tikslai, o pasitikėjimo savimi ugdymas, multikultūrinio bendravimo, socialinių įgūdžių ugdymas, mokymosi motyvacijos skatinimas bei sėkmingos mokymosi patirties įgijimas.

Neformalaus ugdymo, netradicinių mokymo(si) visą gyvenimą būdų taikymo svarbą priverstinių migrantų integracijai išskiria daugelis tyrėjų (Launikari M., Puukari S., 2005; Xue L., 2007; Perret R. ir kt., 2012; Bartkevičienė A., Raudeliūnaitė R., 2012; Sinacore A. L., Lerner S., 2013; H. Moser, 2012 ir kt.). Ypatingas tyrėjų dėmesys skiriamas *curriculum* (pvz. valstybinės kalbos ar profesinio mokymo) derinimui su realių situacijų simuliacijomis, supažindinimu su priimančios visuomenės kultūra, priimančios visuomenės gyvenimo būdu, savanorystės galimybėmis; žmogaus teisėmis, priimančios visuomenės įstatymine baze bei konsultacijų teikimu įvairiais gyvenimo priimančioje šalyje klausimais. R. Perret ir kt. (2012) ir A. Bartkevičienės (2015a) tyrimų rezultatai patvirtina priverstinių migrantų poreikį neformalių mokymų metu gauti aktualią informaciją dalyvavimo darbo rinkoje, švietimo, socialinės ar sveikatos apsaugos sistemose klausimais. Remiantis S. Sellers, C. E. Ward, D. Pate (2006) tyrimų rezultatais, galima papildyti priverstinių migrantų mokymosi poreikį (identifikuojuant moterų imigrančių poreikį) susipažinti su priimančios visuomenės vietos bendruomenėse vykdomomis neformalaus švietimo ir kitomis veiklomis.

Informalus (savivaldus, savaiminis) priverstinių migrantų ugdymas(is). Informalaus (angl. *informal*) ugdymo(si) forma, pasak V. McGivney (1999), yra sunkiausiai apibrėžiama. Tai plati ir laisva koncepcija, apimanti labai įvairius ugdymosi stilius ir būdus. Informalus ugdymas(is) yra susijęs su žmogaus kasdienio gyvenimo veikla, nėra struktūruotas (tikslų, laiko ir paramos kontekste). Jis gali būti

ties sąmoningas, tiek visiškai netyčinis ir atsitiktinis. Pasak V. McGivney (1999), informalus ugdymas(is) yra įvairialypis, jis gali būti tiek savaiminis ir nenuspėjamas, tiek savivaldus ir sąmoningai planuojamas. Pastaroji – savivaldaus ugdymo(si) – sąvoka analizuojama darbe atsižvelgiant į priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksnių tyrimo kontekstą. Nagrinėjamame kontekste savivaldus ugdymas(is) – integracijos metu vykstantis procesas, kuris dažnai yra netyčinis, informalus, nesisteminis, tačiau jis sudaro esminę priverstinių migrantų integracijos ir mokymosi visą gyvenimą dalį.

P. Jucevičienė (2007), analizuodama savivaldų mokymąsi kaip planingą tobulėjimą, pabrėžia savivaldžiai besimokančiojo gebėjimą panaudoti visas gyvenimo aplinkas mokymuisi. Tai, kad savivaldus mokymasis vyksta per visų rūšių veiklą ir įvairiose socialinėse situacijose (šeimose, darbo vietose, bendruomenėse ir laisvalaikio užsiėmimuose – per kiekvieno žmogaus kasdieninį gyvenimą), teigia ir B. Golding, M. Brown, A. Foley (2009). Savivaldaus mokymosi forma svarbi priverstinių migrantų integracijos kontekste, nes savivaldaus mokymosi siekiai, anot M. Robenson (2005) dažniausiai inspiruojami unikalių žmogaus įvykių. Prie jų priskiriami migracija, netektys, egzistenciškai svarbių naujų žinių poreikis. Apibendrinus skirtingus savivaldaus mokymosi apibrėžimus, išskiriami keli esminiai savivaldaus mokymosi formos komponentai: vidiniai ir išoriniai motyvai, įgalinimas, veikimas, refleksija (Barkevičienė A., 2015). Tai mokymosi procesas, kurį inspiruoja tiek gyvenimo įvykiai (pvz., migracija), tiek mokymosi aplinkos, tiek turimos žinios, tiek naujoji patirtis bei besimokančiojo aktyvumas.

A. Barkevičienė (2015), tirdama imigrantų (sąvoka vartojama A. Bartkevičienės tyrime) savivaldų mokymąsi bendruomeninėse organizacijose, teigia, kad integracijos problemos (kalbinis barjeras, dalyvavimo darbo rinkoje galimybių stoka, socialinės izoliacijos, diskriminacijos apraiškos bei sveikatos sutrikimai) skatina imigrantus ieškoti tinkamų integracijos problemų sprendinių, pagrįstų mokymosi visą gyvenimą poreikių tenkinimu, kurie sudaro galimybes imigrantams įsitraukti ir dalyvauti jų poreikius atitinkančiame mokymesi bei siekti socialinės, kultūrinės, ekonominės, politinės integracijų.

Atsižvelgiant į tai, priverstinių migrantų mokymas(is) negali apsiriboti tradiciniu ugdymu – reikia specifinius imigrantų poreikius atitinkančio mokymosi visą gyvenimą formų, pagrįstų socialinėmis interakcijomis, kurios skatintų besimokančiuosius spręsti kompleksines integracijos problemas asmeniniu, kolektyviniu ir visuomeniniu lygmenimis. A. L. Igoundin (2008), E. D. Leon ir kt. (2009), B. Cahng (2010) ir A. Bartkevičienės (2015) tyrimų analizė atskleidė, kad priverstiniai migrantai, realizuodami savivaldų mokymąsi asmeniniu lygmeniu, yra linkę taikyti asmenine mokymosi patirtimi bei tarpasmenine sąveika paremtas mokymosi strategijas. Asmenine mokymosi patirtimi grindžiama strategija išryškėja priverstinių migrantų tikslingos integracijos proceso metu – ji yra orientuota į naujos socialinės patirties įgijimą. O tarpasmenine sąveika pagrįstos mokymosi strategijos yra orientuotos į priverstinių migrantų asmeninių ir socialinių poreikių patenkinimą.

Priimančiojoje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse vykstančių veiklų kontekste ypatingai aktualios tampa tarpasmeninė priverstinių migrantų ir priimančios

visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų sąveika ir bendradarbiavimu su neformaliu ugdytoju (edukatoriumi) pagrįstos savivaldaus mokymosi strategijos, nukreiptos į priverstiniam migrantams aktualios informacijos sklaidą, etnokultūrinį ugdymą(si), socialinį pilietinį ugdymą(si), kalbų mokymą(si), fizinės ir psichinės sveikatos bei priverstinių migrantų moterų ir jų vaikų mokymą(si). Šių mokymosi strategijų kontekste aktualus tampa neformalus ugdytojas (edukatorius), išsiskiriantis savo ekspertinėmis žiniomis, asmenine ir profesine patirtimi bei gebantis taikyti tarpasmeninio bendravimo mokymosi būdus, skatinančius savivaldų imigrantų mokymąsi. Pažymėtina, kad A. Bartkevičienės (2015) tyrime išryškėjęs neformalaus ugdytojo vaidmuo yra tampriai susijęs su daugeliu 1.2 dalyje apžvelgtų tyrimų (Lacerof S., 2015; Kirmayer L. ir kt. 2011; Carswell K., 2009) rezultatais, kai edukatoriaus vaidmenį atliekantys specialistai įvardijami kaip svarbi socialinio kapitalo dalis, veikianti tiek priverstinių migrantų psichosocialinę būklę, tiek jų integracijos procesą.

Analizuojant priverstinių migrantų formalaus, neformalaus ir informalaus (savivaldaus) ugdymo(si) ypatumus, tenka pažymėti ribotas priverstinių migrantų ugdymo(si) galimybes tiek formaliajame, tiek neformaliajame ugdyme. Deja, dėl savo pažeidžiamumo (trauminės patirties), kalbos barjero, išsilavinimo ir profesinio pasirengimo stokos, socialinės atskirties priverstiniai migrantai dažnai iškrenta iš formalaus švietimo sistemos (švietimo įstaigos dažnai nėra pasiruošusios mokyti šios tikslinės grupės atstovus); patiria neformalaus ugdymo stoką (vietos bendruomenės stokoja tarpkultūrinės komunikacijos įgūdžių, nepakankamai aktyviai naudoja neformalaus ugdymo priemones šiai tikslinei grupei), savivaldaus mokymosi motyvacijos palaikymui dažnai trūksta edukacinių aplinkų naujos socialinės ir mokymo(si) patirties įgijimui. Taigi, priverstiniai migrantai turi ribotas dalyvavimo švietime galimybes. Pasak A. Sprung (2008) ir H. Moser (2012), išskiriami kelių lygmenų priverstinių migrantų dalyvavimo priimančiosios visuomenės gyvenime ir švietime lygmenys:

- 1) individualus lygmuo,
- 2) institucinis lygmuo,
- 3) politinis lygmuo.

Individualiu lygmeniu analizuojami priverstinių migrantų amžius, lyties, patirtų traumų, ugdymo ar profesinės veiklos patirties, suteikto statuso naujoje visuomenėje ir kiti individualaus lygmens veiksniai, darantys įtaką priverstinių migrantų galimybėms dalyvauti tiek formalioje švietimo sistemoje, tiek veikiančios priverstinių migrantų motyvaciją savivaldaus mokymosi atžvilgiu. Instituciniu lygmeniu analizuojami priimančios šalies švietimo, socialinės ir kitų sistemų, taip pat socialiai svarbių neformalių institucijų (pavyzdžiui, vietos bendruomenės) pasiruošimo neformaliajam priverstinių migrantų ugdymui veiksniai.

Politiniu lygmeniu analizuojamas teisinis priverstinių migrantų švietimo reguliavimas, integracijos į darbo rinką mechanizmai, suaugusiųjų švietimo sistemos, diskriminacijos ar įtraukties praktika priimančios visuomenės vietos bendruomenėse.

Apibendrinant svarbu pažymėti kelis esminius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje aspektus. Visų pirma, integracija kaip sudėtingas procesas

reikalauja tiek priverstinių migrantų, tiek priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių paruošimo. Paruošimas šiuo atveju yra neatsiejamas nuo edukacijos.

Siekiant efektyvios priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėje būtina vadovautis holistiniu požiūriu, akcentuojant visų integracijos proceso dalyvių mokymąsi visą gyvenimą, socializacijos poreikius.

B. Peters (2003), G. Engerbensen (2003), S. Spencer (2004), A. Rudiger (2004), L. Xue (2007), J. Kuznecovienės (2009), E. Štuopytės (2009), R. Perret ir kt. (2012), V. Žydzūnaitės (2012), S. Stubs (2008), H. Moser (2012), A. Bartkevičienės (2015), S. Jackson (2015) ir kitų darbų analizė leidžia teigti, kad priverstinių migrantų integracija visuomenėje tamptariai susijusi su formalaus, neformalaus ir informalaus (nagrinėjamu atveju dažniausiai – savivaldaus) ugdymo(si) procesais integracijos metu.

Priverstinių migrantų integracija, kaip mokymo(si) procesas

Mokymasis suprantamas kaip asmeninis patyrimas, prasmingas naujai gaunamų žinių išgyvenimas (Friesen N. ir kt., 2012; Penkauskienė D., 2016). Daugelis žinomų edukologijos fenomenologų – M. J. Langeveld, B. Levering, M. Vagle, M. van Manen, T. Saevi – taip pat traktuoja mokymąsi kaip prasmingą išgyvenimą (Penkauskienė D., 2016). Toks mokymosi traktavimas svarbus priverstinių migrantų integracijos kontekste, nes priverstiniai migrantai juos priimančioje visuomenėje nuolat susiduria su neįprastais, naujais dalykais, informacija, žiniomis, kurių reikia mokytis. Tačiau prasmingas mokymasis ir jų tikroji integracija įvyksta, kai naujos žinios ne tik gaunamos ir kaupiamos, bet ir išgyvenamos – tampa autentiška patirtimi, suteikiančia pažinimo galimybę (Husserl E., 1970a). Šiuo atveju mokymasis pats savaime yra prasmingas išgyvenimas ir patirtis. Kita vertus, mokymasis pats kuria patirtis kaip produktą, kuriuo galima naudotis ir vėl įgyti naujos patirties – žinių, įgūdžių, gebėjimų. Taikant šį požiūrį nagrinėjamame kontekste, teigtina, kad priverstiniai migrantai jų integracijos priimančios visuomenės vietos bendruomenėse metu prasmingai išgyvena naujas žinias – mokosi naujų dalykų ir šiame mokymosi / integracijos procese kuria naujas patirtis, kuriomis naudojasi dar naujesnių žinių ir patirties įgijimui.

Analizuojant priverstinių migrantų nuolatinio mokymosi procesą, akcentuotinas mokymosi kaip intencionalios minties, nukreiptos į konkretų objektą, ir intencionalaus santykio pasekmė – prasmės kūrimo suvokimas (Papadopoulou M., Birch R., 2009). Remiantis šiuo teiginiu, priverstiniai migrantai savo integracijos metu mokosi iš gyvenimo priimančios visuomenės vietos bendruomenėse ir gyvena (integruojasi) mokydamiesi.

Pažymėtina, kad požiūris į integraciją kaip į mokymo(si) iš patirties procesą nekvestionuoja edukatoriaus vaidmens šiame procese. M. J. Langeveld nuomone, esminis edukatoriaus tikslas – padėti tam tikram konkrečiam asmeniui, konkrečiomis aplinkybėmis, kuriomis jis gyvena, siekiant jo geriausio potencialo (Levering B., 2012). Šiuo atveju edukatoriui priskiriama ne tik racionali (teorinė), bet ir moralinė atsakomybė. Pasak M. J. Langeveld, absoliučiai svarbūs yra tik tokie mokymo metodai, kurie paskatina žmogaus individualizavimą (angl. *individualizing*). Svarbiausia visų mokymo metodų taikymo ašis – rūpinimasis besiuogančiuoju

asmeniui. Todėl mokymo didaktika neatsiejama nuo psichologijos ir sociologijos – žmogus išgyvena tam tikrus jausmus, gyvenimo įvykius, galbūt patiria traumas, gyvena tam tikroje bendruomenėje ir yra veikiamas joje vykstančių procesų.

T. Saevi (2015) mokymą(si) traktuoja susietumo kontekste (angl. *interpreting education as relational*), akcentuodama mokymo(si) proceso ryšius tiek su psichologiniais ir sociologiniais konteksto veiksniais, tiek su edukatoriaus ir besimokančiojo tarpusavio santykiu. Anot jos, toks požiūris į mokymą(si) padeda sukurti santykius, įgalinančius spręsti mokymosi motyvacijos stokos ar socialinės adaptacijos sunkumus, kas yra ypač svarbu nagrinėjame priverstinių migrantų integracijos kontekste. Nagrinėjamoju atveju edukatoriaus (mokytojo, socialinio darbuotojo, psichologo, integracijos programos kuratoriaus) tikslas – padėti priverstiniam migrantui suvokti kasdienės patirties naujoje priimančiojoje visuomenėje prasmę, sudaryti sąlygas saugiai, minimizuojant antrinės viktimizacijos grėsmę, įgyti naujų įgūdžių, žinių, patirties ir sėkmingai saviindividualizuotis (angl. *self-individualizing*) integruojantis į priimančiąją visuomenę, jos vietos bendruomenes.

Mokymasis yra ir egzistencinis (ontologinis), ir patirtinis (epistemologinis). Jo vertė glūdi individualioje patirtyje, kuriančioje ir praturtinančioje žmogų, padedančioje rasti vietą pasaulyje. Todėl į mokymąsi ir apskritai į ugdymą žiūrima kaip į žmogaus augi(ni)mą ir įvesdinimą į sociumą – kultūrą, tradicijas, gyvenimą (Friesen N., Henriksson C., Saevi T., 2010). Toks požiūris yra artimas 2.2 skyriuje apžvelgtoms teorijoms apie priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių edukacinę galią, kai visuomenėje sudaromos sąlygos pozityviai asmenybės integracijai per ugdymą(si) (Tett L., Fyfe T., 2010; He Y. ir kt., 2015; Bartkevičienė A., 2015). Priverstinių migrantų mokymasis yra neatsiejamas nuo integracijos proceso, integracijos metu prasmingai išgyvenamos naujos žinios, kalba, įgūdžiai, užmezgami socialiniai ryšiai visuomenėje, jos vietos bendruomenėse; perimamos tam tikros elgesio, vertybinės, kultūrinės normos.

Apibendrinant pristatyto požiūrio į integraciją kaip į mokymo(si) iš patirties procesą analizę, svarbu pažymėti, kad tiesiog naujos patirties turėjimas negarantuoja sėkmingos priverstinių migrantų integracijos. Galima turėti patirties, bet nežinoti, ką ji gali duoti, kaip ja pasinaudoti. Šiuo atveju akcentuojama subtilaus balanso tarp refleksijos ir kasdienio gyvenimo prasmės suvokimo svarba (Kurenkova R., 2012). Tik įsisauganti ir apmąstyta patirtis yra reikšminga žmogaus augimui, mokymuisi ir tobulėjimui (Spinelly E, 2007; Merleau Ponty, 2012; Penkauskienė D., 2016). Kai priverstiniai migrantai, juos priimančioje visuomenėje, susidurdami su nauja informacija, patirtimi (edukatoriaus ar savo individualaus mokymo(si) potencialo dėka), ją išgyvena, įsisaugina, įprasmina ir persvarsto prieš tai turėtą patirtį, turimas žinias, keičia nusistovėjusius elgsenos, gyvenamos modelius bei vertybes, vyksta mokymasis iš naujos patirties ir priverstinių migrantų integracija.

2.4. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių teorinis modeliavimas

Analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksmus susiduriama su vieningos, mokslinėje bendruomenėje pripažintos edukacinio pobūdžio priešasčių išaiškinimo teorijos stoka. Atsižvelgiant į tai, disertacijoje palaipsniui, žingsnis po žingsnio, analizuojant atskiras edukacinio veiksmo sudedamąsias, artėjama prie holistinio požiūrio į kompleksinės įvairių veiksnių sąveikos įtaką priverstinių migrantų edukacijos procesui ir jo rezultatyvumui. Pažymėtina, kad mokslinėje terminologijoje priešastys, darančios įtaką edukacijos procesui, vadinamos skirtingai – faktoriais, veiksniais, rodikliais, edukacijos proceso kintamaisiais ir pan. (Moser H., 2012; Gemici S., Bednarz A. ir kt., 2014; Rudiger A., 2004; Tautkevičienė G., 2004; Eidimtas A., 2015).

Moksliniai tyrimai patvirtina, kad ne visos priešastys vienodai veikia edukacijos procesą (Gemici S., Bednarz A. ir kt., 2014; Eidimtas A., 2015). Disertacijoje siekiama identifikuoti ne visas sėkmingos integracijos visuomenėje priešastis, o tik veiksmus, veikiančius priverstinių migrantų integraciją per edukacijos procesą. Siekiant šio tikslo tarp daugelio integraciją skatinančių veiksnių – socialinių, ekonominių, politinių, psichologinių – siekiama išskirti edukacinius, teigiamai veikiančius integracijos procesą, veiksmus.

Sąvoka „veiksny“ apibrėžiama kaip skatinamoji priešastis (The American Heritage Dictionary, 2013), o gramatiškai – tai sakinio dalis, žyminti veikėją. Ne visi identifikuojami faktoriai daro įtaką reiškiniui, todėl tik tie faktoriai, kurie tikrai veikia analizuojamą reiškinį, vadinami veiksniais. Taigi siekiant identifikuoti tas edukacines priešastis, kurios *veikia* priverstinių migrantų integracijos procesą, parinktas *veiksni* terminas.

Tam, kad būtų apibrėžta *edukacinio veiksmio* sąvoka, tikslinga aptarti edukacijos sąvoką. Sąvoka „*education*“ (angl.) į lietuvių kalbą gali būti verčiama kaip švietimas ir ugdymas, todėl iki šiol sukelia nemažai diskusijų mokslinėje bendruomenėje. Disertacijoje remiamasi platesniu tarptautinėje erdvėje paplitusiu edukacijos apibrėžimu, kai edukacija suprantama kaip žinių, įgūdžių, proto ir charakterio vystymo, mokymo ir mokymosi procesas (Webster’s New World College Dictionary, 2010). Tai edukacijos ir tapimo eduotu žmogumi procesas, vykstantis per formalųjį, neformalųjį ir informalųjį ugdymą(si) (The American Heritage Dictionary, 2013). Šiame procese bet kokios tikslingam ugdymui(si) (pvz., mokymosi iš patirties aspektu) priemonės / aplinkos sukūrimas, jos poveikio ar sąveikos su ja nagrinėjimas gali būti edukacijos objektas (Business Dictionary, 2015). Moksliniu požiūriu, edukologija – tai mokslas, kuriantis bei kaupiantis žinias apie ugdymuisi tikslingas aplinkas (Jucevičienė P., 2015). Plačiąja prasme, edukacijos procesas suvokiamas kaip minčių formavimas (angl. *formation of mind*), paruošimas (angl. *preparation*), augimas ir vystymas (angl. *growth, development*), nukreipimas (angl. *direction*), kaip socialinis pokytis ir progresas (angl. *social change, progress*) bei kaip socializacijos procesas (angl. *process of socialization*) (Satish K., Sajjad A., 2007).

Taigi *edukacinis veiksnys* – tai skatinamoji edukacinė priežastis, kuri veikia priverstinių migrantų integracijos procesą, t. y. turi ugdomąjį poveikį priverstiniams migrantams ir taip įgalina juos spręsti integracijos į vietos bendruomenę problemas. I. Podlasy (2013), analizuodamas edukacinių veiksnių sąvoką, siūlo hierarchinį požiūrį, kai atskiri veiksniai jungiami į bendrą didaktinį veiksnių, bendri didaktiniai veiksniai savo ruožtu jungiami į kompleksinį veiksnių, iš kurių suformuojamas generalinis veiksnys. Esminis tokių veiksnių išskyrimo kriterijus – jo įtaka bendro edukacinio proceso produktyvumui. Taip pat pažymima specifinių, nesikartojančių, tik tam tikrais atvejais veikiančių veiksnių pasireiškimo galimybė.

Apibendrinant teigtina, kad priverstinių migrantų integracijos procese identifikuojami įvairūs (psichologiniai, socialiniai, politiniai, ekonominiai, edukaciniai) veiksniai. Disertacijoje nagrinėjamo objekto kontekste svarbūs yra edukaciniai priverstinių migrantų integracijai įtaką darantys veiksniai. Darbe siekiama ne tik išryškinti įvairius edukacinius veiksnius, bet ir identifikuoti generalinius veiksnius, veikiančius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesą ir pasireiškiančius keliais lygmenimis:

- 1) individualiu,
- 2) instituciniu,
- 3) politiniu.

Toks aplinkos sąveikos su priverstinio migranto sistemų lygių pasirinkimas nulemtas aktualumo disertacijos tematikai. Individualus, institucinis ir politinis lygmenys išskirti ir empiriškai patvirtinti analizuojant migrantų integracijos galimybes (Moser H., 2012; Brunning N., 2006; Sprung, 2008, 2011). Pažymėtina priverstiniams migrantams identifiкуotų lygmenų atitiktis U. Bronfenbrenner (1977, 1986, 1999) žmogaus ekologinio vystymo teorijoje išskirtoms aplinkų sistemoms: mikrosistemai, mezosistemai ir egzosistemai.

U. Bronfenbrenner teorija yra plačiai paplitusi ir dažnai įvardijama kaip pati įtakingiausia ir visapusiškiausia šių dienų žmogaus vystymosi teorija (Craig G., 2005). Žmogus yra ir biologinė, ir socialinė būtybė, todėl jo socializacijos bei integracijos procesus prasminga analizuoti socioekologiniu požiūriu, tiriant visuomeninių sistemų ir besiiintegruojančio individo sąveiką. Taip pat pažymėtina, kad U. Bronfenbrenner teorija remiasi tarpkultūriniais tyrimais (tyrimai vyko keliose Europos šalyse ir Jungtinėse Amerikos valstijose) – tai aktualu priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo kontekste. Ekologinio vystymosi teorijoje analizuojama progresyvi tarpusavio akomodacija tarp besivystančio individo ir jo aplinkų (angl. *settings*), besikeičiančių ir tarpusavyje taip pat sąveikaujančių. Išskiriami keturi aplinkos sąveikos su individu sistemų lygiai, trys iš kurių atitinka migrantų integracijos procesą sąlygojančias aplinkas:

1) *mikrosistema – atitinka priverstinių migrantų individualų lygmenį*. Tai kasdienė ir artimiausia asmens aplinka, kuri turi būti vertinama labai individualiai. Šioje sistemoje svarbūs tokie individualaus lygmens aspektai kaip priverstinių migrantų amžius, lytis, patirtos traumos, specifiniai poreikiai, šeima, patirtis.

2) *mezosistema siejama su instituciniu lygmeniu*. Čia ne tiek svarbios oficialios (švietimo, socialinės, darbo) ar neoficialios (vietos bendruomenės, religinės, nevyriausybinės) institucijos, kiek jose tarpusavyje sąveikaujančios mikrosistemos.

Tokiu būdu mezosistemos palaiko mikrosistemose vykstančią veiklą (Eidintas A., 2015). Pavyzdžiui, priverstinio migranto šeimos ir mokyklos arba socialinių paslaugų centro sąveika.

3) *egzosistema sietina su politiniu lygmeniu*. Ji nusakoma tokiomis struktūromis kaip socialinė apsauga, švietimas, teisinė sistema, žiniasklaidos vaidmuo ir pan. Šiuo lygmeniu analizuojamas teisinis priverstinių migrantų reguliavimas, integracijos į darbo rinką mechanizmai, suaugusiųjų švietimo sistemos, diskriminacijos ar įtraukties praktika.

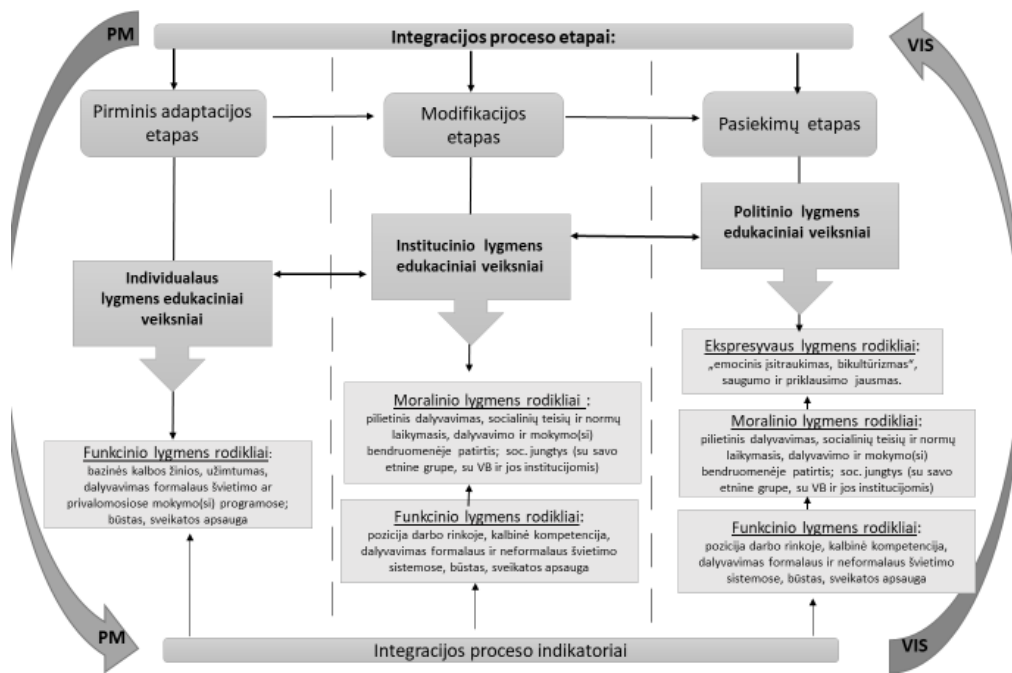
4) *makrosistema* yra sudėtinga, sudaryta iš daugelių mikro-, mezo-, egzosistemų, jos įtaka sunkiai empiriškai pamatuojama, tačiau tai yra svarbi gyvenimo būdo, vertybių, ideologijos, viešai pripažįstamų standartų formavimo aplinka.

Pažymėtina, kad U. Bronfenbrenner (1986) teorijoje naudojamas chronosisteminis požiūris suponuoja laiką ne tik kaip individo vystymosi atributą, bet ir kaip supančios aplinkos kokybę. Taip sukuriama aplinkos ir individo kaita ilgalaikėje perspektyvoje.

Integracijos proceso metu keičiasi ne tik priverstinis migrantas, bet ir jį priimanti visuomenė, jos vietos bendruomenės. Be abipusės kaitos ir mokymo(si) integracijos procesas neįvyksta. Disertacijos objekto požiūriu, ekologinio vystymosi teorija įdomi ne tik išskirtomis aplinkomis, bet ir dar vienu svarbiu ekologinio konteksto (aplinkų) aspektu – diada (angl. *dyad*). Analizuojant priverstinių migrantų edukacijos procesą, jų ugdymo(si) formas 2.3.1 dalyje buvo akcentuota ne akademinė edukacinių tikslų svarba, o pasitikėjimo savimi ugdymas, tarpkultūrinės komunikacijos ir socialinių įgūdžių ugdymo, dalyvavimo ir mokymo(si) motyvacijos skatinimo bei mokymosi iš patirties svarba (Jackson S., 2015; Stubs S., 2008; Moser H., 2012). Būtent apie tokias „neakademinės“ diadas kalba U. Bronfenbrenner ir išskiria kelias funkcines diadinio elgesio formas: *stebėjimo diada* (angl. *observation dyad*), pavyzdžiui, kai priverstinis migrantas stebi kaimynę, gaminančią nacionalinį patiekalą, kuri savo ruožtu taip pat komentuoja savo veiksmus. *Stebėjimo diada* dažnai perauga į *bendros veiklos diadą* (angl. *joint activity dyad*), pavyzdžiui, kai priverstinis migrantas kartu su kaimyne vietos bendruomenės šventėje gamina nacionalinį patiekalą (Teslenko A., 2011; Harkonen U., 2007).

Taigi, atlikus mokslinės literatūros analizę, atsižvelgiant į migracijos, integracijos, žmogaus vystymo(si), mokymo(si) teorinį pagrindą, priverstinių migrantų integraciją visuomenėje veikiančius edukacinius veiksnius galima suskirstyti į kelis lygmenis: individualųjį, institucinį ir politinį.

Pristatant sudėtingą, abipusį ir daugiasluoksnį priverstinių migrantų integracijos etapą disertacijos 2.1.2 skyriuje pateiktas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesas (žr. 7 pav.), kuris, atlikus priverstinių migrantų edukacijos proceso literatūros analizę, yra papildytas individualaus, institucinio ir politinio lygmenų edukaciniais priverstinių migrantų integraciją visuomenėje veikiančiais veiksniais (žr. 8-ąjį paveikslą).



8 pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų teorinis modelis.

Aptariant teoriniame modelyje pateiktus edukacinius veiksmus, pažymėtinas jų įvairumas, priklausomai nuo lygmens, kuriuo pasireiškia:

- **Individualiuoju lygmeniu**, mokslinės literatūros analizės pagrindu, identifikuojami tokie integracijai įtaką darantys **edukaciniai veiksniai**: šeimos požiūris į mokymą(si); turima priverstinių migrantų mokymo(si) patirtis; šeimos dalyvavimas / nedalyvavimas ugdymo procese; specifiniai mokymosi poreikiai.
- **Instituciniu lygmeniu** gali būti išskiriami **šie edukaciniai veiksniai**: priverstinių migrantų mokymosi švietimo įstaigose sąlygos, profesinio išsilavinimo įsigijimo programų prieinamumas arba esamos kvalifikacijos pripažinimas; dalyvavimas neformalaus socialinio ugdymo programose; savanoriška veikla priimančios visuomenės vietos bendruomenėse, dalyvavimas migrantų bendruomeninių organizacijų (religinių, tautinių mažumų ir pan.) veikloje.
- **Politinio lygmeniu** identifikuojami globalaus masto **edukaciniai veiksniai**, susiję su pasaulinėmis, tarptautinėmis ar Europos Sąjungos migracijos tendencijomis – migracijos mastai, karai, tarptautiniai susitarimai, bendros politikos migrantų atžvilgiu reglamentavimas. Politiniu lygmeniu taip pat svarbūs nacionalinės politikos aspektai – priverstinių migrantų integracijos teisinis reglamentavimas. Šiame kontekste svarbu, kaip (teisiniu, politiniu lygmeniu) užtikrinamos priverstinių migrantų teisės į švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą.

Taigi, pristatomame teoriniame priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelyje pavaizduotas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesas, vykstantis per tris lygmenis: individualųjį, institucinį, politinį. Kiekvienas lygmuo pasižymi edukaciniais veiksniais, galinčiais daryti įtaką priverstinių migrantų integracijos procesui. Disertacijos objektu pasirinkti edukaciniai veiksniai – juos siekiama identifikuoti įvairių lygmenų požiūriu empirinio tyrimo metu.

Apibendrinant teorinės dalies analizę, galima išskirti kelių dimensijų aspektus, atskleidžiant problemą klausimą apie priverstinių migrantų integracijos visuomenėje ypatumus. Visų pirma integracijos procesą sąlygoja tikslinės grupės – t. y. priverstinių migrantų – specifiškumas. Literatūros analizė išryškino kelis esminius priverstinių migrantų, kaip socialinę atskirtą patiriančios grupės, atstovų charakteristikas: priklausymas tautinei mažumai, trauminė patirtis, juridinis nelygiateisiškumas, edukacinė atskirtis, žemas socialinis statusas ir pan. Teorinėje dalyje atskleista integracijos proceso abipusiškumo koncepcija, savo ruožtu, sąlygojo visuomenės vaidmens integracijos procese analizės poreikį.

Atsižvelgiant į atliktos teorinės analizės rezultatus, teigtina, kad visuomenė, kaip aktyvus integracijos proceso dalyvis, turi ypatingą edukacinę galią. Ši galia, esant tikslingam, į integraciją nukreiptam, panaudojimui tampa priverstinių migrantų įgalinimo, ugdymo ir integracijos skatinimo šaltiniu.

Analizuojant priverstinių migrantų edukacijos proceso ypatumus, svarbu pažymėti neformaliojo ugdymo svarbą. Neformaliojo ugdymo formos, mokymas(is) per dalyvavimą priimančios visuomenės veikloje, per naująjį patyrimą tarpkultūrinės komunikacijos metu padeda tiek priverstiniams migrantams pažinti juos priimančią visuomenę, tiek priimančiai visuomenei pasiruošti naujų narių priėmimui. Šiame kontekste, integracija suprantama kaip abipusis mokymo(si) procesas. Pažymėtina, kad abipusis integracijos procesas vyksta keliais etapais. Skiriami pirminis adaptacijos, modifikacijos ir pasiekimų etapas. Kiekvienam etapui priskiriami skirtingi integracijos proceso indikatoriai, kurie atskleidžia funkcinio, moralinio ir ekspresyvaus lygmens rodyklių pasiekimą integracijos metu. Skirtinguose priverstinių migrantų integracijos etapuose skirtingai pasireiškia individualaus lygmens, institucinio ir politinio lygmens edukaciniai veiksniai. Literatūros analizės inspiruotas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių teorinis modeliavimas, suponavo esmines empirinio tyrimo nuostatas, kurios pristatomos sekančioje disertacijos dalyje.

3. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TYRIMO METODOLOGINIS PAGRINDIMAS

Tinkamai pasirinkta ir pagrįsta metodologinė tyrimo prieiga yra viena iš svarbiausių mokslinio tyrimo sąlygų. Todėl šiame skyriuje pateikiama pasirinktos tyrimo prieigos argumentacija, pristatomi tyrimo metodai (iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos), pateikiamos šių metodų derinimo išvalgos bei pristatomas dokumentų analizės metodas. Taip pat aprašoma tyrimo eiga, tyrimo imties charakteristikos, tyrėjos vaidmuo, tyrimo etika, aptariamasis tyrimo validumas, patikimumas ir ribotumai.

3.1. Metodologinės empirinio tyrimo nuostatos argumentacija

Metodologinės disertacijos tyrimo nuostatos yra nulemtos tyrimo tikslo specifiškumo. Visų *pirma* tyrimo siekiama suprasti, kokie edukaciniai veiksniai veikia priverstinių migrantų integraciją visuomenėje. Supratimas – kaip tyrimo tikslas, anot R. E. Stake (1995), skiria kokybinį tyrimą nuo kiekybinio, kuriuo siekiama kiekybiškai paaiškinti tam tikrus procesus ar reiškinius.

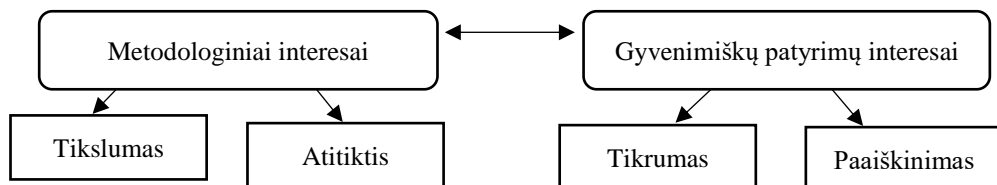
Antra – tyrimo siekiama atrasti autentiškus, kokybiškus duomenis, parodančius individualią priverstinių migrantų edukacinių veiksnių patyrimo, jų integracijos į visuomenę patirtį, o tai būdinga kokybiniam tyrimui (Creswell J. W. ir kt., 2007). Integracija yra priverstinių migrantų išgyvenamas procesas ir būtent šių žmonių *reali patirtis*, per patirtą edukacinių veiksnių raišką, per santykį su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis tampa svarbiu tyrimo duomenų šaltiniu bei kokybinio mokslinio tyrimo prieigos pasirinkimo sąlyga. Nes būtent kokybinis tyrimas, pasak S. B. Merriam (2009), S. G. Carenza (2011) yra tinkamiausias analizuojant žmonių patirtį, išgyvenimus, tarpusavio santykius, siekiant atrasti / atskleisti, kodėl ir kaip tokie reiškiniai vyksta.

Trečia – tiriant integracijos metu veikiančius edukacinius veiksnius, būtina atsižvelgti į paties *integracijos proceso abipusiškumo koncepciją*, kurioje akcentuojama tiek priverstinių migrantų (individualaus potencialo), tiek priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių (socialinio potencialo) dalyvavimo svarba (Castles S., 1993; Raicher S., Hopkins N., 1996; Spencer S., 2004; Martikainen T., 2005; Bowskill M. ir kt., 2007; Žydzūnaitė V., 2012; Agustina I., Beilins R., 2012). Individualus potencialas, kaip jau minėta, jautriausiai išreiškiamas per priverstinių migrantų patirtį. O socialinis visuomenės, jos vietos bendruomenių potencialas grindžiamas tuo, kad žmogus vystosi, socializuojasi / integruojasi, ugdomi visuomenėje ir per dalyvavimą vietos bendruomenių veikloje (Spencer S., 2004; Gray A., 2005; Hur M. H., 2006; Leon E. D. ir kt., 2009; Tett L., Fyle T., 2010; Kang S. J. ir kt., 2014; Štuopytė E., 2002; Bartkevičienė A., 2015). Atsižvelgiant į integracijos proceso abipusiškumą, priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių analizei pasirinktos dvi tyrimo dalyvių grupės: priverstiniai migrantai ir priimančios visuomenės atstovai – specialistai, dirbantys su priverstiniais migrantais.

Pasirinktos tyrimo imties pagrįstumas ir išsamesnė charakteristika pateikta 3.2.6 poskyryje, šioje dalyje akcentuojamas apsisprendimas dėl kokybinio tyrimo priegios taikymo, atsižvelgiant į dviejų tyrimo grupių dalyvių dalyvavimo tyrime būtinumą.

Mokslinėje bendruomenėje (Korem A., Horenzyk G., 2015; Sládková J., 2014; Ledwith V., Reilly K., 2014) formuojasi nuomonė, kad analizuojant priverstinių migrantų integracijos procesą, būtina atsižvelgti į individualius kiekvieno priverstinio migranto išgyvenimus. Autentiškam išgyvenimų ištyrimui ir atkleidimui šiuolaikinių socialinių mokslų atstovų (Spinelli E., 2007; van Manenas M., 2007; Creswell J. W., 2009) rekomenduojama būtent kokybinė tyrimo priega, taikant giluminį nestruktūruotą arba iš dalies struktūruotą interviu.

Nors tradiciniu požiūriu kokybinių tyrimų validumas laikomas pažeidžiamiausiu tyrimo momentu, apibendrinus B. Bitino (2008), L. Rupšienės, B. Bitino, V. Žydžiūnaitės (2008) teiginius, kokybinis tyrimas yra validus, kai tyrimu gaunama informaciją apie tą tyrimo objektą, reiškinių, fenomeną ar konstrukta, kurį ir siekiama ištirti. Pasak V. Žydžiūnaitės (2011), esminis reikalavimas, kad dalyvių patirtys būtų susijusios su tyrimo tema. Disertacijos tyrimo kontekste svarbu pažymėti, kad kokybinių tyrimų objektu dažnai tampa žmonių patirtis. Tiriant edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksnus, analizuojama ne tik ekspertų nuomonė, dokumentai, bet ir pačių priverstinių migrantų patirtis. Šiame kontekste, savo ruožtu, aktuali yra H. Pollio, T. Henley T., C. Thompson (1997) validumo koncepcija, kuri kalba apie metodologinių interesų ir gyvenimiškų patyrimų interesų suderinamumo svarbą, tiriant gyvenimišką patirtį:



9 pav. Validumo koncepcija (pagal H. Pollio, T. Henley T., C. Thompson, 1997)

Tiesioginių integracijos proceso dalyvių – priverstinių migrantų, turinčių edukacinių veiksnių išgyvenimo jų integracijos procese patirtį – dalyvavimas tyrime tenkina esminio kokybinio tyrimo validumo sąlygą, o metodologinių principų laikymasis užtikrina tokių tyrimų validumo koncepcijos kriterijus.

Disertaciniam tyrimui pasirinkta kokybinio tyrimo priega. Atsižvelgiant į tyrimo objekto specifiškumą, tyrimas susideda iš kelių dalių:

1) priverstinių migrantų edukacinių veiksnių patirties jų integracijos visuomenėje metu tyrimas (naudojant iš dalies struktūruoto interviu metodą, pagal E. Spinelli koncepciją);

2) priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų (ekspertų), vykdančių priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiklas, nuomonės apie integracijos procesą skatinančius edukacinius veiksnus tyrimas (naudojant tikslinės grupės diskusijos (angl. *focus groupe*) metodą);

3) dokumentų, skirtų priimančioje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse taikomų integracijos skatinimo programoms, tyrimas, siekiant identifikuoti juose reglamentuotus edukacinius veiksmus (naudojant kokybinę dokumentų analizės priemonę).

Pasirinkus kokybinę tyrimo priemonę kaip tinkamesnę ir priimtinesnę priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimui, toliau bus aptariama pasirinkto iš dalies struktūruoto interviu metodo, pagal E. Spinelli koncepciją, argumentacija; pristatomas tikslinės grupės diskusijos metodas ir aptariamose šių metodų derinimo prielaidos; pateikiamas dokumentų analizės metodo pristatymas. Kituose disertacinio darbo poskyriuose pristatoma tyrimo imtis, aptariami tyrėjo vaidmuo, tyrimo etika, validumas, patikimumas ir ribotumas.

3.2. Empirinio tyrimo metodų pagrindimas

Skyriuje pristatomas pusiau (iš dalies) struktūruoto interviu pasirinkimas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų patirties tyrimui. Pateikiama tikslinės grupės diskusijos pasirinkimo argumentacija, tiriant ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nuomonę apie edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksmus. Taip pat pristatomas dokumentų analizės metodas, naudojamas didesnio tyrimo validumo, išsamumo bei metodų trianguliacijos principų atitikčiai.

3.2.1. Iš dalies struktūruoto interviu metodas – priverstinių migrantų edukacinių veiksmų patirties integracijos metu tyrimas

Kokybinės tyrimo strategijos pasirinkimas inspiravo interviu, kaip tinkamiausio priverstinių migrantų patirties tyrimo metodo, pasirinkimą. Interviu (angl. *interview*) – standartizuotas teminis pokalbis, kurį taikydamas kaip informacijos rinkimo metodą, tyrėjas formuoja teoriškai kryptingus klausimus (Bitinas B., 2006). Priverstinių migrantų patirties tyrimui pasirinktas interviu, kaip pagrindinis duomenų rinkimo būdas, nes šis tyrimo metodas atitiko:

- 1) tyrimo tikslą – suprasti (vadinasi, išklausti, atrasti patirties refleksijose), kokie edukaciniai veiksniai veikia priverstinių migrantų integraciją visuomenėje,
- 2) tyrimo filosofiją – tikėjimas žmogaus unikalumu, jo kasdienio patyrimo svarba, indukcinis tyrimų procesas (Cropley A. J., 2002),
- 3) pasirinkto duomenų analizės metodo reikalavimus.

Interviu metodas yra etiškas, tinkamas darbui su jautriais priverstinių migrantų išgyvenimais; leidžia surinkti sudėtingus, daugiasluoksnius edukacinių veiksmų patirties integracijos metu duomenis bei pakankamai atviras nenumatytiems duomenims. Pažymėtina, kad minėti kriterijai iš dalies atitinka visi interviu tipai. Tačiau struktūruotas interviu nepasirinktas dėl ribotumo – tiriant priverstinių migrantų patirtį stengiamasi jį suprasti ir aprašyti iš patiriančiųjų žiūros taško, atsisakant savo išankstinio žinojimo ir besąlygiškai priimant net tai, kas atrodo keista (Spinelli E., 2014).

Taigi, atsižvelgiant į tyrimo tikslus, kokybinę tyrimo strategiją bei tyrimo dalyvių specifiškumą, pasirinktas iš dalies struktūruoto interviu (angl. *semi-structured*) metodas. Iš dalies struktūruoto interviu metu apibrėžiama reiškinio raiškos sritis, kurioje atsiskleidžia interviu dalyvio patirtis ir tyrėjas turi galimybę šiek tiek nukreipti dalyvio sąmonės ir kalbėjimo srautą gilėjančia kryptimi. Pasirinkto interviu metodo naudojimas padeda tyrėjui užmegzti tinkamą kontaktą su interviu dalyviu, turi didesnę lankstumą atskleidžiant svarbius interviu elementus bei suteikia turtingą informacijos masyvą analizei (Brinkmann S., Kvale S., 2014).

Atsižvelgiant į kokybinę tyrimo strategiją ir iš dalies struktūruoto interviu metodo pasirinkimą, buvo ieškoma tokio iš dalies struktūruoto interviu varianto, kuris labiausiai atitiktų priverstinių migrantų interviu ypatumus. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų patirties iš dalies struktūruoto interviu dizainui pasirinkta E. Spinelli idėjų koncepcija. Disertacijoje E. Spinelli idėjos – susietumo teorija ir savasties patyrimo koncepcija – naudojamos iš dalies struktūruoto interviu dizainui, nes esminiai koncepcijos akcentai išryškina priverstinių migrantų patirties analizės svarbą, atitinka disertacijos teorinėje dalyje pateikto priverstinių migrantų integracijos į visuomenę modelio lygmenis, o pokyčių patirties traktavimas leidžia kelti edukacinių veiksmų įtakos integracijos procesui prielaidas.

Pristatant esmines E. Spinelli idėjas pažymėtina, kad autorius žmogaus egzistenciją (buvimas – angl. *being*) pasaulyje sieja su trimis principais:

- 1) susietumas, buvimas ryšyje (angl. *relatedness*);
- 2) neuztikrintumas / neapibrėžtumas (angl. *uncertainty*);
- 3) nerimas (angl. *anxiety*).

Pirmojo principo esmė: niekas negali būti suprastas pats savaime – tik santykyje su kitais. Idėjos, kad viskas su kažkuo susiję, ištakos glūdi E. Husserl'io teorijoje, kad „nėra objekto be subjekto“ (Churchill S., Wertz F., 2001). E. Spinelli, kalbėdamas apie išgyventos patirties tyrimą akcentuoja subjektyvią asmens buvimo patirtį, kaip buvimo santykyje / ryšyje su kitais rezultata (Spinelli E., 2003). Šiuo atveju priverstinių migrantų integracijos patirtis – buvimo santykyje su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis rezultatas.

Antras (neapibrėžtumo) principas svarbus tiek priverstinių migrantų patirties suvokimui, tiek tyrimo valdymui. Interviu metu būtina priimti neapibrėžtumo sąlygą: atsiriboti nuo užtikrintumą suteikiančių išankstinių žinių, nuostatų. Šis principas tarsi išplaukia iš pirmojo. Jei priverstinio migranto buvimas yra sąlygotas buvimu santykyje / ryšyje, tai ir jo integracijos patirtis nėra priklausoma tik nuo jo paties, ji taip pat sąlygojama kitų veiksmų (socialinių, ekonominių, edukacinių ir pan.). Šie veiksniai negali būti kontroliuojami vien tik besiintegruojančio asmens, tai savo ruožtu sukelia neapibrėžtumo jausmą. Neapibrėžtumas kaip fenomenas nėra nei teigiamas, nei neigiamas. E. Spinelli pabrėžia pusiausvyros tarp neapibrėžtumo ir užtikrintumo siekio svarbą. Svarbu išmokti priimti neapibrėžtumą, toleruoti tam tikrą neapibrėžtumo laipsnį (pvz., priverstinis migrantas nežino, kokios reakcijos susilauks iš priimančios visuomenės vietos bendruomenių, tyrėjas nežino, ką atskleis interviu metu).

Trečią principą (nerimą) įprasta analizuoti pataloginiu aspektu, tačiau E. Spinelli (2007) siūlo priimti jį kaip jausmą, parodantį atvirumo neapibrėžtumui (o

kartu ir viskam, kas nauja, nežinoma) lygi. Nerimas natūralus ir pastovus, skiriasi tik jo patyrimo lygmuo. Įprastoje situacijoje nerimo lygis yra žemas, susiduriant su naujovėmis nerimo lygis kyla. Nerimas neišvengiama buvimo patirtis, jį taip pat reikia išmolti priimti. E. Spinelli teorijoje M. Heidegger'io (1992) „gyventi su mirtimi“ ir J. P. Sartre (2000) „būtis ir nebūtis“ mintys traktuojamos, kaip „gyventi/ būti su pokyčiais“ (Spinelli E., 2014). Šiuo atveju tiek priverstinių migrantų, tiek priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų užtikrintumas tarsi „miršta“ susidūrimo ir tarpusavio pažinimo situacijoje.

Žmogaus buvimas – tai buvimas nuolatiniame judėjime tarp aktualumo (angl. *actuality*) ir galimybių (angl. *poibility*). Esame linę koncentruotis ties savo aktualumu, *pasaulio daiktiškumu* (angl. *worldthing*); pozicionuojame save, remiantis socialine padėtimi, atliekamais vaidmenimis, daiktišku turėjimu kažko, taip bandydami tarsi „užčiuopti“ save šiame pasaulyje. Tai suteikia mums tam tikro stabilumo, saugumo jausmą. Galimybių pozicija yra nežinoma, neturinti stabilumą suteikiančių dalykų. E. Spinelli (2014) jį vadina *pasaulio manymu* („*world think*“). Tarp šių pozicijų yra nuolatinė įtampa. Žmogus nuolat juda tarp šių pozicijų, bando atrasti tinkamą „navigacijos“ tarp jų būdą (Spinelli E., 2014). Gerai adaptuotas asmuo turi savo pakankamai sėkmingai veikiančią navigacijos schemą. Tačiau iškilus krizei, susidūrus su nauja patirtimi anksčiau pasirinkta „navigacijos schema“ dažnai tampa nebeaktuali. Todėl priverstiniai migrantai naujoje aplinkoje yra priversti ieškoti naujų savo buvimo (judėjimo tarp aktualumo ir galimybių) būdų. Šis paieškos procesas neatsiejamas nuo pokyčių.

Pokyčiai vyksta keliais lygmenimis. Keičiasi asmens savęs, kitų ir pasaulio suvokimas. Pokyčiai, savo ruožtu, neatsiejami nuo mokymo(si). Šiame kontekste edukacinį potencialą svarbu išnaudoti efektyvios „navigacijos schemos“ atradimui, be kraštutinumo. Per didelis asmens koncentravimasis ties aktualumu kelia fanatizmo, fundamentalizmo, radikalizmo ir tiesiog rigidiškumo naujovių priėmimo atžvilgiu riziką. O kraštutinis galimybių pozicijos akcentavimas byloja apie nihilizmo, anarchizmo, socialinių orientyrų ir savo identiteto praradimo riziką.

Integracijos procese po „susidūrimo“ naujos patirties įgauna tiek priverstiniai migrantai, tiek priimanti visuomenė, jos vietos bendruomenės. Siekiant sėkmingos integracijos svarbu, kad abi pusės (ir imigrantai, ir visuomenė) ieškotų naujų „navigacijos tarp aktualumo ir galimybių pozicijų“ schemų. Naujas patyrimas šiuo atveju suteikia mums galimybę naujai atrasti pusiausvyrą, kai neprarandant savo vertybių, priimamas faktas, kad būti, mąstyti, veikti galima ir kitaip, nei mums įprasta.

Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje patirtų edukacinių veiksmų tyrimui, kaip teigia E. Spinelli, ypač svarbios yra išgyventos patirties analizės idėjos. Būtent patyrimo analizė yra adekvati prieiga prie žmogaus gyvenamojo pasaulio su jo unikaliomis prasmėmis. Patyrimas turi būti analizuojamas iš patiriančiojo perspektyvos. Anot E. Spinelli (2001), patirtis visada atvira, tačiau mes galime suprasti ir pajusti ją tik iš fiksuotų taškų – per refleksiją. Patyrimo refleksija negali atskleisti realaus buvimo (nes jis yra kontinuumas), tačiau gali parodyti to patyrimo reikšmę mums. Šiuo atveju priverstinių migrantų integracijos patirtis nėra baigtinis procesas, bet pačių besiintegruojančiųjų refleksijos gali atskleisti mums šio proceso reikšmę ir identifikuoti jame, priverstinių migrantų nuomone, suveikusius

edukacinius veiksmus. Vadovaujantis E. Spinelli požiūriu, priverstiniai migrantai integracijos procese susiduria su naujomis patirtimis. Susidurdami su kažkuo nauju mes keičiamės. Mūsų patyrimas neįmanomas be pokyčių (Spinelli E., 2007). Naujo patyrimo metu keičiasi *asmens savęs* (kaip tam tikros tautos, kultūros, religijos atstovo; kaip imigranto svetimoje šalyje), *kitų* (savo buvusių tautiečių, priėmusios vietos bendruomenės atstovų) suvokimas bei *pasaulėvaizdis*.

Disertacijoje keliama prielaida, kad priverstinių migrantų naujos patirties ir dėl jos pokyčių išgyvenimas yra neatsiejamas nuo ugdymo. Patirdamas naujus dalykus priverstinis migrantas – aktyviai ar pasyviai – mokosi, įgyja tam tikrų naujų žinių ir įgūdžių. Ugdymo metu (formalaus, neformalaus, informalaus) veikia tam tikri edukaciniai veiksniai.

Taigi, taikant E. Spinelli koncepciją, iš dalies struktūruotame interviu formuluojami vadinamieji generaliniai klausimai: „Ką jums reiškia būti / jaustis integruotam? Papasakokite, prašau, kaip ir kas keitėsi Jūsų gyvenime integruojantis į Lietuvos visuomenę, jos vietos bendruomenes? – kuriuos papildoma klausimai, analizuojantys priverstinių migrantų patyrimą trijų E. Spinelli idėjų koncepcijoje išskirtų lygmenų (aš, kiti, pasaulis) požiūriu. Še lygmenys sutampa su trimis disertacijoje pristatomo teorinio modelio lygmenimis (individualiuoju, instituciniu, politiniu), siekiant „užčiuopti“, identifikuoti tuos edukacinius veiksmus, kurie padėjo priverstiniam migrantui integruotis.

4 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu gairės

E. Spinelli koncepcijoje: Savęs suvokimo lygmuo	Disertacijos modelyje: individualus lygmuo	Pirmo lygmens klausimų grupė	Prisiminkite savo integracijos kelio istoriją, kai labiausiai pajutote, kad keičiasi Jūsų savęs suvokimas / požiūris į save? Kas labiausiai pasikeitė? Kas liko be pakeitimų? Kokie savęs suvokimo pokyčiai turėtų įvykti / įvyko, kad Lietuvoje jaustumėtės kaip namie? Kas turėtų likti be pokyčių, kad Lietuvoje jaustumėtės kaip namie? Ir jei neišryškės edukaciniai veiksniai – klausama: Ko ir kaip mokėtės integracijos metu? Kaip manote, kodėl mokėtės? Kaip mokymosi metu keitėsi / nesikeitė Jūsų savęs suvokimas? Koks mokymo(si) procesas tai buvo (sudėtingas, lengvas, naudingas, skausmingas)?
E. Spinelli koncepcijoje: Kitų suvokimo lygmuo	Disertacijos modelyje: institucinis lygmuo	Antro lygmens klausimų grupė	Prisiminkite mokymosi priimančioje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse (jos institucijoje), ar / ir bendravimo su vietos bendruomenės atstovais istoriją, kai labiausiai pajutote, kad keičiamos Jūsų nuostatos (teigiamos ar neigiamos) aplinkinių atžvilgiu? (Požiūris į savo tautos atstovus, į priimančios visuomenės atstovus?) Kokių naujų žinių, įgūdžių įgijote, kaip? Ko išmokote apie kitus

			integracijos metu? Kaip to išmokote? (Istorija) Koks mokymo(si) procesas tai buvo (sudėtingas, naudingas, skausmingas)? Kokie žmonės, įvykiai, priemonės, veiksniai, Jūsų nuomone, labiausiai padėjo Jums išmokti naujų dalykų ir integruotis į visuomenę?
E. Spinelli koncepcijoje: Pasaulio matymo / suvokimo lygmuo	Disertacijos modelyje: politinis lygmuo	Trečio lygmens klausimų grupė	Prisiminkite savo integracijos kelio istoriją, kai labiausiai pajutote, kad keičiasi Jūsų nuomonė apie pasaulį (pasaulio suvokimas; mintys, jausmai apie pasaulį, savo šalį, Lietuvą, kitas šalis)? Kaip keitėsi? Ko išmokote / supratote naujai apie pasaulį nuo to laiko, kai tapote integruotu / integracijos proceso dalyviu? Kaip to išmokote? (Istorija – kaip mokymosi patyrimo keitėsi Jūsų pasaulio suvokimas.)

E. Spinelli idėjų koncepcija grįstu iš dalies struktūruotas interviu metodu siekiama dviejų tikslų: suprasti tyrimo dalyvio patyrimą, jį aprašyti bei interpretuoti. Interpretacinis šio metodo aspektas atsiskleidžia antroje analizės stadijoje, kai tyrėjas mėgina atskleisti, ką reiškia priverstiniam migrantui patirti tai, ką jis išgyveno tam tikroje konkrečioje situacijoje, atsižvelgiant į jo integracijos kontekstą ir jam įtaką darančius edukacinius veiksniai.

Iš dalies struktūruoto interviu metu laikomasi E. Spinelli akcentuojamo aprašymo (angl. *description*) požiūrio. Aprašymas tarsi „atidaro“ priverstinių migrantų suvokimą – integracijos proceso, savęs integracijos procese, kitų bei viso „naujo“ pasaulio suvokimas.

E. Spinelli (2014) skiria aprašymą (angl. *description*) nuo paaiškinimų (angl. *explanation*). Interpretuojant interviu buvo svarbu jausti šią ribą. Interviu konstruojamas pagal E. Spinelli propaguojamą „buvimą šalia“ – kai tyrėjas atsisako išankstinio žinojimo galios ir su tuo susijusio tam tikro saugumo, bet įgauna naujas galimybes labiau pažinti ir suprasti tiriamąjį.

Vystant bazinę E. Spinelli supratimo idėją ir siekiant didesnio tyrimo validumo, iš dalies struktūruoto interviu metu laikomasi kelių principų:

- 1) atsisakymas savo išankstinio žinojimo;
- 2) besąlygiškas priėmimas net to, kas atrodo keista (atsiverti viskam, kad naujo);
- 3) „apkabinti tai“ – tarsi priimti interviu metu gaunama informacija, kaip artimą sau (Spinelli E., 2016).

Interviu metu panaudoti priverstinių migrantų patyrimo atskleidimui ir aprašymui padedantys metodai: „*pamatyti paveikslą*“, *kūno pojūčių fiksacija*, *metaforos* bei E. Spinelli rekomenduojama „*idiotų stadija*“ – kai naudojami patikslinimo, perklausimo, prašymo paaiškinti klausimai („*padėk man suprasti tavo*“). Priverstinių migrantų patirties suvokimo didinimui galimas istorijos

atpasakojimas – kai tiriamasis tarsi iš šono girdi savo integracijos istoriją. Tokiu būdu išvengiama netikslaus interpretavimo rizikos.

3.2.2. Tikslinės grupės diskusijos metodas

Visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų (ekspertų), vykdančių priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiklas, nuomonės apie integracijos procesą veikiančius edukacinius veiksnius analizei pasirinktas tikslinės (angl. *focus*) grupės diskusijos metodas. Pažymėtina, kad ieškant angliško „*focus groupe*“ metodo pavadinimo atitiktis lietuvių kalboje aptinkama įvairiausių šio termino pavadinimų: grupinė diskusija (Bitinas B. ir kt., 2008); diskusinė grupė (Survilaitė S., 2012); sutelkta grupė; grupinis interviu; fokus grupės interviu; fokus grupės diskusija (Barbour R. S., 2007).

Darbe pasirinktas I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016) pasiūlytas terminas – tikslinės grupės diskusija. Nes būtent ši formuluotė tiksliausiai atskleidžia šio metodo esmę: tikslinė – nes grupės dalyviai atrenkami tikslingai, atsižvelgiant į jų sąsajas su tyrimo tema; grupė – dalyvauja žmonių grupė; diskusija – nes dalyviai diskutuoja, tarp jų vyksta tarpusavio sąveika (Hennik M., Hutter I., Bailey A. 2011; Gaižauskaitė I., Valavičienė N., 2016). Taigi tikslinės grupės diskusija yra kokybinis duomenų rinkimo metodas, kai organizuojama tikslingai atrinktų dalyvių grupės diskusija, sutelkta į konkrečią temą. Tai kokybinio interviu forma, tik duomenys šiuo atveju renkami grupėje ir per grupės dalyvių sąveiką / diskusiją tam tikra tema (Morgan L., 1996).

Esminis šio tyrimo metodo pasirinkimo motyvas – grupė yra tam tikras socialinio modelis, kuris užtikrina socialinio kontakto buvimą tyrimo metu (Belanovsky A., 1996; Flick U., 2014). Disertacijos tyrimo objekto kontekste tikslinė (angl. *focus*) grupė traktuojama kaip priverstinius migrantus priimančios visuomenės modelis. Nors tai ir dirbtinis socialinio modelis, grupinė sąveika skatina dalyvius ne tik reikšti savo nuomonę, bet ir atsakyti į kitų nuomones. Tokiu būdu plečiasi tyrimo metu gaunamų duomenų spektras. Pažymėtina, kad dažnai tikslinės grupės diskusijos metu dalyviai formuluoja atsakymus į klausimus, kurių niekada patys sau neuždavinėjo, verbalizuoja tai, kas glūdi sąmoneje. Tai suteikia galimybę identifikuoti tikrąjį visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų patyrimą atspindinčias nuomones apie priverstinių migrantų integraciją bei „užčiuopti“ net pačių dalyvių anksčiau neįvardintus edukacinius veiksnius.

Grupėje vykstantys procesai artimi visuomenės procesams, kai nariai ne tik patys sąveikauja, bet ir stebi kitų dalyvių tarpusavio sąveiką. Grupėje vykstanti sociodinamika skirstoma į tris etapus: nediferencijuotas bendrumas, diferenciacija, hierarchinė integracija (Werner O., 1999). Pereidama šiuos etapus grupė mikro*lygmeniu savotiškai modeliuoja didelio socialinio atvaizdą. Metodas leidžia patekti į skirtingas kasdienės žmonių komunikacijos formas, įskaitant humoro, susierzinimo ir kitus natūralaus bendravimo aspektus. Tokios natūralaus bendravimo formos tikslinės grupės diskusijos metu suteikia tyrimui daug naudingos informacijos.

Tikslinės grupės diskusijos taikymui pasirinkti keli turinio formavimo kriterijai (pagal Doody O., 2013):

1) esminis diskusijos klausimas atspindi tyrimo temą (pvz.: Kokie, jūsų nuomone, edukaciniai veiksniai sąlygoja priverstinių migrantų integraciją visuomenėje?), tačiau diskusijos metu numatytas platus pagalbinių, patikslinančių tematinių klausimų asortimentas;

2) diskusija apima tiek tyrėjui žinomus (numatytus) klausimus, tiek iš diskusijos konteksto kylančius (pusiau struktūruotos diskusijos forma);

3) diskusijos metu siekiama surinkti konkrečius, tyrimo temą atitinkančius duomenis ir pateikti išsamų vietos bendruomenių atstovų (ekspertų) darbo priverstinių migrantų integracijos srityje patirties vaizdą;

4) diskusijos metu taip pat kreipiamas dėmesys į asmeninį kontekstą, kurį dalyviai atskleidžia reaguodami į diskusijos temą. Kontekstas, kuriame dalyviai pateikia savo patirtį darbo priverstinių migrantų integracijos srityje, yra svarbus, nes tai asmeniniai faktoriai, veikiantys dalyvių nuomones, diskutuojamą temą, pateikimo būdą. Dažnai dalyviai, prieš įsitraukdami į diskusiją, nėra įsivardinę savo nuomonės tam tikrais klausimais. Pristatomos tikslinės grupės tikslas – sukurti aplinką, vienijančią skirtingas ekspertų, dirbančių su priverstiniais migrantais, nuomones apie integracijos procese veikiančius edukacinius veiksnius.

Siekiant naudojamo tikslinės grupės diskusijos metodo veiksmingumo, dėmesys taip pat skiriamas diskusijos temų / klausimų struktūrai. Ji priklauso nuo tyrimų temos, tikslo ir reikalingų duomenų tipo (Redmond R., Curtis E., 2009). Planuojant struktūrą, kuriamas tam tikras diskusijos žemėlapis, numatantis diskusijos eigą nuo pradžios iki užbaigimo (Vaughn S., 1996; Doody O., 2013), Diskusijos struktūra kinta priklausomai nuo to, ar nesistėmingas, struktūruotas ar iš dalies struktūruotas požiūris pasirinktas. Disertacijos empirinės dalies tyrime tikslinės grupės diskusijoje naudojamas iš dalies struktūruotas (angl. *semi-structured*) klausimynas, kai pateikiami keli atviri klausimai, skatinantys diskusiją priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių identifikavimo tema. Tačiau taip pat paliekama galimybė teikti neplanuotus, iš diskusijos konteksto iškylančius, siauresnio pobūdžio klausimus (Redmond R., Curtis E., 2009).

Atlikus L. Morgan (1998), R. Krueger (2006), R. Krueger, M. A. Casey (2009), O. Doody (2013) darbų analizę, disertacijos empirinio tyrimo tikslinės grupės diskusijos metodo atlikimui pasirinkta iš dalies struktūruotos tikslinės grupės diskusijos forma, susidedanti iš etapų, apžvelgiamų 5 lentelėje (žr. 5 lentelę).

Tikslinės grupės diskusijos metodas pasirinktas kaip tinkamas ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nuomonės tyrimui, nes tai informatyvus, leidžiantis surinkti duomenų, naudingų priimant sprendimus, rengiant, kuriant ar vertinant įvairias ugdymo bei integracijos skatinimo programas (Krueger R., Casey M. A., 2000; Gaižauskaitė I., Valavičienė N., 2016)

5 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos etapų žemėlapis

Įvadas	Tikslas – sukurti teigiamą atmosferą	„Ledų laužymo“ (angl. <i>icebreakers</i>) ir grupės formavimo klausimai	Pvz.: Susipažinkime (prašymas, kad kiekvienas dalyvis trumpai prisistatytų). Klausimai apie kelionę (kaip atvykote?), apie nuotaiką, orą ... Diskusijos trukmės ir bendrų taisyklių pristatymas.	Visų etapų metu naudojami refleksyvaus klausymosi metodai: tikslinimasis, perfrazavimas, jausmų atvaizdavimas, apibendrinimas.
Diskusija	Tikslas – tyrimo tikslui aktualios informacijos rinkimas	Klausimai – nuo bendro prie specifinio	Pvz.: Mūsų tikslas aptarti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius. Kaip manote, nuo kokių veiksnių priklauso PM integracijos priimančioje visuomenėje sėkmė? Koks šiame procese yra ugdymo vaidmuo? Ko PM turi išmokti / būti apmokytas integracijos procese? Kokias ugdymo galimybes turi? Ir pan.	
Užbaigimas	Tikslas – akcentuoti tai, kas buvo pasakyta diskusijos metu, apibendrinti. Padėkojama už dalyvavimą.	Grįžimas prie diskusijos pradžioje įvardinto tikslo. Diskusijos proceso ir rezultatų apibendrinimas	Pvz.: Mūsų tikslas šią popietę buvo aptarti priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius. Kaip manote, ar atlikome tai? Ar nieko nepraleidome? Ar galima pasakyti, kad šiandien identifikavome šiuos edukacinius veiksnius?	

Tikslinės grupės diskusijos metodas yra naudingas vertinant šiuo metu taikomas priverstinių migrantų integracijos skatinimo, švietimo ir ugdymo programas, tokiu būdu identifikuojant ar šiuo metu taikomos integracijos skatinimo priemonės turi edukacinės galios, ar veikia kaip edukaciniai veiksniai.

3.2.3. Iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės metodu suderinamumas

Tarptautinėje ir Lietuvos mokslininkų bendruomenėse aktyviai atliekami tyrimai, derinant kelis metodus. Pasak E. Cleaver (2009), N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (2003), tyrėjas visada turi galimybę derinti kokybinius metodus tarpusavyje, taip siekdamas kuo išsamesnio ir tinkamesnio sprendimo vykdomam tyrimui.

Vykdamas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimą, nuspręsta derinti iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos metodus, todėl toliau trumpai aptariamas disertacijoje naudojamų metodų suderinamumo klausimas. Kiekvienas iš pasirinktų metodų (iš dalies struktūruotas interviu ir tikslinės grupės diskusija) pasižymi savo galimybėmis ir apribojimais.

Grupėje stebimi skatinimo ir sulaikymo efektai (Merton R. K., 1990; Doody O., 2013). Skatinimo efektą skatina tai, kad grupėje visada yra dalyvis, pasiruošęs atvirai dalintis savo patirtimi – tai skatina ir kitus dalyvius aktyviau atsiverti. Grupės diskusijų metu dalyviai tarsi meta iššūkius vienas kitam, tai skatina aukštą įsitraukimo lygį ir užtikrina atsakymų spontaniškumą. Sulaikymo efektas apima žmogaus vengimą kalbėti viešai (grupėje) apie intymias, galbūt su trauma susijusias temas. Šiam tikslui labiau taikytinas interviu.

Todėl tikslinės (angl. *focus*) grupės diskusijos metodas taikomas ekspertų nuomonės apie priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksmus tyrimui, o asmeninės priverstinių migrantų patirties, potencialiai susijusios su tam tikrais intymiais, traumuojančiais įvykiais, naudojamas iš dalies struktūruoto giluminio interviu metodas. Pastarojo metodo taikymas sąlygoja gilios interviu duomenų analizės poreikį. Tikslinės grupės metodas atvirkščiai – taikomas problemoms, reikalaujančioms ne tiek gilios analizės, kiek galimų būdų, reakcijų situacijų spektrui identifikuoti.

Disertacijos tyrimo temos kontekste svarbu pakartotinai pažymėti ir tai, kad tikslinės (angl. *focus*) grupės diskusijos metodas dažniau taikomas, siekiant identifikuoti tam tikrame socialiniame (šiuo atveju – Lietuvos visuomenėje, jos vietos bendruomenėse) vyraujančias nuomones ir nuostatas.

Pažymėtina, kad tikslinės grupės diskusija gali tapti vertingu individualaus interviu papildymu, nes sukuria pridėtinę vertę, kylančią iš grupės dalyvių sąveikos (Gaižauskaitė I., 2012). Vis dėlto esminis disertacijoje naudojamų metodų derinimo motyvas – ne gaunamos informacijos kiekis, o tai, kad naudojant šiuos skirtingus metodus galima gauti įvairialypę informaciją. Šiuo atveju priverstiniai migrantai iš savo asmeninės patirties, o ekspertai – iš priimančios visuomenės tam tikros vietos bendruomenės, į kurią integruojasi priverstiniai migrantai, patyrimo pateikia integracijos visuomenėje veikiančių edukacinių veiksnių paveikslą.

Aptarti motyvai patys savaime tampa šių metodų tarpusavio papildymo ir suderinamumo pagrindu.

3.2.4. Dokumentų analizės metodas

Kokybinės tyrimo priegijos pasirinkimas, iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos metodų ypatumai inspiravo poreikį ieškoti papildomų priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo validumo ir patikimumo užtikrinimo priemonių. Tikslui pasiekti pasirinkta tyrimo metodų trianguliacija, taikant iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos metodus papildantį dokumentų analizės metodą.

Dokumentas (lot. *documentum* – įrodymas, liudijimas) yra specialiai žmogaus skurtas, siekiant išsaugoti ir / ar perduoti tam tikrą informaciją. Pasak Glenn A. Bowen (2009), dokumentai dažnai apibūdinami kaip „socialiniai faktai“, kurie yra gaminami, jais dalinamasi ir naudojamasi socialiai organizuotais būdais. Socialinis dokumentų kontekstas yra viena iš dažniausių dokumentų analizės metodo taikymo priešasčių socialinių mokslų tyrimuose. Išsami ir sisteminga dokumentų analizė pateikia reikšmingą informaciją, padedančią suprasti sociokultūrinį, politinį ir ekonominį tyrimo kontekstą (Bowen, Glenn A. 2009). Kaip tyrimo metodas dokumentų analizė, be kontekstualumo, pasižymi ir kitais privalumais: prieinamumu, ekonominiu efektyvumu, „paklusnumu“ (dokumentų neveikia tyrėjo buvimas), stabilumu, tikslumu ir aprėptimi. Dokumentų analizės metodo trūkumais dažniausiai įvardijami šališka atranka ir nepakankamos atkūrimo galimybės (Bowen, Glenn A. 2009). Taigi dokumentų analizė yra sisteminė dokumentų peržiūrėjimo ar įvertinimo procedūra. Kaip ir bet kuris kitas kokybinio tyrimo metodas, dokumentų analizė reikalauja, kad duomenys būtų ištirti ir interpretuojami, siekiant išaiškinti reikšmę, įgyti supratimą ir kurti empirines žinias (Corbin J., Strauss A., 2008).

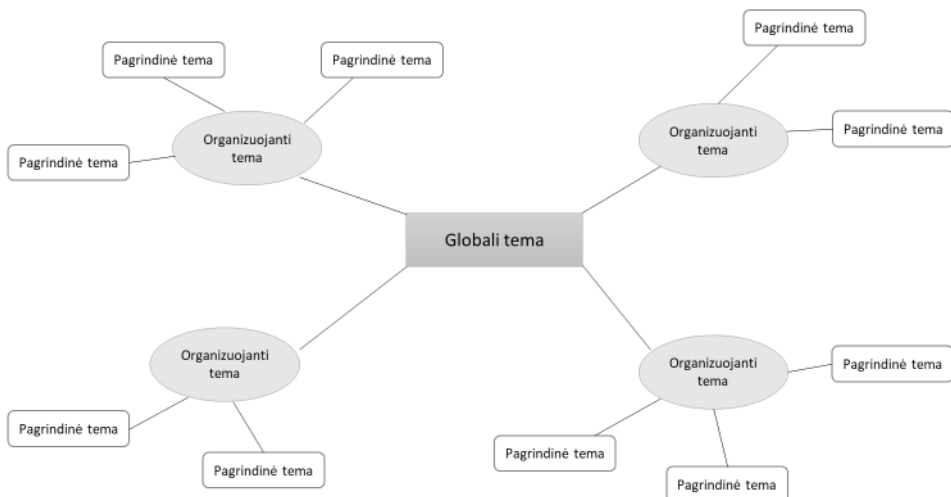
Dokumentų analizė dažnai naudojama kartu su kitais kokybiniais tyrimų metodais, kaip trianguliacijos – kelių metodų derinio tiriant tą patį fenomeną – siekimo priemonė. Tokiu būdu, naudojantis keliais duomenų šaltiniais ir metodais, tikimasi išvengti kokybiniuose tyrimuose rizikingo šališkumo, kaltinimo, kad tyrimo rezultatai yra tiesiog vieno metodo artefaktas, bei pasiekti konvergencijos ir bendrų tyrimo rezultatų patvirtinimo (Bowen, Glenn A. 2009; Dezin N. K., 1970). Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrime dokumentų analizė naudojama kaip interviu ir tikslinės grupės metodus papildantis duomenų rinkimo metodas, siekiant atskleisti, kaip dokumentuose apibrėžtos integracijos skatinimo nuostatos realiai dera su priverstinių migrantų mokymu(si).

Egzistuoja keli dokumentų tipų skirstymo būdai. Kokybiniuose tyrimuose dokumentai dažniausiai skirstomi į dvi grupes: viešuosius ir privačiuosius dokumentus (Bitinas B., Rupšienė L. ir Žydžiūnaitė V., 2008). Viešieji dokumentai dar gali būti skirstomi į vidinius ir išorinius. Priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėje edukacinių veiksnių tyrime atliekama viešųjų išorinių dokumentų analizė. Tyrimui atrinkti Lietuvos Respublikos teisės aktai (įstatymai, vyriausybės nutarimai, ministrų įsakymai), kurie tiesiogiai reglamentuoja priverstinių migrantų integracijos, švietimo ir mokymosi visą gyvenimą galimybes. Taip pat analizuojamos

priverstinių migrantų integracijos programą įgyvendinančių institucijų, kitų vietos bendruomeninių organizacijų vidiniai dokumentai – mokymo programos, skirtos priverstinių migrantų mokymui(si) bei integracijai skatinti.

Pažymėtina, kad socialiniuose tyrimuose dažniausiai naudojami du dokumentų analizės būdai: neformalus (dar vadinamas tradiciniu) ir formalus. Pastarasis apima teminės analizės, turinio analizės, statistinės informacijos analizės metodus (Osipov G. V., 2009). Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrime, analizuojant priverstinių migrantų mokymosi visą gyvenimą galimybių užtikrinimą reglamentuojančius teisės aktus bei oficialias priverstinių migrantų mokymo programas, naudojamas teminių tinklų dokumentų analizės metodas. Teminių tinklų (angl. *thematic networks*) dokumentų analizės metodas, kaip analitinė mokslinių tyrimų priemonė, yra artimas daugeliui kitų dokumentų kokybinės analizės metodų. Jį sudaro panašūs, daugiau hermeneutinei analizei būdingi principai, struktūra, žingsniai. Teminių tinklų tikslas – palengvinti fenomeno ištyrimą ir supratimą, organizuojant, struktūruojant duomenis į teminius tinklus, vizualizuojant juos. Toks tekstinių duomenų „išskėlimo“ ir iliustravimo procesas yra tinkamas kokybinių tyrimų reprezentacinis įrankis (Attride-Stirling J., 2001). Teminės tinklų analizės metu tekstiniai duomenys susistemunami į trijų kategorijų temas: pagrindinės temos (angl. *basic themes*) – konkrečios, tam tikrą aspektą liečiančios temos; organizuojančios temos (angl. *organising themes*) – grupuoja pagrindines temas, apibendrinant jas abstraktesniais principais; ir globalios temos (angl. *global themes*) – visuma, apimanti tiek pagrindines tiek organizuojančias temas, gali būti pateikiama kaip metafora (Attride-Stirling J., 2001). Išanalizavus ir suskirsčius dokumentų duomenis į minėtas kategorijų temas, pateikiamas dokumentų analizės žemėlapis (-iai) – tinklas (-ai). (žr. 10 pav.).

Teminių tinklų pateikimo tikslas atskleisti visų tipų temų sąsajas, vizualiai pateikti jų tarpusavio sąveikas. Prie vaizdinis tinklo žemėlapio paprastai pateikiami dokumentų analizės rezultatai (cituojant dokumentus ir pan.) bei išvados.



10 pav. Teminio tinklo analizės metodo struktūra (pagal Attride-Stirling J., 2001)

Tiriant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksmus, svarbu suprasti teisinio reglamentavimo kontekstą. Siekiant šio tikslo disertacijoje, naudojant skyriuje pristatytą teminį tinklo analizės metodą, buvo analizuojami priverstinių migrantų mokymosi visą gyvenimą galimybių užtikrinimą reglamentuojantys teisės aktai bei oficialios priverstinių migrantų mokymo ir integracijos skatinimo programos.

3.2.5. Tyrimo dalyviai

Teorinėje disertacijos dalyje pristatyta ir atskleista integracijos abipusiškumo koncepcija bei siekis atlikti išsamų priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimą inspiravo dviejų tiriamųjų grupių pasirinkimą:

- 1) priverstiniai migrantai – edukacinių veiksmų patirties, jų integracijos visuomenėje metu, tyrimas;
- 2) priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovai (ekspertai), vykdančios priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiklas – jų nuomonės apie integracijos procesą skatinančius edukacinius veiksmus tyrimas.

Siekdama aiškesnio tyrimo metodologijos pateikimo, pristatysiu kiekvienos tyrimo dalyvių grupės atrankos kriterijus bei charakteristikas.

Iš dalies struktūruotame interviu dalyvavo priverstiniai migrantai, kurie atitiko priverstinių migrantų sąvoką ir integracijos indikatorių teorijų kriterijus:

- 1) atvykus į Lietuvą jam / jai suteiktas prieglobstis Lietuvoje, kaip pabėgėliui arba asmeniui, turinčiam teisę į laikinąją apsaugą;
- 2) asmuo moka lietuvių kalbą (išlaikęs privalomą valstybinės kalbos egzaminą);
- 3) integruotas į darbo rinką (dirbantis, vykdančias individualią veiklą, savarankiškai išlaikantis save ir savo šeimą, turintis saugų būstą);
- 4) Lietuvos Respublikos pilietis arba siekia pilietybės suteikimo;
- 5) asmens šeimos nariai (sutuoktiniai, vaikai – jei yra) dalyvauja darbo rinkoje, lanko ugdymo įstaigas ir pan.

Tyrimo dalyviai buvo atrinkti tikslingai, pagal funkcinės integracijos dimensijos rodiklius. Moralinės ir ekspresyvesnės integracijos dimensijų rodiklių pasiekimas gali būti identifikuojamas tik interviu metu. Atsižvelgiant į keliamus reikalavimus iš dalies struktūruoto interviu dalyviams, taikyta mišri imties atrankos strategija, derinant kelis atrankos būdus:

- 1) kriterinę atranką (pagal aukščiau išvardintus kriterijus – integracijos indikatorius);
- 2) patogiąją atranką (priverstiniai migrantai buvo atrinkti iš žinomos, lengvai pasiekiamos aplinkos).

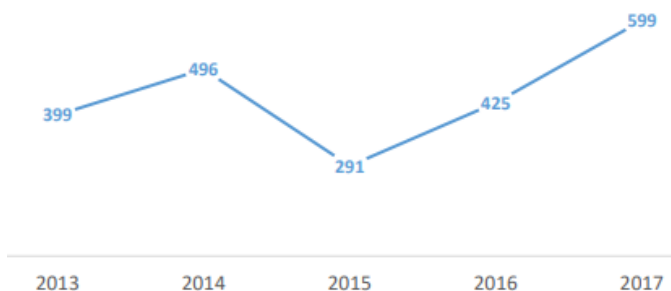
6 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu dalyvių – priverstinių migrantų – charakteristika

Vardas* (pakeistas)	Lytis	Amžius	Kilmės šalis	Metai išgyventi Lietuvoje
Robert	Vyras	25–45 metai* (detalesnis metų suskirstymas gali pažeisti interviu dalyvių autonomiškumą)	Afganistanas	16
Šon	Vyras		Afganistanas	13
Saimon	Vyras		Afganistanas	14
Glorija	Moteris		Čečėnija, Rusijos Federacija	12
Irma	Moteris		Gruzija	19
Aleks	Vyras		Afganistanas	14
Sid	Vyras		Sirija	10

Iš dalies struktūruoto interviu dalyvių skaičius – septyni priverstiniai migrantai – nebuvo iš anksto numatytas. Atsižvelgiant į nacionalinį tyrimo kontekstą, jau interviu pasiruošimo stadijoje buvo akivaizdu, kad dalyvių skaičius negali būti didelis dėl egzistuojančio tyrimo dalyvių pasirinkimo galimybių ribotumo – Lietuvoje gyvenančių, sėkmingai besintegravusių priverstinių migrantų skaičius yra sąlyginai mažas.

Lietuvos Respublikos Migracijos departamento duomenimis 2017 metais 599 priverstiniai migrantai pateikė prašymus suteikti prieglobstį Lietuvoje. Dėl 496 priimtas sprendimas: 280 suteiktas pabėgėlio statusas, 13 – papildoma apsauga, kiti priverstiniai migrantai perduoti kitoms ES valstybėms pagal „Dublin III“ susitarimą arba dėl jų priimti kiti sprendimai. Analizuojant į Lietuvą atvykstančius priverstinius migrantus pagal kilmės šalį, teigtina, kad dauguma jų pastaruoju metu atvyksta iš Sirijos – 225. Kitos priverstinių migrantų kilmės valstybės yra: Rusija – 90, Tadžikistanas – 53, Ukraina – 35, Baltarusija – 35, Eritrėja – 28, Armėnija – 27, Afganistanas – 20, Šri Lanka – 18. Pažymėtina, kad priverstinių migrantų, prašančių prieglobsčio Lietuvos Respublikoje, paskirstymas pagal kilmės šalį nuolat kinta. Pokytis dažniausiai atsiranda dėl globalių politinių ir socioekonominių tendencijų (Lietuvos Respublikos migracijos departamentas, 2018).

Analizuojant kelerių metų tendencijas, teigtina, kad priverstinių migrantų, prašančių prieglobsčio Lietuvoje, skaičius neženkliai didėja – žr. 10 pav. Pateikiamos Lietuvos Respublikos Migracijos departamento 2013–2017 m. duomenis.



11 pav. Prieglobsčio Lietuvoje prašančiųjų skaičiaus dinamika.

Prieglobstį Lietuvoje gavę priverstiniai migrantai turi teisę dalyvauti valstybės paramos integracijai programoje (2016 m. spalio 5 d. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Nr. 998 „Dėl valstybės paramos prieglobsčio gavėjų integracijai teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo“). Programa numato paramos teikimą Pabėgėlių priėmimo centre (iki 3 mėn.) – apgyvendinimas įstaigoje, aprūpinimas būtiniaisiais daiktais ir drabužiais, lietuvių kalbos kursai (iki 96 val.), būtiniausias sveikatos priežiūros paslaugos, užimtumo tarnybos konsultacijų organizavimas įsidarbinimo klausimais, teisinės konsultacijos bei piniginė parama maistui. Vėliau valstybinės paramos integracijai programa tęsiama savivaldybės teritorijoje (iki 12 mėn.). Į integracijos programą savivaldybėse įeina lietuvių kalbos kursai (iki 190 val.), konsultacinė socialinė pagalba, profesinis mokymas, pagal užimtumo tarnybos programas, piniginė parama būsto nuomai.

Numatoma, kad valstybės paramos integracijai programoje dalyvavę priverstiniai migrantai (po maks. 15 mėn.) turėtų savarankiškai funkcionuoti Lietuvos visuomenėje – t. y. mokėti lietuvių kalbą (min. A 1 lygis), dirbti, gyventi saugiam būste, būti integruoti į šalies ugdymo, švietimo, sveikatos ir socialinės apsaugos sistemas, dalyvauti vietos bendruomenių gyvenime. Tačiau praktiškai šiame procese identifikuojama daug sunkumų – priverstiniai migrantai susiduria su kalbos barjero, įsidarbinimo, žemo socioekonominio, diskriminacijos, ribotų socialinių ryšių, būsto, nepakankamo švietimo, medicininių ir socialinių paslaugų prieinamumo, visuomeninių, nevyriausybinių ir vietos bendruomenės (tiek savivaldos, tiek NVO) įsitraukimo į priverstinių migrantų integracijos skatinimo procesus stokos bei kitomis problemomis (Jungtinių Tautų vyriausiojo pabėgėlių komisaro biuras, 2014; Žibas K., 2013; Žydzūnaitė V., 2012; Beresnevičiūtė V., Žibas K., 2012; Bartušienė D., 2011).

Atsižvelgiant į tai, tik apie 30 proc. prieglobstį gavusių priverstinių migrantų lieka gyventi Lietuvoje. Dar mažesnis yra jų sėkmingos integracijos procentas. Pažymėtina, kad formuojant tikslinę iš dalies struktūruoto interviu dalyvių grupę neidentifikuoti tokie priverstiniai migrantai, kurie pasibaigus valstybės paramos integracijai programai atitiktų disertacijos teorinėje dalyje aprašytus funkcinio ir moralinio lygmens sėkmingos integracijos indikatorių kriterijus: mokėtų lietuvių kalbą (išlaikytas valstybinės kalbos egzaminas), būtų integruoti į darbo rinką (dirbantys, vykdytys individualią veiklą), turintys saugų būstą; Lietuvos Respublikos piliečiai, arba siekiantys pilietybės suteikimo; šeimos nariai (sutuoktiniai, vaikai – jei yra) dalyvauja darbo rinkoje, lanko ugdymo įstaigas ir pan. Nors Lietuvoje išgyventų metų skaičius literatūroje nėra išskiriamas kaip integracijos kriterijus, visi septyni integracijos indikatorių teorijas atitinkantys priverstiniai migrantai Lietuvoje gyvena 10 ir daugiau metų. Tokių priverstinių migrantų skaičius Lietuvoje siekia tik kelias dešimtis.

Taigi, atsižvelgiant į nacionalinį kontekstą, analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksmus, didelio iš dalies struktūruoto interviu dalyvių – sėkmingai integruotų priverstinių migrantų – skaičiaus ir nebuvo siekiama. Esminis dėmesys, formuojant tikslinę iš dalies struktūruoto interviu dalyvių grupę, – priverstinių migrantų atitiktis teorijoje apžvelgtiems integracijos indikatorių kriterijams bei edukacinių veiksmų patirtis, integruojantis į Lietuvos visuomenę.

Tikslinės (angl. *focus*) grupės diskusijos dalyviais buvo pasirinkti visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovai – ekspertai, dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje. Pagrindinis jų atrankos kriterijus – patirtis dirbant su priverstiniais migrantais įgyvendinant integracijos programas. Esminiai imties atrankos būdai sutapo su iš dalies struktūruoto interviu dalyvių atrankos būdais (taikyta kriterinė ir patogioji atranka), tačiau tikslinės (angl. *focus*) grupės dalyvių atrankai papildomai taikyta ir „sniego gniūžties“ atranka – kai pirmos tikslinės grupės diskusijos dalyviai parekomendavo savo kolegas dalyvauti antroje tikslinės grupės diskusijoje.

Sąveika tarp dalyvių yra esminis tikslinės grupės diskusijos aspektas, todėl grupės struktūrai ir sudėčiai skirtas atitinkamas dėmesys (Bloor D., 2001; Doody O., 2013). Grupės dalyvių struktūravimas pagal tam tikras kategorijas vadinamas segmentacija (angl. *segmentation*) (Morgan L., 1997; Doody O., 2013). Atsižvelgiant į tai, kad kiekvienam grupės nariui turi būti užtikrinamos lygios dalyvavimo galimybės (nevaržomos statuso skirtumų), tyrimui parengta socialinio ir profesinio statuso atžvilgiu homogeniška grupė – socialiniai darbuotojai, pedagogai, psichologai, NVO bendruomenės centrų specialistai, karjeros specialistai, integracijos koordinatoriai, vietos bendruomenės atstovai, tiesiogiai dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje (2 grupės).

Grupės dalyvių socialinio ir profesinio statuso homogeniškumas šiuo atveju nereiškia dalyvių nuomonių, jų darbo su priverstiniais migrantais patirties homogeniškumo, tai veikiau tyrimui aktualios informacijos užtikrinimo sąlyga (Morgan, 1997; Doody O., 2013).

Taip pat pažymėtina, remiantis moksliniais šaltiniais (Vaughn S. ir kt., 1996; Plummer-D Amato, 2008), nerekomenduojama, kad tikslinės grupės diskusijos dalyviai būtų pažįstami tarpusavyje, tokiu būdu siekiama užtikrinti didesnę dalyvių atvirumą ir įsitraukimą į diskusiją. Tais atvejais, kai potencialių dalyvių skaičius yra ribotas ir būtinas specifinės socialinės ar profesinės skrypties atstovų dalyvavimas, tam tikras dalyvių pažįstamumas taip pat galimas (Doody O., 2013).

Atsižvelgiant į tyrimo temos specifiškumą, į ribotą Lietuvoje besintegruojančių priverstinių migrantų ir su jais dirbančių specialistų skaičių, neišvengiamai susiduriama su tuo, kad dalyviai gali būti pažįstami. Tai galima įvardinti kaip tyrimo ribotumą.

Tyrimui buvo suformuotos dvi grupės: pirmoje dalyvavo šeši specialistai, antroje – aštuoni sutelktos grupės dalyviai. Būtent toks vidutinis tikslinės grupės diskusijos dalyvių skaičius (6–8 dalyviai) yra rekomenduojamas (Gaižauskaitė I., Valavičienė N., 2016; Hennik M. ir kt., 2011).

7 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos dalyvių charakteristika

Dalyvių pareigos, dirbant su priverstiniais migrantais	Darbo su PM patirtis metais	Atstovavimas vietos bendruomenių organizacijoms
--	-----------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Socialiniai darbuotojai • Lietuvių kalbos mokytojai • Psichologas • Integracijos kuratoriai • Karjeros specialistas • Integracijos projektų/programų koordinatorius • Imigrantų mokymų organizatorius 	Nuo 2 iki 20 metų.	<ul style="list-style-type: none"> • Bendruomeninės, nevyriausybines organizacijos (Lietuvos Raudonojo Kryžiaus draugija, LR arkivyskupijos Caritas, asociacija Vakonsalta; VšĮ Dekoresto). • Savivaldybių institucijos (Jonavos savivaldybės administracijos skyriai (soc.parama); Jonavos socialinių paslaugų centras, Suaugusiųjų švietimo centras; J. Stanislauskos mokykla). • Valstybinės (Pabėgėlių priėmimo centras; Valstybinės įvaikinimo tarnybos Vaiko teisių apsaugos skyrius)
---	--------------------	--

Pažymėtina, kad atrenkant tikslinės grupės diskusijos dalyvius, planuojant diskusijos eigą buvo atsižvelgta į galimą įvairių dalyvių tipų raišką. Pasak E. C. Stewart (2007), R. Krueger, M. A. Casey (2009), Hennik M. ir kt. (2011), I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016), galimi keli probleminiai diskusijos dalyvių tipai: ekspertai, dominuojantieji, kuklieji, klajūnai ir priešiška nusiteikę. Šių dalyvių tipų raiškos suvaldymui buvo ruošiami prevenciškai analizuojant M. Davies (2007) rekomenduojamas tikslinės grupės diskusijos valdymo technikas. Tačiau, pažymėtina, kad didelių iššūkių, organizuojant tikslinės grupės diskusijas nepatirta, grupės dalyviai gebėjo konstruktyviai sąveikauti tarpusavyje, tikslingai diskutuoti. Grupės dinamikos procesai buvo orientuojami į tyrimo tikslo pasiekimą.

3.2.6. Tyrėjo vaidmuo

Kokybinis tyrimas pirmiausia prasideda nuo tyrėjo, nuo to, kaip jis išgrynins, išanalizuos temą, parinks tyrimo metodus, atliks tyrimą, išanalizuos duomenis bei pateiks išvadas. Todėl šiame skyriuje trumpai aptariamas mano, kaip tyrėjos vaidmuo, priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrime. Atsižvelgiant į tai, kad skyriuje atskleidžiama tema yra tampriai susijusi su asmeniniais motyvais, refleksijomis, patirtimi, tekstas pateikiamas pirmuoju asmeniu.

Daugelis mokslininkų (Etherington K., 2009; Cavendish J., 2011) teigia, kad tyrimas yra neatsiejamas nuo tyrėjo asmeninės pozicijos, jo patirties ir įsigilintojo į analizuojamą temą. Pasirinktų tyrimo metodų kontekste, būtent įsigilinimas, pasak P. Flowers, M. Larkin, J. A. Smith (2009), leidžia tyrėjui interviu metu valdyti pokalbį (arba tikslinės grupės diskusiją), o tyrimo analizės metu tikslingiau interpretuoti gautus duomenis.

Pirma disertacijos dalis – literatūros analizė – demonstruoja mano supratimą apie tiriamąjį reiškinį, taip pat atskleidžia tyrimo naudingumą ir svarbą argumentaciją. Mano, kaip tyrėjos, asmeninis ir profesinis įsigilintojo į tyrimo tematiką, taip pat inspiruotas ilgametės darbo su priverstiniais migrantais patirties.

Darbo su priverstiniais migrantais metu ne tik teikiau individualias ir grupines psichologo konsultacijas, bet ir organizavau, vedžiau neformalaus ugdymo mokymus, dalyvavau integraciją skatinančių priemonių diegimo ir jų įgyvendinimo bei vertinimo procesuose. Turima patirtis padėjo lengvai užmegzti kontaktą su tyrimo dalyviais, valdyti individualaus ir grupinio interviu procesus. Kita vertus, toks įsigilinimas į nagrinėjamą temą ir turima patirtis tapo iššūkiu siekiant išlaikyti fenomenologinės strategijos inspiruojamą išankstinio žinojimo atsisakymą ir besąlygišką priėmimą net to, kas atrodo keista. Šį tyrimo iššūkį įveikti padėjo praktiniai E. Spinelli mokymai (2013 ir 2016 metais) bei mano nuoširdus noras pažvelgti į priverstinių migrantų integracijos visuomenėje procesą pačių šio proceso dalyvių akimis, siekiant identifikuoti tikruosius (tikrai veikiančius) edukacinius veiksmus.

Tikslinės grupės diskusijos dalyvių sąveika – yra dar vienas iššūkis tyrėjui. Atsižvelgiant į grupės dinamikos natūralumą, artumą realiems priimančios visuomenės procesams, svarbu pabrėžti kvalifikuoto grupės vedimo, grupės kaip besivystančios socialinės struktūros valdymo svarbą. Tyrėjui (dar vadinamam grupės vedėju, moderatoriumi) būtina išlaikyti pusiausvyrą tarp natūraliai vykstančių procesų palaikymo ir grupės valdymo, siekiant tyrimo tikslų. Grupės vedėjas / moderatorius yra raktinis asmuo, užtikrinantis turtingų, tyrimo temai prasmingų išvalgų surinkimą (Stewart M. ir kt., 2007). Organizuojant tikslinės grupės diskusiją, turėjo būti sukurta saugi ir emociškai teigiama atmosfera, naudojami reflektivaus klausymosi įgūdžiai. Šiam procesui suvaldyti reikėjo psichologinių žinių ir grupės dinamikos valdymo įgūdžių. Manau, kad šiuo atveju mano psichologo išsilavinimas ir ilgametė ne tik individualių, bet ir grupinių konsultacijų vedimo patirtis padėjo man įveikti tikslinės grupės diskusijos metodo taikymo iššūkius, sukurti saugią ir emociškai teigiamą diskusijos aplinką, valdyti grupės dinamiką.

3.2.7. Tyrimo etika

Kiekvienas kokybinių duomenų rinkimo metodas pasižymi savo specifiškumu, todėl darbe koncentruojamasi į kokybinio interviu (kurį sudaro tiek iš dalies struktūruotas interviu, tiek tikslinės grupės diskusijos metodas) tyrimo etiką.

Etikos principai, kurių buvo siekiama laikytis vykdant tyrimą tiek priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu, tiek integracijos ekspertų tikslinės grupės metu, buvo išskirti remiantis mokslininkų (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2007; Žydžiūnaitė V., 2007) darbais:

- 1) konfidencialumas,
- 2) privatumas,
- 3) pagarba asmens orumui,
- 4) atvirumas,
- 5) lankstumas,
- 6) komunikatyvumas,
- 7) natūralumas ir interpretatyvumas.

Visi tyrimo dalyviai tiek interviu, tiek sutelktoje grupėje dalyvavo laisva valia.

Visi buvo supažindinti su tyrimo tikslu, asmeninės informacijos konfidencialumo užtikrinimo bei tyrimo rezultatų viešinimo principais.

Pažymėtina, kad interviu, kaip intensyvus sąveikos tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvio procesas, turi savitus etikos iššūkius: interviu metu tyrėjui išlikti nešališkam, nevertinti tyrimo dalyvio, būti atviram naujiems patyrimams, nesivelti į diskusiją, vengti traumuojančių klausimų (esant tokiems – išvengti antrinės viktimizacijos) ir tuo pat metu išlikti empatiškam, reflektyviam, jautriam, valdyti ir skatinti interviu.

Iš dalies struktūruoto interviu metu šiuos iššūkius (ypač antrinės viktimizacijos išvengimą) įveikti padėjo psichologinio pokalbio vedimo patirtis – konsultacinį psichologo darbą su priverstiniais migrantais dirbu jau ne vienerius metus. Tačiau iš kitos pusės esama patirtis ir turimos žinios priverstinių migrantų integracijos srityje tapo iššūkiu mano, kaip tyrėjos, nešališkumo, išankstinio žinojimo atsisakymo bei besąlygiško priėmimo gebėjimams. Iššūkius įveikti padėjo E. Spinelli patyriminio mokymo kursai (2013 m., 2016 m.), taip pat konstruktyvus pasiruošimas kiekvienam interviu ir tikslinės grupės diskusijai.

Interviu duomenų analizė ir jų viešinimas taip pat reikalauja tam tikrų etinių principų išlaikymo: svarbu išsaugoti dalyvių konfidencialumą ir korektiškai pateikti tyrimo rezultatus. Tad transkribuodama ir analizuodama interviu (iš dalies struktūruoto interviu, tikslinės grupės diskusijos) medžiagą, ir ją pristatydama mokslinei bendruomenei, laikausi anonimiškumo reikalavimo: pakeisti individualių iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos dalyvių vardai, interviu metu minimų artimųjų vardai.

Atsižvelgdama į tai, kad Lietuvoje priverstinių migrantų integracijos vietos savivaldos teritorijose programos vykdomos tik keliuose miestuose, o jų įvardijimas taip pat gali pažeisti tyrimo dalyvių anonimiškumą, nenurodžiau interviu metu minėtų miestų pavadinimų (pvz., pakeista į X miestas), pakeičiau ir kitas jų atpažinimą galinčias lemti pasakojimo detales (pvz., išskirtines aplinkybes). Pažymėtina, kad tiriant tam tikros mažumos atstovų – priverstinių migrantų – patirtį reikiama anonimiškumą pasiekti labai sunku. Todėl, pagal J. A. Smith, M. Larkin (2012) rekomendacijas, darbe nepateikiamas ištisinis citavimas (kitaip dalyvius pažįstantys žmonės lengvai atpažintų juos iš interviu), o pateikiamos tik jų ištraukos.

Viso tyrimo metu, taip pat transkribuojant ir analizuojant tyrimo duomenis laikomasi etikos principų, pateikiant informaciją taip, kad tai būtų etiška ne tik tyrimo dalyvių bet ir visų darbo skaitytojų atžvilgiu.

3.2.8. Tyrimo validumas, patikimumas ir ribotumas

Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrime siekiama unikalios, patikimos mokslinės vertės, tyrimo validumo ir jo naudingumo praktikai. Siekiant šių tikslų poskyryje trumpai apžvelgiami tyrimo validumo, patikimumo ir ribotumo aspektai. Kai tyrimo išvados yra patikimos ir atspindinčios realybę, galima kalbėti apie mokslinio tyrimo validumą.

Vidinis tyrimo validumas glaudžiai susijęs su patikimumu. Tik patikimas tyrimas gali būti validus. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo validumas ir patikimumas pagrindžiamas taikyta metodų ir duomenų

šaltinių trianguliacija – iš dalies struktūruotas interviu su priverstiniais migrantais, ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nuomonės tyrimas taikant tikslinės grupės diskusijos metodą ir dokumentų analizę.

Siekiant tikslingo duomenų rinkimo, buvo laikomasi ir kitų tyrimo vidinį validumą užtikrinančių priemonių (Bitinas B. ir kt., 2008) – interviu ir tikslinės grupės diskusijos duomenys buvo įrašomi ir saugomi naudojant garso įrašo, fotografijos ir kt. priemones, tikslinės grupės diskusijos vyko dalyvaujant tyrėjo asistentui.

Išorinio validumo apibūdinimui kokybiniuose tyrimuose, anot L. Rupšienės (2007) vartojamas specialus perkeliamumo terminas (angl. *transfer*), kuriuo siekiama atskleisti tyrimo rezultatų pritaikymo generalinėje aibėje ypatumus. Pasak D. H. McBurney (2001), aukštą išorinį tyrimo validumą charakterizuoja galimybė apibendrinti tyrimo išvadas, pritaikant jas žymiai didesnei nei tyrimo imtis generalinei aibei. Siekiant išorinio priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimo validumo, pateikiamas detalus tyrimo aprašas (angl. *thick description*) (Rupšienė L., 2007) ir nurodoma išsami informacija apie tyrimo objektą, vietą, metodą, tyrėjo vaidmenį tyrime, tyrimo eigą, rezultatus, jų analizės metodus, rezultatus ir išvadas.

Priverstinių migrantų integracijos priimančioje visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimo ribotumas analizuojamas dviem aspektais:

- 1) tyrimo imties ribotumo;
- 2) tyrimo temų ribotumo aspektu.

Tyrimo imties ribotumas sąlygotas interviu tikslinės grupės – t. y. priverstinių migrantų – pažeidžiamumo ir skaičiaus ribotumo. Tyrimo tikslas inspiravo poreikį ištirti būtent tų priverstinių migrantų patirtį, kurie Lietuvoje jau pasiekė tam tikrą sėkmingos integracijos rodiklių: kalba lietuviškai, dirba, turi saugų gyvenamąjį būstą, tapo Lietuvos Respublikos piliečiais. Pažymėtina, kad Lietuvoje nėra sėkmingai integruotų priverstinių migrantų statistikos. Tokie priverstiniai migrantai mūsų šalyje gyvena daugiau nei 10 metų, jiems jau nebeteikiama valstybinė integracijos parama, netaikomos kitos integraciją skatinančios priemonės, kurių apskaita gali padėti identifikuoti interviu imčiai tinkančius priverstinius migrantus. Apibūdintus interviu tikslinės grupės formavimo iššūkius padėjo įveikti ilgametė tyrėjos patirtis, teikiant psichologinę pagalbą priverstiniais migrantams – interviu buvo kviečiami dalyvauti tyrėjai žinomi, kitų ekspertų, dirbančių integracijos srityje, rekomenduoti arba pačių interviu dalyvių įvardyti priverstiniai migrantai.

Tiriant priverstinių migrantų edukacinių veiksmų patirtį, neišvengiamai susidurta su skaudžia, traumine integracijos metu išgyventa patirtimi. Dešimt priverstinių migrantų buvo kviečiami dalyvauti interviu, du iš jų (moteris iš Eritrėjos ir vyras iš Afganistano) nurodė, kad nepaisant šiuo metu pakankamai sėkmingo gyvenimo Lietuvoje, jiems dar labai skaudu kalbėti apie savo patirtį. Siekiant išvengti antrinės viktimizacijos, jie nebuvo įtraukti į interviu tikslinę grupę. Dar vieno interviu dalyvio interviu duomenys nebuvo įtraukti į tyrimo duomenų analizę tiek dėl trauminės patirties gausos (nesusijusios su tyrimo tikslu), tiek dėl kitų (tyrimo tikslą atskleidžiančių) duomenų prisotinimo. Atsižvelgiant į tai, disertacijoje analizuojami septynių priverstinių migrantų interviu duomenys. Pažymėtina, kad interviu atlikimo metu taikyta E. Spinelli koncepcija, skatinant priverstinių migrantų išgyventos

patirties refleksijas, bet tuo pačiu ir suteikiant emocinę paramą, tokiu būdu minimizuojant antrinės viktimizacijos riziką.

Tyrimo temų ribotumas – tiek iš dalies struktūruotų interviu, tiek tikslinės grupės diskusijos metu surinkta daug tyrimo duomenų, atskleidžiančių ne tik edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksmus, bet ir socialinius, psichologinius, ekonominius integraciją veikiančius veiksmus, tačiau tyrimo probleminis klausimas ir disertacijos apimties apribojimai nulėmė koncentravimąsi į konkrečias, tyrimo tikslą atskleidžiančias temas.

3.3. Tyrimo proceso pristatymas

Pristatant tyrimo eigą, skyriuje trumpai apžvelgiami iš dalies struktūruoto interviu su priverstiniais migrantais ir tikslinės grupės diskusijos su priverstinių migrantų integracijos ekspertais bei dokumentų analizės metodų taikymo procesai.

Vykdamas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmių tyrimą, visų pirma buvo atlikti interviu su priverstiniais migrantais (2016 m. gegužės – 2017 m. birželio mėn.), vėliau organizuotos tikslinės grupės diskusijos su ekspertais, dirbančiais priverstinių migrantų integracijos srityje (pirma grupė – 2018 m. gegužės mėn., antra grupė – 2018 m. birželio mėn.).

Iš dalies struktūruoto interviu eiga. Interviu su priverstiniais migrantais vyko jiems priimtinoje aplinkoje ir vietoje, suderinus tinkamą laiką. Atlikti aštuonių priverstinių migrantų interviu, tačiau analizuojant interviu duomenis, vadovaujantis duomenų prisotinimo principu, disertacijoje pateikiami septynių priverstinių migrantų interviu duomenys.

Vienas interviu su priverstiniu migrantu vidutiniškai truko 40–60 min. Interviu duomenų fiksavimo būdas pasirinktas, atsižvelgiant į B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008) rekomendacijas – įrašant interviu garso techniką, o vėliau transkribuojant duomenis į rašytinį tekstą. Kaip pastebi daugelis tyrėjų (Matulaitė A., 2013; Ratkevičienė M., 2018), interviu transkribavimas yra ilgas procesas, dažniausiai trunkantis penkis kartus ilgiau nei pats interviu. Vieno interviu su priverstiniu migrantu duomenų transkribavimas vidutiniškai truko 3–5 val. Siekiant tolesnės analizės tikslingumo, transkribuojant priverstinių migrantų interviu buvo laikomasi I. Gaižauskaitės ir N. Valavičienės (2016) rekomendacijų dėl kiekvienos interviu išrašo eilutės numeravimo. Tokiu būdu vėliau analizėje pateikiami interviu radiniai, nurodant konfidencialumo tikslais pakeistą priverstinio migrantą vardą (pvz., *Šon*) ir pasakyto teiginio eilutės numeris (21) – *Šon*, 21.

Ilgas transkribavimo procesas šiuo atveju tyrėjai tapo ne tik techniniu darbu, bet ir savotišku tyrėjos suvokimo didinimo būdu, nes padėjo geriau „išgirsti“ (po kelių kartų pakartotino klausymosi, transkribuojant) ir suprasti priverstinių migrantų edukacinių veiksmių jų integracijos visuomenėje metu patirtį. Interviu pabaigoje, siekiant neprarasti esmės priverstinio migranto buvo klausama, ar jis teisingai buvo suprastas. Kai kurių interviu metu buvo naudojama E. Spinelli rekomenduojamas išgirstos istorijos, patirties atpasakojimas. Tai, pasak E. Spinelli (2007), ne tik padeda

tyrėjui neiškraipyti tyrimo duomenų savo interpretacijomis, bet ir didina pačių priverstinių migrantų savo patirties suvokimą (kai dalyvis tarsi iš šono girdi savo integracijos istoriją).

Tikslinės grupės diskusijos eiga. Diskusija su priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovais (ekspertais), dirbančiais priverstinių migrantų integracijos skatinimo srityje, vyko jiems priimtinoje aplinkoje ir vietoje, suderinus laiką. Tyrimo metu buvo organizuotos dvi tikslinės grupės diskusijos, kurios atitinkamai vyko dviejų organizacijų (su kuriomis tyrimas buvo suderintas) posėdžių kambariuose. Kambariai atitiko grupės diskusijos reikalavimus – erdvumas, patogumas talpinant, susodinant tyrimo dalyvius.

Tikslinės grupės diskusijos metu buvo daromas garso įrašas. Diskusijos rezultatai taip pat buvo surašomi, kartu su tyrimo dalyviais, ir apibendrinami stacionarioje ir mobilioje lentose. Vėliau lentose užrašyti teiginiai buvo nufotografuoti ir panaudoti tikslinės grupės diskusijos duomenų analizei. Tikslinės grupės diskusijos trukmė dažniausiai priklauso nuo aptariamų temų sudėtingumo, klausimų ir dalyvių skaičiaus.

Organizuojant ir moderuojant ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, tikslinės grupės diskusiją buvo laikomasi Plummer D. Amato (2008) rekomenduojamos trukmės – viena tikslinės grupės diskusija vidutiniškai truko 1–2 val. Nustatant tokias grupės diskusijos laiko ribas atsižvelgta į tyrimo temų specifiškumą bei į tai, kad dalyviai priklauso darbo su priverstiniais migrantais ekspertų grupei ir tam tikra prasme gali būti pažįstami tarpusavyje. Šia prasme buvo daroma įtaka ir įvadinis tikslinės grupės diskusijos etapas buvo trumpesnis. Nustatant maksimalią tikslinės grupės diskusijos trukmę buvo laikomasi R. Krueger, M. A. Casey (2009) rekomendacijų – vienos diskusijos trukmė neviršijo 2 val. – t. y. bendro fizinio ir psichologinio žmogaus limito.

Siekiant diskusijos veiksmingumo, dėmesys buvo skiriamas diskusijos klausimų struktūrai. Planuojant tikslinės grupės diskusiją buvo sukurtas diskusijos žemėlapis, numatantis diskusijos eigą: įvadas, tikslinė diskusija ir užbaigimas. Pažymėtina, kad diskusijos metu buvo pateikiami keli atviri klausimai, skatinantys diskusiją priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėje edukacinių veiksmų identifikavimo tema, tačiau taip pat pateikiami ir neplanuoti, iš diskusijos konteksto išskylantys papildomi klausimai. Taip pat, siekiant diskusijos dalyvių neatsitraukimo nuo esminio diskusijos klausimo, diskusijos metu periodiškai buvo atliekami apibendrinimai, reziumuojant diskusijų dalyvių pasakymus ir užrašant juos ant lentos.

Apibendrinami teiginiai buvo užrašomi kartu su dalyviais – t. y. jų buvo prašoma suformuluoti teiginius. Užrašyti teiginiai nufotografuoti ir panaudoti tikslinės grupės diskusijos duomenų analizės metu.

Dokumentų analizė buvo naudojama kaip du anksčiau aptartus metodus papildantis priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksmų tyrimo metodas. Taikant teminių tinklų (angl. *thematic networks*) analizės metodą buvo analizuoti Lietuvos Respublikos teisės aktai (LR Vyriausybės nutarimai, Socialinės apsaugos ir darbo bei Švietimo, mokslo ir sporto ministerijų ministrų

įsakymai), reglamentuojantys priverstinių migrantų integracijos, švietimo ir mokymosi visą gyvenimą galimybes. Taip pat išanalizuotos lietuvių kalbos, visuomenės pažinimo, kitos neformalaus mokymo programos, skirtos priverstinių migrantų integracijos skatinimui.

3.4. Kokybinio tyrimo duomenų analizės metodo pristatymas

Tyrimo strategijos ir konkrečių tyrimo metodų pasirinkimas inspiruoja tam tikro tyrimo duomenų analizės metodo pasirinkimo aktualumą. Metodas turi atitikti kokybinę tyrimo strategiją ir būti tinkamas atrasti gautame tyrimo duomenų masyve edukacinius veiksmus, veikiančius priverstinių migrantų integraciją visuomenėje, bei suprasti juos. Duomenų analizės metodas turi tikti tiek iš dalies struktūruoto interviu, tiek tikslinės grupės diskusijos metodais surinktų duomenų analizei. Atsižvelgiant į išvardintus reikalavimus pasirinktas interpretacinės fenomenologinės analizės metodas (angl. *Interpretative Phenomenological Analysis, IPA*).

Šis analizės metodas akcentuoja interpretacijos svarbą ir dažniausiai pasirenkamas, siekiant ištirti ne tik, ką asmenys (šiuo atveju priverstinai migrantai) patiria, bet ir kaip jie supranta savo patirtį. Metodas akcentuoja žmogaus, kaip „save interpretuojančios būtybės“ idėją (Taylor C., 1985 iš Pietkiewicz I., Smith J. A., 2012), ir yra suderinamas su tyrime naudojama E. Spinelli (2007) patyrimo suvokimo koncepcija. Be to, priverstinių migrantų integracijos edukacinių veiksmų tyrime svarbus santykis su visuomene. Pasirinktas duomenų analizės metodas taip pat akcentuoja tai, kad žmogus nuolat yra veikiamas išorinio pasaulio veiksmų, todėl analizuojant jo asmeninę patirtį identifikuojami ir socialinio pasaulio veiksniai.

Metodas grindžiamas M. Heidegger (1962) teiginiais apie tai, kad žmonės visuomet egzistuoja konkrečiame kontekste. Šiuo atveju priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių kontekstas neatsiejamas nuo individualios priverstinių migrantų edukacinių veiksmų patirties jų integracijos metu. Pažymėtina, kad pasirinktas duomenų analizės metodas yra tinkantis tiek iš dalies struktūruoto interviu duomenų analizei (tradicinis metodo pritaikomumas), tiek tikslinės grupės diskusijos duomenų analizei (Palmer J. ir kt., 2010; Larkin M., Thompson A., 2012).

IPA metodas pirmą kartą buvo pristatytas J. A. Smith (1996) psichologijos tyrimuose, vėliau aktyviai naudojamas sociologijos, edukologijos ir kt. mokslų kokybinių tyrimų duomenų analizei (Smith J. A., 2011).

Pažymėtina, kad pasirinktas duomenų analizės metodas numato lanksčias gaires, kurias kiekvienas tyrėjas gali individualiai pritaikyti pagal savo mokslinių tyrimų tikslus (Pietkiewicz I., Smith J. A., 2012). Ruošiantis metodo taikymui priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų tyrimo duomenų analizei išanalizuotos įvairios Interpretacinės fenomenologinės analizės metodo variacijos (Matulaitė A, 2013; Šalaj J., 2011; Larkin M., Thompson A., 2012; Pietkiewicz I., 2012).

Priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksmų tyrimo duomenų analizei naudoti paties IPA metodo autoriaus J. A. Smith ir jo bendraautoriaus I. Pietkiewicz (2012) rekomenduojami duomenų analizės žingsniai:

1. Daugybinis skaitymas ir tyrėjo pastabos. Tai pradinis etapas, apimantis intensyvų transkribuoto teksto skaitymą keletą kartų. Šio tyrimo tyrėjos, asmeninė daugybinio transkribuoto teksto skaitymo patirtis patvirtina šio proceso būtinumą. Tai padeda pasinerti į duomenis ir kaskart suteikia naujų įžvalgų. Skaitant priverstinių migrantų interviu transkribuotą tekstą esminis dėmesys buvo telkiamas į turinį, tačiau teksto skaitymas taip pat inspiravo ir kitas pastabas, susijusias su kalbos vartojimo ypatumais (pvz., metaforos, pasikartojimai, pauzės), kontekstu bei tyrimo dalyvių emocijomis. Šiuo etapu dėmesys ir laikas, skirtas pastaboms rašyti (Apie kokius patyrimus ar jam svarbius klausimus kalba tyrimo dalyvis? Kokius svarbiausius patyrimus išskiria? Kaip tai išskiria (žodžiai, metaforos, emocijos), kokias istorijas pateikia?). Pastabų žymėjimui priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrėja naudojo savo pačios sugalvotas vizualines ir erdvinės strategijas – tekstas buvo žymimas įvairiomis spalvomis, buvo sugalvoti ir suteikti tam tikri sutartiniai ženklai. Tokios strategijos yra priimtinos IPA analizėje (Šalaj E., 2011).

2. Pastabų transformavimas į ryškėjančias / išskylančias temas (angl. *emergent themes*). Šiuo etapu buvo daugiau dirbama su savo pastabomis nei su pačiu transkribuotu tekstu. Tad šio etapo tikslas – paversti pastabas į ryškėjančias / išskylančias temas. Interpretacinių pastabų rašyme taip pat buvo remtasi ir E. Šalaj (2011) rekomendacijomis, stengiamasi atsakyti į klausimus: kokios temos iškyla? Ką reiškia tyrimo dalyvių patyrimas? Išsakyta nuomonė? Kokią reikšmę turi dalyvio kalba (užfiksuotos metaforos ir pan.)? Klausimai padėjo duomenų visumoje „pamatyti“ išskylančias temas. Pagrįstai šis duomenų analizės etapas dar vadinamas hermeneutinio rato pavyzdžiu, nes dalis interpretuojama santykyje su visuma ir visuma interpretuojama santykyje su dalimi.

3. Ryšių paieška ir temų klasterizavimas (angl. *clustering themes*). Šiuo etapu buvo ieškoma ryšių tarp iškilusių temų, jas grupuojant pagal koncepcinius panašumas ir kiekvienai temų grupei (dar vad. bendromis temomis arba klasteriais) suteikiant aprašomąją etiketę (angl. *descriptive label*). Praktiškai tyrime tai buvo atlikta išrašant visas temas ir analizuojant jas ryšio aspektu (kas sieja temas, kas skiria, kaip jos pasirodo tekste chronologine tvarka, koks jų pasikartojimo dažnumas, hierarchiniai ryšiai ir pan.). Šioje stadijoje taip pat buvo naudojamos pagalbinės darbo su temomis strategijos (Šalaj E., 2011): *abstrahavimas* (nustatant temų hierarchinius ryšius, išskiriant vieną jungiančią temą), *dedukcija* (temos susmulkinimas į mažesnes); *kontekstualizacija* (nustatyti temų ryšius prisimenant kontekstą, kuriame jos pasirodė); *numeracija* (fiksuoti temos pasikartojimo dažnį).

4. IPA analizės parengimas. Tai baigiamasis etapas, kurio metu pateikiamas subalansuotas tyrimo duomenų analizės tekstas – t. y. interpretacinės pastabos ir išskirtos temos pagrindžiamos pastabomis, realiomis ištraukomis iš pokalbių. Galutinėje analizėje yra ir mano, kaip tyrėjos, refleksijos, ir tyrimo rezultatų sąsajos su kitų mokslininkų tyrimais, atlikta literatūros analize. Rašant šį tekstą buvo stengiamasi ne tik pateikti tyrimo duomenų interpretaciją, bet įžvelgti tai, kas tekste galbūt skambėjo tarp eilučių, nebuvo taip aiškiai išsakyta, susieti tai, apie ką kalbama, su platesniu moksliniu kontekstu, teorine priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių paradigma.

Apibendrinant pasirinkto duomenų analizės metodo pristatymą, teigtina, kad pakankamai lanksčios šio metodo duomenų analizės gairės ne tik suteikia tyrėjui tam tikrą laisvę, bet ir išryškina šio metodo naudojimo sudėtingumą. Tyrėjai, naudojant pasirinktą duomenų analizės metodą (IPA), teko derinti įvairių gebėjimų repertuarą: viena vertus – gebėti atsiriboti nuo išankstinio žinojimo, būti jautriai ir atvirai, kita vertus – mokėti interpretuoti pastabas, identifikuojant sąryšį su teorinėmis koncepcijomis. Iššūkius, sąlygotus pasirinkto duomenų analizės metodo specifiškumo, padėjo įveikti naujausių šio metodo taikymo mokslinių straipsnių analizavimas, teorinės žinios ir praktiniai mokymai. Kitoje dalyje pristatomas baigiamasis IPA analizės etapas – priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo rezultatai.

4. PRIVERSTINIŲ MIGRANTŲ INTEGRACIJOS VISUOMENĖJE EDUKACINIŲ VEIKSNIŲ TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ

Skyriuje pristatomi iš dalies struktūruoto interviu ir tikslinės grupės diskusijos (angl. *focus group*) radiniai, identifikuojant ir analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius. Pirmoje dalyje atskleidžiama tyrimui aktuali individuali priverstinių migrantų informacija, pateikiama priverstinių migrantų interviu radinių interpretacinė analizė. Antroje – tikslinės grupės diskusijos duomenų interpretacinė analizė. Tyrimo rezultatų analizė remiasi tyrimo medžiaga, identifikuojant taip pat sąsajas su disertacijos teorinėje dalyje apžvelgtas tyrimų duomenimis.

4.1. Iš dalies struktūruoto interviu radinių analizė

Analizuojant priverstinių migrantų edukacinių veiksnių patirtį jų integracijos į Lietuvos visuomenę metu, svarbu susipažinti su individualia iš dalies struktūruoto interviu dalyvių informacija. Tokio pobūdžio informacija yra aktuali išsamesniam priverstinių migrantų interviu radinių suvokimui:

Robert – 40–45 metų vyras, į Lietuvą atvyko prieš 16 metų iš Afganistano. Lietuvoje sukūrė šeimą su savo tautiete, augina tris nepilnamečius vaikus. Robert puikiai kalba lietuviškai, dirba socialinėje srityje veikiančioje organizacijoje, taip pat teikia vertėjo paslaugas pagal individualios veiklos pažymėjimą. Robert turi aukštąjį išsilavinimą, kurį įgijo studijuodamas Lietuvoje. Jo šeimos nariai yra integruoti į švietimo, sveikatos ir socialines sistemas. Robert aktyviai dalyvauja tiek savo tautinės bendruomenės, tiek Lietuvos X vietos bendruomenės veikloje. Robert yra Lietuvos pilietis.

Šon – 25–30 metų vyras, į Lietuvą atvyko prieš 13 metų iš Afganistano. Šon į Lietuvą atvyko būdamas nelydimu nepilnamečiu priverstiniu migrantu. Lietuvoje pabaigė vidurinę mokyklą, įgijo kelias profesijas (statybos, maisto pramonės

sektoriuose). Šon nesenai sukūrė šeimą, augina vieną mažametį vaiką. Šon puikiai kalba lietuviškai, dirba verslo įmonėje, taip pat teikia vertėjo paslaugas pagal individualios veiklos pažymėjimą. Šon aktyviai dalyvauja tiek savo tautinės bendruomenės, tiek Lietuvos X vietos bendruomenės veikloje. Interviu metu vyko pilietybės suteikimo procesas – šiuo metu Šon yra Lietuvos pilietis.

Saimon – 40–45 metų vyras, į Lietuvą atvyko prieš 14 metų iš Afganistano. Saimon nėra sukūręs savo šeimos, į Lietuvą atvyko vienas. Lietuvoje Saimon išmoko kalbą (išlaikytas valstybinės kalbos egzaminas), įgijo profesinę kvalifikaciją, pagal kurią dirba. Saimon vengia dalyvavimo savo tautiečių bendruomenės gyvenime, tačiau gana aktyviai dalyvauja X vietos bendruomenės veikloje. Interviu metu vyko pilietybės suteikimo procesas.

Glorija – 30–35 metų moteris, į Lietuvą atvyko prieš 12 metų iš Čėčėnijos. Glorija į Lietuvą atvyko kartu su sutuoktiniu, kuriam nustatytas neįgalumo lygis. Lietuvoje Glorija išmoko kalbą (išlaikytas valstybinės kalbos egzaminas), įgijo profesiją. Atsižvelgiant į tai, kad Glorija globoja savo neįgalų vyrą, jos darbo galimybės ribotos – dirba nepilnu etatu, pagal terminuotas darbo sutartis. Glorija aktyviai dalyvauja tiek savo tautiečių bendruomenės, tiek Lietuvos X vietos bendruomenės veikloje, savanoriauja.

Irma – 35–40 metų moteris, į Lietuvą atvyko prieš 19 metų iš Gruzijos. Irma puikiai kalba lietuviškai, turi aukštąjį išsilavinimą (studijavo kt. šalyje), dirba. Moteris ištėjusi už užsieniečio, augina du nepilnamečius vaikus. Irma dalyvauja religinės X bendruomenės gyvenime. Irma yra Lietuvos pilietė.

Sid – 35–40 metų vyras, į Lietuvą atvyko prieš 14 metų iš Afganistano. Į Lietuvą atvyko turėdamas auštąjį išsilavinimą, išmoko lietuvių kalbą (išlaikytas valstybinės kalbos egzaminas), dirba pagal darbo sutartį bei pagal individualios veiklos pažymėjimą teikia vertėjo paslaugas. Sid nėra sukūręs savo šeimos. Sid dalyvauja tiek savo tautiečių bendruomenės, tiek Lietuvos X miesto vietos bendruomenės veikloje.

Aleks – 35–40 metų vyras, į Lietuvą atvyko prieš 14 metų iš Afganistano. Lietuvoje Aleks išmoko kalbą (išlaikytas valstybinės kalbos egzaminas), įgijo profesiją, pagal kurią dirba. Prieš kelerius metus Aleks sukūrė šeimą su savo tautiete, šiuo metu augina du mažamečius vaikus. Aleks dalyvauja tiek savo tautiečių bendruomenės, tiek Lietuvos X miesto vietos bendruomenės veikloje. Interviu metu vyko pilietybės suteikimo procesas – šiuo metu Aleks yra Lietuvos pilietis.

Atskleidus tyrimui aktualią individualią priverstinių migrantų informaciją, žemiau pateikiama priverstinių migrantų interviu radinių interpretacinė analizė. Analizuojant iš dalies struktūruoto interviu radinius IPA analizės būdu, buvo išskirtos kelios edukacinių veiksmų, sąlygojančių priverstinių migrantų integraciją visuomenėje bendrosios teminės grupės arba klasteriai. Temų klasteriai ir smulkesnės temos, išryškėjusios interviu metu, pateiktos 8 lentelėje (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Priverstinių migrantų interviu radinių analizės metu identifikuotos temos

Temų klasteriai	Integracijos – mokymo(si) kelio pradžia	Mokymas(is) ir kaita	Saugumas, lankstumas
Temos, atskleidžiančios edukacinius priverstinių migrantų integracijos veiksmus	<ul style="list-style-type: none"> • Baimė, įtampa, nežinojimas; • Patirčių lyginimas, kvestionavimas; • Atvirumas naujovėms, šeimos požiūris į mokslą, poreikis mokytis 	<ul style="list-style-type: none"> • Mokymas(is) per bendravimą ir dalyvavimą priimančios visuomenės vietos bendruomenių gyvenime • Formalaus ugdymo praturtinimas neformalaus ugdymo formomis • Palaikančio žmogaus – edukatoriaus – vaidmuo • Savivaldus mokymasis priimančios visuomenės vietos bendruomenėse • Kaita, virsmas 	<ul style="list-style-type: none"> • „Keli žmonės manyje“ • „Tarsi stiklinės lubos virš manęs“ – stiklinių lubų efektas • „Esu Lietuvos dalis“

Žemiau pateikimas subalansuotas priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu analizės tekstas (aštuntoje lentelėje išskirtos temos ir interpretacija pagrindžiamos pastabomis, realiomis priverstinių migrantų interviu ištraukomis). Atlikus analizę, pateiktos sąsajos su kitais moksliniais tyrimais, siejant tai, apie ką kalbama interviu, su platesniu moksliniu priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksmių kontekstu.

4.1.1. Integracijos – mokymo(si) kelio pradžia

Savo integracijos kelio pradžią interviu dalyviai sieja su trimis esminiais aspektais:

- 1) baimės, įtampos, nežinojimo ir nerimo jausmais;
- 2) patirčių palyginimu ir kvestionavimu;
- 3) atvirumu naujovėms, poreikiu mokytis.

Pažymėtina, kad šie iš interviu išryškinti aspektai atliepia pirminio integracijos adaptacijos etapo charakteristikas bei patvirtina *individualaus lygmens* edukacinius veiksmus. Pasak T. Maslovos (2009), M. Korac (2003), *pirminiu adaptacijos etapu* vyksta priverstinių migrantų ir priimančios visuomenės tarpusavio pažinimas, išgyvenamas nerimas, naujos patirties analizavimas ir palyginimas, nuostatų vieni kitų atžvilgiu formavimas.

Baimės, įtampos, nežinojimo ir nerimo jausmai. Kalbėdami apie integracijos proceso pradžią priverstiniai migrantai dalijosi savo išgyventais baimės, įtampos, nežinojimo ir nerimo jausmais:

- „Nieko nežinojau ... pradžioje buvo baisu, nes nežinojau nieko,, (Šon, 21);
 „Nieko aš nežinojau apie integraciją ... buvau visiškai vienas ... bandžiau gyventi Vilniuje, bet buvo nelengva – ten tada visai nebuvo afganų“ (Aleks, 2);
 „Mano integracijos kelias ilgas – nebuvo lengva“ (Saimon, 25);

„X mieste nebuvo ypatingų galimybių integruotis ...tada mes nieko negalėjome, nežinojome...kitaip nei dabar“ (Robert, 39);

„Prieš 10 metų, kai atvykau į Lietuvą, man labai sunku buvo...baisu...nieko nežinojau“ (Sid, 18); „jaučiau neviltį, kartais net pyktį ... baisu buvo“ (Irma, 24);

„Nemokėjau kabos ... nežinojau kaip viskas vyksta Lietuvoje ... (nusišypsojo liūdnai) ... čia kitaip nei Čėčėnijoje ... suprantate, aš pati ne iš kaimo, aš mokiausi savo šalyje, mano šeima išsilavinusi ... Čėčėnijoje baigiau keletą kursų universitete, bet vis tiek ... pas mus ne taip, čia daug kas buvo kitaip...“ (Glorija, 18).

Interviu metu išryškėjęs ypatingas priverstinių migrantų pažeidžiamumas pirmu (dar vadiname adaptacijos) integracijos etapu patvirtinamas tiek integracijos proceso teorijomis (Maslova T., 2009), tiek kitų empirinių tyrimų duomenimis (Stewart M., Makwarimba E., Beiser M. ir kt., 2008; Baryševa E., 2016).

Pažymėtina, kad konstruktyviai įveikti baimės, nerimo ir nežinojimo jausmai šiuo pradiniu adaptacijos etapu sąlygoja tolesnių integracijos procesų sėkmę (Bohm R., Theelen M., Rusch H., Lange P., 2018). Ir atvirkščiai – pirminiu integracijos etapu pagalbos nesulaukę priverstiniai migrantai patiria didelę riziką nesiekti tolesnių integracijos etapų tikslų, apsiribojant tik funkcionavimą užtikrinančia pirmine adaptacija – t. y. prisitaikyti prie naujos aplinkos, tačiau neturėti socialinių ryšių su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis, nemokėti valstybinės kalbos, naudotis finansinės paramos sistemomis, tačiau nesiintegruoti į darbo rinką, nesiekti moralinio ryšio su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis.

Naujos patirties kvestionavimas, patirčių lyginimas. Šiuo pirminės adaptacijos etapu dalyviai taip pat išgyveno ir naujos patirties kvestionavimą – reiškė abejones dėl to, kas nauja, ką patyrė, sužinojo, išgyveno. Lygino savo seną turėtą patirtį su nauja. Tai sąlygojo ir nuostabą, ir pasimetimą, o kartais ir pyktį ar neigimą:

„gyvenimas kitoks, žmonės kitaip elgiasi ... nors žmonės visur žmonės. Visur yra ir gerų ir blogų ... Vis tiek, kai tik atvažiavau į Lietuvą buvo keista ...

Buvau pasimetusi, kartais labai pykau ... nes pas jus kitaip ... daugelis dalykų stebino ... ypač bendravimas – žmonės nepažįsta savo kaimynų, dažnai nenori padėti kitam žmogui ... aš atvykau su neįgaliu vyru ... man teko spręsti ne tik savo, bet ir jo problemas ... (pravirko) problemų tada buvo labai daug...“ (Glorija,23).

„Daug naujų dalykų tada išgyvenau ... jūs kitaip Lietuvoje bendraujate ... žmonių santykis kitoks ... aš vis lyginau su Afganistanu ... šaltumas man tada labiausiai nepatiko ... dabar pripratau (šypsosi)“ (Aleks, 21).

„Kai atvažiuoji į naują šalį, tai net tai, ką mokėjai atrodo jau nebemoki, arba tai netinkama...“ (Saimon, 33).

„Tada nustebau, kad Lietuvoje nėra jokių griežtų taisyklių, tarsi viskas galima ... kai tu atvyksti iš Afganistano, kur viskas draudžiama, labai sudėtinga ... kaip elgtis, kai viskas leidžiama?...“ (Robert, 62);

„būdavo ir pikta ir keista ... atrodo smulkmenos skiriasi, o iš to visas gyvenimas susideda“ (Irma, 37).

Atvirumas naujovėms, šeimos požiūris į mokslą, poreikis mokytis. Pažymėtina, kad kalbėdami apie savo integracijos kelio pradžią, interviu dalyviai akcentavo atvirumą naujovėms, mokymo(si) poreikį:

„Mokytis teko visko ...“ (Glorija, 16); „Gyvenau ir mokiausi ... kiekvieną dieną Lietuvoje ... kalbos, kultūros, įstatymų, visko“ (Robert, 59); „Atvirai priėmiau viską, kas naujo ... turėjau tiesiog būti, matyti ir mokytis“ (Sid, 43); „Priėmiau viską, kas vyksta, ir žinojau, kad reikia viso to mokytis“ (Šon, 32).

Toks mokymosi poreikis inspiruotas ne tik išorinių motyvų, bet ir šeimos požiūrio į mokslą, ankstesnės mokymosi patirties vertybinių nuostatų, mokymosi visą gyvenimą požiūrio priimtimumo, individualių priverstinių migrantų savybių:

„Pradėjau nuo kalbos ... visu pirma reikia mokytis kalbos, nes kitaip tavęs niekas nesupras...būsi kaip ateivis...netapsi kaip visi kiti čia gyvenantys, neturėsi darbo, negyvensi gerai“ (Šon, 29);

„Kai Pabradėje su mumis bendravo tik su užtaisytais ginklais ... tada žiūrėjau į jį ir galvojau – aš padarysiu viską ir įrodysiu, kad afganistaniečius, pabėgėlius galima gerbti, kad mes normalūs ...“ (Robert, 3);

„Supratau, kad neturiu kitos išeities – reikėjo rūpintis savimi ir savo vyru. Turėjau išmokti kalbą... aš esu protinga, iš išsilavinusios šeimos – Čėčenijoje mokiausi universitete (juokiasi), lietuvių kalbos mokiausi kursuose X centre, po to, kai išvažiavome gyventi į Y miestą...“ (Glorija, 37);

„Aš pats noriu mokytis ... žmona mano nori čia studijuoti ... mes su ja iš didelio miesto ... žmonai jos tėvai net Afganistane leido studijuoti ... gal čia Lietuvoje ministre dirbs (juokiasi). Afganistane moterims neleidžia, o čia gali mokytis, dirbti ...“ (Aleks, 184);

„Darbas – svarbiausia, jei nori dirbti – turi mokytis kalbos ... visur (kitose šalyje) tokia sistema ... reikia mokytis kalbos ... Dabar darbas geras, bet reikia kažko aukščiau ... reikia mokytis toliau“ (Saimon, 152);

„Tada neturėjau galimybių dirbti ir mokytis ... niekas nepadėjo (atsiduso liūdnei) ... nekaltinu nieko, bet tada labai norėjau mokytis ... dabar matau savo studijų galimybes, turiu planų mokytis ...“ (Šon, 59);

„Turėjau tikslą mokytis iš pat pradžių“ (Irma, 71);

„Jau X centre teko būti lyderiu (atstovauti kitiems pabėgėliams (interviu dalyvio vartojama sąvoka), vertėjauti arabų, dari, paštu, farsi) turiu gebėjimų susitarti, žinau kelias kalbas, greitai mokausi ...“ (Robert, 25);

„Svarbu suprasti, ko tu nori iš gyvenimo – nesvarbu kur ar Lietuvoje ar Vokietijoje – svarbu ką tu nori veikti ... visur galima gyventi, visur galima užsidirbti ... išmok kalbą, pažink kultūrą ir viskas ... svarbu tik norėti“ (Sid, 22).

Pateikti teiginiai byloja apie šeimos teigiamą įtaką (vertybių, požiūrio į mokslą ir mokymąsi visą gyvenimą formavime), šeimos nulemtą pačių interviu dalyvių teigiamą mokymosi patirtį (savo gimtinėje) ir apie požiūrį į mokslą, kaip į vertybę. Analizuojant pateiktus teiginius identifikuojamos stiprios šių edukacinių veiksnių sąsajos su individualiu priverstinių migrantų edukaciniu potencialu, vertybėmis bei tokiomis priverstinių migrantų savybėmis kaip atvirumas naujovėms, gebėjimas mokytis, lyderystė, gebėjimas prisiimti atsakomybę už save ir kitus.

Analizuojant interviu radinius taip pat teigtina, kad priverstinių migrantų patirtas mokymosi poreikis gali būti inspiruotas ir jų trauminės patirties. Tai rodo tokie interviu dalyvių teiginiai:

„... jei išgyvenau karą tai niekas kitas nebaisu ... supratau, kad reikia mokytis, reikia pačiam ieškoti, dirbti ir gyventi ... sunku nesunku – tiesiog reikia“ (Saimon, 37); „Bet aš neturėjau, kur dėtis ... bėgome nuo karo, persekiojimo ... ant mano rankų invalidas ... aš turėjau viską išmokyti ir pasirūpinti pati ... pati turėjau integruotis ...“ (Glorija, 38); „Gyvenimas išmoko ... negaliu laukti pagalbos iš kažko ... mane išsiuntė, kai buvau paaugliu. Turėjau ne tik pats išgyventi, bet ir padėti savo šeimai ... ten karas vyko“ (Šon, 25).

Analizuojant šiuos interviu duomenis, stebimos išskirtų interviu radinių sąsajos su A. Saigi-Schwartz ir kt., (2008) E. Mažulytės, M. Skerytės-Kazlauskienės (2015) tyrimų duomenimis, identifikuojančiais ne tik neigiamas, bet ir teigiamas traumų pasekmes. Trauminis patyrimas gali stiprinti žmogaus psichologinį atsparumą gyvenimo sunkumams, motyvuoti siekti aukštesnių tikslų, mokytis, gebėjimą adaptuotis ir sėkmingai funkcionuoti kasdieniniame gyvenime.

4.1.2. Mokymas(is) ir kaita

Kalbėdami apie integraciją, kaip apie nuolatinio mokymosi procesą, interviu dalyviai atskleidžia kelis esminius šio proceso aspektus, priskiriamus *institucinio lygmens edukaciniams veiksniams* bei sutampančius su integracijos į procesą *modifikacijos etapu*:

- 1) mokymas(is) per bendravimą ir dalyvavimą priimančios visuomenės vietos bendruomenių veikloje;
- 2) formalus ugdymo praturtinimas neformalaus ugdymo formomis;
- 3) palaikančio žmogaus – edukatoriaus – vaidmuo;
- 4) savivaldus mokymasis visuomenėje, jos vietos bendruomenėse;
- 5) kaita, suvokimo virsmas.

Mokymas(is) per bendravimą ir dalyvavimą priimančios visuomenės vietos bendruomenių veikloje.

Daugelis interviu dalyvavusių priverstinių migrantų, kalbėdami apie savo integracijos, kaip mokymosi proceso, patirtį, akcentavo žmogiškuosius santykius ir bendravimo su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis svarbą:

„... kai pradėjo žmogiškai su manimi kalbėti (visų pirma vertėjas) ... pradėjau bendrauti – pamačiau panašius į save žmones, tapo lengviau mokytis kalbos ... Kai nebuvo žmogiško santykio (na, kaip X centre) tai tarsi jie – iš kitos planetos, arba mes ateiviai...“ (Saimon, 33);

„Kursai ir mokykla – taip visur mokiausi ... bet man padėjo būreliai – psichologiniai užsiėmimai Centre X ir anglų kalbos būrelis mokykloje ... Angliškai ir taip mokėjau, bet ten suradau lietuvių draugų – iš jų mokiausi kalbos“ (Šon, 35);

„Darbe susidraugavau su visais ir su savininko žmona ... darbe išmokau geriau kalbėti ... bet ne tik kalbos ir apie elgesį, ir kultūrą daug sužinojau čia“ (Aleks, 73);

„Apie Lietuvos kultūrą ... aš televiziją LNK žiūriu (juokiasi) ... aš draugų šeimą turiu (lietuviai) – jie padeda. Sako, Lietuvoje žmonės negeri – mano kaimynai geri, galime pasikalbėti ... jie visada klausia, kaip sekasi ar reikia padėti ... mes jiems apie Afganistano tradicijas pasakojame, vaišiname ... jie cepelinus parodė, kaip daryti, bet kitus be kiaulienos (juokiasi) ...“ (Saimon, 111);

„Turiu draugų lietuvių, kaimynai kurie šalia gyvena ... poliklinikoje – gerai sutariu su gydytoja ... dar susidraugavau su jūsų paslaugų centro moterimis ... ne tik su darbuotojais, bet su lietuvėmis, kurios čia ateina ... arbatos išgeriame ... kalbame ... jos man pasakoja ir man lengviau suprasti kaip viskas vyksta, ką daryti ...“ (Glorija, 43);

„Norėjau sportuoti. X miestelyje tada nebuvo nieko – tik Y mieste ... nuvažiauvau, papasakojau kas aš – jie man nuolaidą padarė ir pradėjau sportuoti ... ten daug draugų lietuvių radau, su darbuotojais susibendravome ... kaip jie tada mane suprato nežinau, bet stengiausi kalbėti lietuviškai (nemokėjau normaliai) ... klube ir išmokau ... ir kalbos išmokau ir apie gyvenimą ...“ (Robert, 41);

„Aš visur mokiausi kalbos ... Y mieste turėjau daug draugų, lietuvių šeimų, pažįstamų ... X mieste susitikimuose su studentais lietuviais ... Tiesiog kalbėjausi su jais ... nežinau kaip ... taip ir mokiausi“ (Sid, 56).

„Darbas padeda žmogui rasti savo vietą ... iš pradžių daug kur dirbau – ir duoną kepiu, ir santechniką ... Kai dirbau balduose, suradau ne draugus, bet gerai labai bendravome ... tada daug išmokau ... išmokau staliaus darbo (tiesiog stebėjau, kalbėjomės) ... vadovas nustebė ... nesitikėjo – kai stalius susirgo galėjau jį pakeisti ... ir su kitais darbininkais radau bendrą kalbą, net už juos prašyti ėjau pas vadovą ... tada daug išmokau ir apie tai, kaip lietuviai dirba ir bendrauja ...“ (Robert, 122).

Priverstinių migrantų interviu radiniai patvirtina kitų ekspertų (Ghosh S., 2015, Tett L., Fyfe T., 2010; He Y. ir kt., 2015; Bartkevičienė A., 2015) teiginį, kad santykiai su priimančios visuomenės atstovais, bendravimas, dalyvavimas organizuojamoje bendroje veikloje, vietos bendruomenių gyvenime padeda integruotis, nes būtent vietos bendruomenėje (jos socialinėse, nevyriausybinėse organizacijose) koncentruojasi mokymo(si) ištekliai. Tad būtent priimančiojoje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse gali būti sudarytos sąlygos pozityviai asmenybės integracijai per ugdymą(si).

Formalaus ugdymo praturtinimas neformalaus ugdymo formomis. Kitas edukacinis veiksnys atskleidžia formalaus ugdymo praturtinimo neformalaus ugdymo formomis svarbą, organizuojant priverstinių migrantų mokymo(si) procesą:

„Man tos tokios pamokos, na kaip mokykloje – jos nelabai tiko, mažai ten išmokau – man reikėjo konkrečiai mokytis ką, kaip pasakyti ligoninėje, Sodroje, savivaldybėje ... na visur ... reikėjo praktinių mokymų, bendravimo su vietiniais ...“ (Glorija, 44);

„Gerai, kad X centre buvo kursai (kalbos ir apie Lietuvą), bet reikia praktikos ... reikia bendravimo su vietiniais ... psichologiniai mokymai buvo geri, nes ten daug praktikos buvo, įdomu ir išmoksti“ (Irma, 60);

„visų pirma svarbu kursai (lietuvių kalbos), antra – darbas. Darbe gali daug išmokti kalbos. Jei tik kursus lankai ir vakare nekalbi – nesąmonė. Reikia kalbėti lietuviškai, reikia bendrauti ir matyti kaip lietuviai gyvena, o ne klausyti pamokoje ... kad pamoka kitokia būtų ... su praktika“ (Aleks, 76);

„Kai apie Lietuvą pasakojo kursuose – viskas svetima, o kai mes diskusijoje dalyvavome – kaip pas jus, o pas mus taip ... reikia parodyti, paragauti, pasidalinti ... tada visai kitaip, tada tikrai supranti“ (Saimon, 104);

„Manau, kad Lietuvoje nėra tinkamų mokymų programų – kol mokiausi lietuvių kalbos, geriau pramokau anglų ir rusų kalbas. Nes mokytoja verčia tą naują man lietuvišką žodį į tą kalbą, kurią visi žino ... aš sakau – mokykite lietuvių kalbos, kaip antros po mano gimtosios, o ne kaip trečios – verčiant į dar vieną tarptautinę kalbą ... Kažkada paprašiau mokytojos – jūs neverskite to žodžio, bet parodykite ... Iki šiol prisimenu kaip mokytoja parodė ką reiškia žodžiai „sulankstytas“ ir „suglamžytas“ – ji tiesiog sulankstė ir suglamžė popieriaus lapą ir aš visam gyvenimui tai prisiminsiu ...“ (Robert, 80).

Pažymėtina, kad pateikti interviu radiniai yra artimi daugelio kitų tyrėjų (Nicolai S., 2003; Xue L., 2007; Stubs S., 2008; Bonfiglio A., 2010; Moser H., 2012; Jackson S., 2015; Murray K., 2003; Perret R. ir kt., 2012; Bartkevičienė A., Raudeliūnaitė R., 2012; Sinacore A. L., Lerner S., 2013 ir kt.) nuomonei, kad priverstinių migrantų ugdymas turi būti neformalus, o formalus ugdymo *curriculum* turi būti derinamas su realių situacijų simuliacijomis, supažindinimu su priimančios visuomenės kultūra, priimančios visuomenės gyvenimo būdu, savanorystės galimybėmis vietos bendruomenėje; žmogaus teisėmis, priimančios visuomenės įstatymine baze bei konsultacijų teikimu kitais socialiniais, edukaciniais gyvenimo priimančioje šalyje klausimais.

Palaikančio žmogaus – edukatoriaus – vaidmuo. Priverstiniai migrantai interviu metu, kalbėdami apie savo mokymosi integracijos metu patirtį, prisimindavo istorijas ir situacijas, atskleidžiančias svarbų palaikančio žmogaus vaidmenį. Atsižvelgiant į tai, kad šiuo palaikančiuoju žmogumi dažniausiai (pasak interviu dalyvių) tapdavo specialistas (mokytojas, socialinis darbuotojas, psichologas, kuratorius) jį tikslinga vadinti edukatoriumi. Edukatorių atliktų vaidmenų svarbą (ugdymas, šveitimas, skatinimas ir palaikymas, lavinimas ir mokymas) parodo interviu dalyvių pasakojimai:

„... pirma lietuvių kalbos mokytoja ... ji tada mus labai norėjo mokyti ... ir netradiciškai bendravo su mumis ... ji buvo pradžia mano noro pasilikti“ (Irma, 69);

„Na, tiesiog centro darbuotojai, su kuriais gerai sutardavau (vardina vardus) ... geri santykiai buvo su jumis – su mūsų psichologe...“

... Visada galėjote patarti, pamokyti, kaip elgtis, ką sakyti gyvenimo situacijoje (ne teorijoje, o kasdien). Tai svarbiausia – kad kažkas pamokytų, kaip elgtis, kaip bendrauti konkrečiose gyvenimo situacijose ... kokie įstatymai, kokia tvarka, kaip priimta... nes pas mus kitaip...“ (Glorija, 39);

„Jungtinės Tautos – jie mane tada pastebėjo ... buvo kursai pabėgėliams, kompiuterių – aš padėjau kitus pabėgėlius mokyti ... jie mane pastebėjo, pasiūlė dirbti ... sakė, mokykis – padėsime ... svarbus tas palaikymas“ (Robert, 142);

„Žmonės X centre ir X NVO (vardina vardus) ... kai pramiegodavau – eidavote kviesti mane į kursus ... ir visada patardavote, pakalbėdavote, mokinote ... ačiū labai, man tai labai padėjo ... niekada to nepamiršiu ... Dabar galvoju galėjau daugiau mokytis iš jų“ (Saimon, 64);

„Mano dabartinio darbo savininko žmona ... ji man labai padėjo ... ne tik mokė mane apie darbą, bet tiesiog daug padėjo ... patarimų davė, kaip elgtis ... Ji labai mane palaiko ir jos vyras (jis anglas, o ji lietuvė) ... visada sako – žiūrėk, koks Aleks (vardas pakeistas) šaunuolis“ (Aleks, 88).

Pažymėtina, kad ne visiems interviu dalyviams teko patirti palaikančio žmogaus – edukatoriaus – pagalbą, kai kurių interviu metu atsiskleidė tokio palaikančio žmogaus stoka:

„Kuratorė buvo gera ... bet man jos pagalbos nelabai reikėjo – pats darbą rasdavau, butą, mokėjau gyventi pats ... man tada labai reikėjo, kad kas nors palaikytų mano norą mokytis, paskatintų ... Kai persikrausčiau į X miestą gyventi savarankiškai, buvo sunku, reikėjo dirbti, išlaikyti save ... norėjau mokytis ..., bet nebuvo žmogaus šalia, kuris padrąsintų, patartų, padėtų rasti tinkamą mokymo programą, susiderinti su darbu... Nieko nekaltinu..., bet norėjau mokytis, dabar matau savo galimybes, turiu planų mokytis...“ (Šon, 56).

Priverstinių migrantų išgyvento, patirto palaikančio žmogaus – edukatoriaus – poreikio aktualumas patvirtinamas ir kitų ekspertų tyrimų rezultatais apie edukatorių (dar vadinamų kultūros „brokerių“ ar bendruomenių lyderių) dalyvavimo naudą priverstiniams migrantams jų integracijos procese (Lacerof S., 2015; Kirmayer L. ir kt., 2011; Carswell K., 2009). Specialistai, naudojančys psichologinės ir socialinės edukacijos išteklius, tampa ugdymo, įgalinimo ir paramos šaltiniu.

Savivaldus mokymasis ir mokymas(is) iš patirties priimančios visuomenės vietos bendruomenėse. Analizuojant interviu radinius stebima priverstinių migrantų mokymo(s) iš patirties ir savivaldaus mokymosi patirtis integracijos metu. Priverstiniai migrantai noriai dalijosi savo tokio mokymosi patirtimi interviu metu:

„Man labai daug reikėjo lietuvių kalbos medicinoje – tada pati ėjau klausti socialinių darbuotojų, kaip man tą žodį pasakyti, kaip paklausti, paprašyti tyrimų vyrai ...“ (Glorija, 33);

„X miestelyje buvo kursai kalbos, bet mažai. Aš po pietų kankinau visus X centro darbuotojus su savo sąsiuvinuku ir prašiau pasakyti, kaip tas žodis, kaip anas ...“ (Sid, 49);

„Pati visur mokiausi kalbos ... centre, gatvėje, parduotuvėje, su draugais ...“ (Irma, 72);

„X miestelyje pirmą kartą pamačiau kompiuterį, bet tada buvo tik kelios valandos ... tik kaip naudotis ir duodavo pažaisti ... Tada pats Y mieste radau kompiuterių kursus ... ėjau tartis ir tada juos per integracijos programą apmokėjo ... Tuose kursuose nelabai daug išmokau, nes pats tada daug ko išmokau (šypsosi) Windows yra Help programa – skaitai ir mokaisi“ (Robert, 148).

Pažymėtina, kad interviu dalyviai integracijos metu ne tik savarankiškai mokėsi, bet ir gebėjo tinkamai organizuoti savo mokymosi procesą, pasitelkdami priimančios visuomenės vietos bendruomenių išteklius. Identifikuoti interviu radiniai artimi kitų autorių tyrimų rezultatams (Barkevičienė A., 2015) apie imigrantų savivaldų mokymąsi bendruomeninėse organizacijose kaip patiriamų integracijos problemų sprendimą, pagrįstą mokymosi visą gyvenimą poreikių tenkinimu:

„Aš pats mokiausi ... pradžioje turėjau sąsiuvinį, rašiausi ..., o kai dirbti pradėjau – labai greitai išmokau ... kalbi, matai, dirbi kartu su kitais ir mokaisi ... žmonės irgi nori, kad išmoktum greičiau ...“ (Aleks, 90)

Interviu metu išryškėjusi mokymo(si) darbo vietoje patirtis pasižymi tampriomis sąsajomis su M. Eraunt (2000) teiginiais apie praktinio, neformalaus mokymosi svarbą bei patvirtina S. Stubs (2008), A. Bonfiglio (2010), S. Jackson (2015) ir kitų tyrėjų išvadas apie mokymosi iš patirties bei kitų neformalaus ir informalaus ugdymo formų tinkamumo tikslinei priverstinių migrantų grupei.

Kaita, suvokimo virsmas. Priverstinių migrantų naujos patirties išgyvenimas integracijos metu neatsiejamas nuo kaitos, o kaita – nuo ugdymo. Patirdamas naujus dalykus priverstinis migrantas mokosi, įgyja naujų žinių ir įgūdžių. Ugdymosi metu vyksta ne tik tam tikrų žinių, įgūdžių, bet ir tam tikrų nuostatų, suvokimo kaita. Tokiu būdu integracijos procesas tampa neatsiejamas nuo kaitos, minčių ir suvokimo virsmo. Interviu metu priverstiniai migrantai, dalindamiesi savo patirtimi, tarsi iš naujo įprasmino, reflektavo savo patirtį ir tai nulėmė naujus savo suvokimo kaitos atradimus, kuriuos galima suskirstyti į kelias potemes:

1) „aš“ ir „manojo“ suvokimo kaita. Reflektuodami savo patirtį integracijos metu, priverstiniai migrantai dažnai kalbėjo apie pakitusį savęs suvokimą:

„aš pasikeičiau“ (Sid, 73), „dabar nesu tikras, kad mūsų kultūroje visos tradicijos geriausias ...“ (Saimon, 118); „dabar aš kitas žmogus ... ne tas, kuris atvažiuo į Lietuvą prieš 14 metų“ (Aleks, 219); „daug kas pasikeitė – ir aš, ir mano požiūris į kai kuriuos dalykus ... žinote, man dabar patinka lietuvių požiūris į dukras ... afganų kultūroje jis ne toks. Auginsiu savo dukrą europietiška, siųsiu mokyti ... būsiu kitoks tėvas“ (Šon, 48); „čia aš turiu profesiją, aš ne tas, kuris pabėgo iš savo šalies – aš teisininkas“ (Robert, 201); „pasikeitė ... į save kitaip žiūriu ... supratau, kad esu labai stipri“ (Glorija, 81); „dabar aš žinau, kad daugelis dalykų priklauso nuo manęs“ (Irma, 94).

2) „**kitų**“ suvokimo kaita. Priverstiniai migrantai interviu metu taip pat dalinasi savo pakitusių aplinkos, aplinkinių žmonių suvokimu: „*žinot, aš dabar lengviau priimu skirtingus žmones ... ir viską, kas skirtinga*“ (Irma, 76); „*supratau – gerai, kad mes skirtingi ... įdomu gyventi su skirtingais žmonėmis*“ (Šon, 50); „*anksčiau daug dalykų atrodė keistai – dabar viskas taip, kaip turi būti ... natūralu*“ (Robert, 209); „*anksčiau labai rūpinausi kitais, o po jūsų patarimų ir taip – žiūrėjau kaip lietuviai gyvena – pradėjau rūpintis savo, o ne kitų gyvenimu*“ (Glorija, 84); „*žmonės skirtingi, visur yra ir gerų, ir blogų, bet supratau viena – visi mes žmonės*“ (Aleks, 114).

3) „**pasaulio**“ suvokimo virsmas. Analizuojant priverstinių migrantų refleksijas apie jų patirtį integracijos metu, identifikuojama interviu dalyvių pasaulio suvokimo kaita: „*dabar manau, kad žmogus visur gali gyventi, žemė yra bendra ... ten kur gyveni, ten ir turi būti naudingas ...*“ (Šon, 52), „*supratau, kad gyvenimas sunkus visur ... dirbti, mokytis kalbos reikia visose šalyje*“ (Aleks, 25); „*kai praeini toki kelią, supranti, kad turi būti naudingas ten kur tu gyveni – šalyje, mieste, toje vietoje ... Lietuva graži ... gal kitur gatvės gražesnės, bet kas tas gatves tokiomis padarė? – tie patys žmonės. Tai ir mes čia savo gatvę, kurioje gyvename, galime padaryti gražesne ... Negadink savo šiandienos gyvenimo vien dėl to, kad norėtum gyventi kitoje šalyje. Jei šiandien esi čia, daryk viską, kad gerai gyventum čia* (Robert, 218); „*visi – lietuviai, čekėnai, rusai – visi turi stengtis padaryti viską, kad pasaulyje nebūtų karo ... kad vaikai mūsų galėtų ramiai augti, kad bėgti niekam niekur nereikėtų ...*“ (Glorija, 87).

Pažymėtina, kad priverstinių migrantų interviu analizės metu atrasti teiginiai apie išgyventą savęs, aplinkinių ir pasaulio suvokimo kaitą yra glaudžiai susiję su E. Spinelli (2007) idėjomis. Remiantis šiomis idėjomis ir gautais tyrimo duomenimis, galima teigti, kad priverstiniai migrantai integracijos procese susiduria su naujomis patirtimis ir tai paskatina pokyčius. Šiuo atveju patyrimas neįmanomas be pokyčių (Spinelli E., 2007). Naujo patyrimo metu keičiasi priverstinių migrantų savęs (kaip tam tikros tautos, kultūros, religijos atstovo; kaip imigranto svetimoje šalyje), kitų (savo buvusių tautiečių, priėmusios vietos bendruomenės atstovų) suvokimas bei pasaulėvaizdis (pasaulio ir jo reiškinių suvokimas). Toks priverstinių migrantų naujos patirties ir pokyčių išgyvenimas yra neatsiejamas nuo mokymo(si). Patirdamas naujus dalykus priverstinis migrantas mokosi, įgyja tam tikrų naujų žinių ir įgūdžių, formuoja naujas vertybes ir požiūrį.

4.1.3. Saugumas, lankstumas ir bikultūrizmas

Analizuojant interviu radinius stebimi dalyvių integracijos proceso pasiekimų etapo rodikliai (Maslova T., 2009) – priverstiniai migrantai jaučiasi saugiai Lietuvoje, jų elgesiui socialiniame gyvenime būdingas lankstumas ir bikultūrizmas (gebėjimas suderinti savo tautinį identitetą su priimančios visuomenės kultūra, tautiškumu ir gyvenimo būdu).

Priverstiniai migrantai noriai dalijosi išgyvenamų saugumo, lankstumo ir bikultūrizmo jausmų patirtimi:

„*manyje keli žmonės ... kai reikia aš afganistanietis, kai reikia – kaip lietuvis... žinau, kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje, kaip kalbėti, gyventi... tai vyksta*

natūraliai, aš negalvoju specialiai apie tai, tiesiog jaučiu, kaip dabar reikia elgtis, kalbėti, būti ... jaučiuosi tvirtai, saugiai ...“ (Šon, 41);

„Aš manau, kad pas mane gyvena kelios moterys ... (Ar turite omenyje, kad jūmyse gyvena kelios moterys?) Taip, taip ... Žinau kaip gyvena lietuvė moteris ... kaip elgiasi ... aš ir galiu taip gyventi, taip pat elgtis ... jaučiuosi saugiai, tvirtai ... bet ir čekėniško bandau neprarasti ... vis tiek viduje esu čekėnė ir stengiuosi išsaugoti savo papročius ... ir skarą nešioju ... aišku ne pagal griežčiausius reikalavimus, bet kaip Europos musulmonai – nedengiu veido ir visos galvos (juostele ryšiu) ... taip ir gražu ir musulmoniška ir Lietuvoje tinka ...“ (Glorija, 75);

„Aš jau paėmiau daug ką iš lietuvių ... žiūriu ir ėmiau po truputį viską iš jų ... dabar laisvai jaučiuosi“ (Sid, 85).

„Taip, viskas man gerai (šypsosi). Lietuvoje man gerai ... Aš čia ramiai (jaučiuosi)... Dėl to, kad suprantu, kalbu lietuviškai. Tiek metų jau čia, žinau apie politiką, įstatymus, apie tradicijas žinau, kultūrą, apie žmones ... dėl to man čia patinka“ (Saimon, 42);

„Bet čia mano šalis dabar ... anksčiau buvo Afganistanas, bet dabar Lietuva mano šalis. Čia šeima, darbas, Lietuvoje mano vaikas gimė ... ir žmona dabar mokosi lietuvių kalbos“ (Aleks, 136);

„Galiu gyventi savarankiškai, laisvai ... Lietuvoje man niekas netrukdo gyventi savo gyvenimą ... Anksčiau norėjau, kad nepajaustų, kad aš kitoks ... dabar tai, kad aš kitoks yra mano pliusas“ (Robert, 119).

Interviu metu reflektuota priverstinių migrantų saugumo, lankstumo, bikultūrizmo ir lygiaverčio dalyvavimo priimančios visuomenės gyvenime patirtis atitinka su G. Engerbersen (2003) moralinės ir ekspresyvinės integracijos pakopas – žmonės, kurie dalyvauja pilietiniame priimančios šalies gyvenime; laikosi socialinių normų bei elgesio taisyklių; palaiko stiprius socialinius ryšius tiek su savo etnine grupe, tiek su priimančios visuomenės vietos bendruomenių grupėmis; jaučiasi saugiai ir emociškai įtraukti į vietos bendruomenių gyvenimą. Tokie interviu radiniai savo ruožtu inspiruoja išvadas apie sėkmingai vykstančius interviu dalyvavusių priverstinių migrantų integracijos procesus.

„Tarsi stiklinės lubos virš manęs“ – stiklinių lubų efektas. Pažymėtina, kad dalindamiesi savo patirtimi priverstiniai migrantai kalbėjo ir apie neigiamus integracijos aspektus:

„... neblogai aš gyvenu, ramiai ... tik aš neturiu vienodų galimybių – tarsi stiklinės lubos virš manęs ... žinau, kad niekada netapsiu miesto meru, o užsienyje (Londone) tai įmanoma... aišku, anglai turi didelę patirtį gyvenimo kartu su kitataučiais, Lietuva dar neišmoko ... reikėtų mokytis, daugiau bendrauti, nebijoti vieni kitų“ (Šon, 44);

„Liūdna buvo, kaip prieš metus nedavė pilietybės, dabar viskas gerai – turiu, bet tada ... niekas net nieko nepaaiškino ... išgyvenau Lietuvoje daugiau nei 10 metų, čia dirbu, kalbu lietuviškai, vaikai mano čia gimė ... ir nedavė ... dėl to buvo labai skaudu ... Visa šeima mano klausė – gal tu kažką blogo Lietuvoje padarei, kodėl neduoda? Bet nieko blogo gi nepadariau ... čia ne dėl to, kad būtinai pasą turėti. Bet čia mano šalis – anksčiau buvo Afganistanas, dabar – Lietuva“ (Aleks, 126);

„Darbe su įvairiais žmonėmis, įstaigomis tenka susidurti ... labai supyksta, kai gindamas klientus pasakau, kad jie teisiškai neteisūs ... nes tu gi pabėgėlis, kaip tu drįsti man nurodinėti, ką ir kaip man daryti? Kas tu toks? ... sako – tu ką mane mokysi Lietuvos įstatymus skaityti? ... anksčiau skaudu buvo, dabar tiesiog pripratau. Tada kreipiuosi aukščiau ir įrodau, kad esu teisus ... sunku, nuolat turi muštis į sieną, įrodinėti ... Bet aš turiu savo vietą Lietuvoje ir jie turi išmoksti gyventi šalyje, kur ir pabėgėlis – žmogus, galintis kažką pasiekti“ (Robert, 175).

„Matau, kad nepatinka, jog vaikštau su skara ... Bet ne visi, yra tikrai gerų žmonių, tik reikia daugiau bendrauti, susipažinti ... Man patinka bendri užsiėmimai, renginiai, mokymai su lietuviais, kaip čia centre ... Kai žmonės pažįsta vieni kitus – nebijo“ (Glorija, 66).

Interviu dalyvių pasakojimai apie nematomas, tačiau kasdieniame gyvenime dažnai veikiančias kliūtis, esančias jų karjeros, mokslo ar socialinio, pilietinio gyvenimo kelyje, literatūroje traktuojami kaip „stiklinių lubų“ efekto apraiškos. Nors „stiklinių lubų efekto“ terminas įvestas apibrėžiant moterų karjeros kliūtis, sąlygotas genderinių priešasčių, pastaruoju dešimtmečiu daugėja mokslinių tyrimų, analizuojančių priverstinių migrantų ir kitataučių stiklinių lubų efekto patirtis (Dell'Aringa C., Lucifora C., Pagani L., 2012; Ezzedeen S., Budworth M., Baker S., 2015). Taigi, interviu metu išryškėjusi priverstinių migrantų „stiklinių lubų efekto“ patirtis byloja apie universalius priverstinių migrantų integracijos sunkumus.

Analizuojant šiuos interviu dalyvių pasisakymus, pažymėtina, kad kalbėdami apie patiriamą „stiklinių lubų efektą“, priverstiniai migrantai patys dalinasi savo mintimis apie tai, kaip išvengti diskriminuojančios praktikos, kaip paskatinti kitataučių integraciją bei paruošti visuomenę, jos vietos bendruomenes:

„Nors kalbu lietuviškai, dirbu, savarankiškai gyvenu, pasako – tu vis tiek visada būsi kitoks ... skaudu ... nežinau, gal padėtų bendravimas, buvimas kartu, bendra veikla, mokymas ... nes tie lietuviai emigrantai visai kitaip bendrauja, jie išmoko priimti, nes ten (užsienyje) tai norma...“ (Saimon, 67).

Pažymėtina, kad tyrimo dalyviai akcentavo *edukacijos svarbą, ruošiant visuomenę* priimti naujus narius. Priverstinių migrantų nuomonė susišaukia su A. Rudiger (2004), A. Ager, A. Strang (2004), I. Augustinaa, R. Beilinb (2012) ir kitų, disertacijos 2.1.2 skyriuje analizuotų autorių, teiginiais apie priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių paruošimo priverstinių migrantų integracijai svarbą. Apibendrinus G. Kvieskienės (2005), I. Jonutytės (2007), L. Tett, T. Fyfe (2010); E. Štuopytės (2002), A. Bartkevičienės (2015) ir analizuojamo priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu duomenis, teigtina, kad visuomenės ir priverstinių migrantų sąveika (bendra veikla, mokymasis ir pan.), siekiant bendrų tikslų yra vienas iš svarbiausių ugdymo(si) visuomenėje ir pozityvios integracijos išteklių.

Tiriant priverstinių migrantų edukacinių veiksnių, išgyventų jų integracijos visuomenėje, patirtį, susidurta su dideliu interviu duomenų masyvu. Tyrimo duomenų gausą inspiravo tiek pasirinkta metodologinė prieiga (giluminis iš dalies struktūruotas interviu pagal E. Spinelli koncepciją, IPA analizė), tiek tyrimo tikslinės grupės specifiškumas – priverstinių migrantų patirtis yra daugialypė, interviu metu susidurta

su skausmingos, trauminės patirties refleksijomis. Be to, integracijos kelias yra ilgas, tad interviu metu priverstiniai migrantai dalinasi refleksijomis apie palyginti ilgą savo gyvenimo etapą. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą, iš dalies struktūruoto interviu analizės tekste nepateikiami papildomi, psichologinius priverstinių migrantų išgyvenimus atspindintys radiniai, kurie yra tokie pat vertingi ir ateityje gali tapti mokslinio straipsnio medžiaga.

Iš dalies struktūruoto interviu radinių analizės pateikimas prasmingai užbaigiamas priverstinių migrantų

teiginiais apie tai, ką gi jiems reiškia būti integruotiems? kas yra integracija? ar jie jaučiasi integruoti?

„... man tai reiškia gerai jaustis ... būti, gyventi Lietuvoje. Dirbti, mokytis, turėti draugų ..., na kaip namuose. Tai aišku ne visai namai, bet būti kaip namuose ... aš taip ir jaučiuosi čia“ (Glorija, 12);

„... integruotis – reiškia prisijungti prie visuomenės ... tiek aš turiu stengtis, tiek visuomenė turi būti pasiruošusi tam ... jei gyvenu čia, turiu gera daryti čia, Lietuvos visuomenei ... Aš gyvenu čia ir esu naudingas – tai yra integracija“ (Šon, 69);

„viskas gerai, gyvenu ramiai ... taip, aš integruotas ... dabar čia mano namai“ (Aleks, 138);

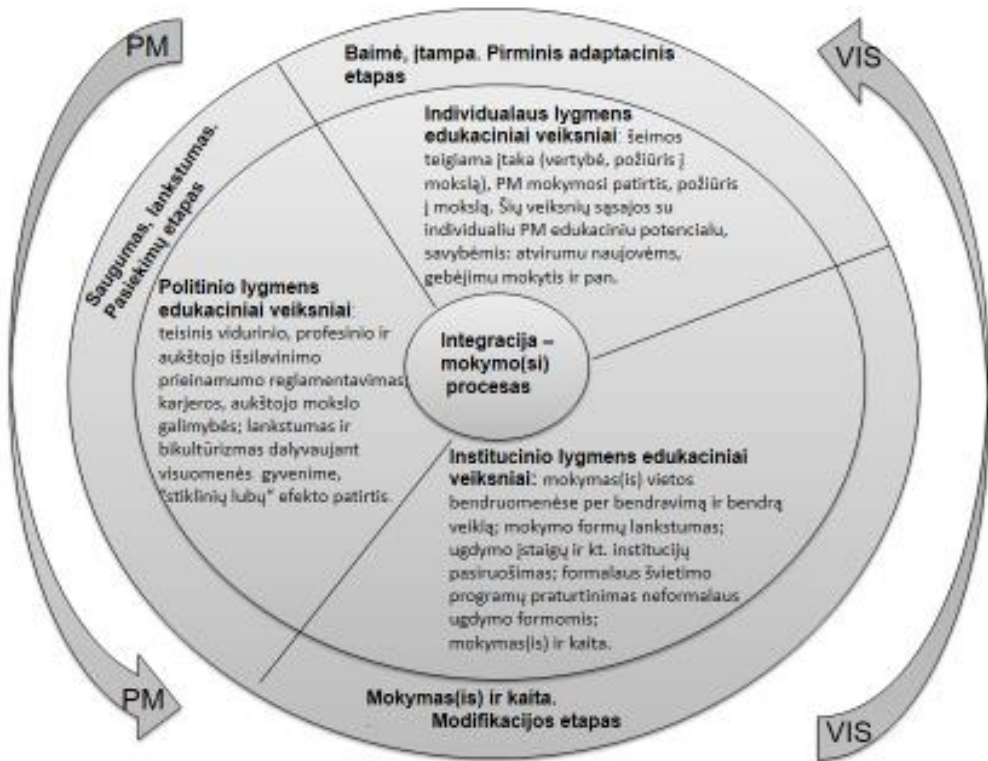
„integracija man nėra tik teisinis faktas, daugiau – kaip aš jaučiuosi, gyvenu ... čia jaučiuosi kaip savo namuose“ (Irma, 10);

„jaučiu atsakomybę prieš kitus pabėgėlius ir prieš Lietuvos visuomenę, prieš mūsų miesto bendruomenę, nes į mane žiūri ... supranti, kaip seksis man integruotis ... nemėgstu to žodžio integracija – tiesiog aš esu Lietuvos dalis“ (Robert, 10).

Analizuojant interviu duomenis ne kartą teko patirti tokius „stiprius“, emocine ir turinio prasme svarius interviu radinius, kad atrodo, jog bet kokia interpretacija yra menkesnė už priverstinių migrantų pasidalinta patirtį. Būtent toks jausmas išgyventas analizuojant priverstinių migrantų refleksijas apie tai, ką jiems reiškia būti integruotiems. Būna tik konstatuoti priverstinių migrantų išsakytų minčių sąsajas su teorinėje disertacijos dalyje apžvelgtomis integracijos teorijomis (Reicher S., Hopkins N., 1996; Korac M., 2003; Žydzūnaitė V., 2012; Bartkevičienė A., 2015, Bowskill M., 2007 ir kt.).

Apibendrinus mokslinę literatūrą ir priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu rezultatus teigtina, kad integracija yra kompleksiškas, abipusis, dinaminis procesas, kurio metu vyksta mokymas(is) ir kaita, skatinantys besintegruojančius tapti visuomenės nariais, o visuomenę – priimti naujus narius.

Atsižvelgiant į tai, kad esminis iš dalies struktūruoto interviu objektas – priverstinių migrantų edukacinių veiksmų patirtis, teikiama edukacinių veiksmų, veikiančių priverstinių migrantų integraciją visuomenėje schema (žr. 9 pav.).



9 pav. Priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu radiniai

Pateikta informacija atspindi išanalizuotą ir apibendrintą priverstinių integracijos visuomenėje edukacinių veiksmų patirtį, kuriai būdingi skirtingi, nuo integracijos etapo ir individualaus, institucinio ar politinio pasireiškimo lygmens priklausantys edukaciniai veiksniai

4.2. Tikslinės grupės diskusijos rezultatai

Analizuojant tikslinės grupės diskusijos (dviejų grupių ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje) duomenis buvo išskirti keli edukacinių veiksnių, lemiančių priverstinių migrantų integraciją visuomenėje, temų klasteriai (bendros teminės grupės): *individualaus lygmens veiksniai; aplinkos, vietos bendruomenių institucinio lygmens bei politinio lygmens veiksniai.*

9 lentelė. Tikslinės grupės diskusijos temų klasteriai

Temų klasteriai	Individualus edukacinių veiksnių lygmuo	Aplinkos, vietos bendruomenių institucinis lygmuo	Politinis edukacinių veiksnių lygmuo
Temos, atskleidžiančios PM integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksnių raišką	<ul style="list-style-type: none"> • PM šeimos požiūris į mokslą – jo nulemta teigiama mokymosi patirtis; individualus PM edukacinis potencialas – gebėjimas mokytis • Lankstumas, atvirumas naujovėms • Saugumo jausmas • Išankstinės nuostatos, vertybės, skatinančios motyvacija mokytis, integruotis 	<ul style="list-style-type: none"> • Teigiamas savo tautiečio integracijos pavyzdys, iš kuriuo mokomasi • Edukacinių įveiklinimo priemonių taikymas / netaikymas institucijose • Raktinio žmogaus iš vietos bendruomenės – edukatoriaus – vaidmuo • Formalaus švietimo prieinamumo trukdžiai • Neformalaus ugdymo svarba • Ryšiai su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis – mokymasis per bendravimą ir bendrą veiklą 	<ul style="list-style-type: none"> • Teisinis PM integracijos, švietimo ir darbo reguliavimas • Diskriminacijos švietime (stiklinių lubų) ar įtraukties praktika • Visuomenės, švietimo, vietos bendruomenių paruošimo PM priėmimui svarba.

Toliau pateikiamas subalansuotas IPA analizės tekstas, kuriame išskirtos temos ir interpretacija pagrindžiamos pastabomis, realiomis tikslinės grupės diskusijos ištraukomis. Pateikiamos refleksijos, tikslinės grupės diskusijos rezultatų sąsajos su analizuota moksline literatūra.

Šioje dalyje analizuojama priimančios visuomenės vietos bendruomenių atstovų – ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos skatinimo srityje –

patirtis ir nuomonė apie edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksniai.

4.2.1. Individualaus lygmens edukaciniai veiksniai

Tikslinės grupės diskusijos dalyviai, kalbėdami apie priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksniai, gana vieningai, nors kartais ir iš skirtingų pozicijų, diskusijose minėjo **šeimos požiūrį į mokslą ir to nulemtą teigiamą priverstinių migrantų mokymosi patirtį, požiūrį į mokymąsi**. Pažymėtina, kad šie individualaus lygmens edukaciniai veiksniai yra tarpiai susiję su individualiu priverstinių migrantų edukacinis potencialu – gebėjimu mokytis, atvirumu naujovėms bei lankstumu:

„kertinis dalykas – lietuvių kalba, bet ji ateina su gebėjimu mokytis ... čia ta ankstesnė žmogaus patirtis, šeimos požiūris į mokslą, gebėjimas greitai arba ne mokytis“ (Eglė, 3); „tai tokia akademinė priverstinių migrantų patirtis“ (Gabrielė, 4); „ir patirtis, ir aplink, iš kurios žmogus atkeliavęs – šeimos išsilavinimo prasme“ (Eglė, 5); „Amžius, kuo jaunesnis – tuo imlesnis naujovėms, naujai informacijai ... mokyklas, ugdymo įstaigas gali lankyti, auga mokosi ir perima ... taip lengviau“ (Jūratė, III); „Tradicijos, kultūros taisyklės ir vaidmenys šeimoje labai įtakoja jų mokymosi galimybes ... imant tas pačias moteris, vienos iš išsilavinusių šeimų greitai išmoksta kalbą, randa darbą, o kitoms reikia labai daug laiko, kad suprastų jog vienos gali tiesiog išeiti į miestą ...“ (Eglė, 13); „Priklauso nuo šeimos ir aplinkos, iš kurios atvyko ... ar šeimoje buvo priimtina mokytis, keliauti, na turėti tą santykį su naujovėmis ... tai yra tos detalės, iš kurių susideda jų gebėjimas mokytis čia, Lietuvoje“ (Ilma, 16); „Būtinai lankstumas ... na žinai, kiek lanksčiai tu priimi naujus, gal net iš pradžių keistai tau atrodančius dalykus“ (Gabrielė 14); „Tai bagažas su kuriuo atvyko ir kiek jis lankstus“ (Diana, IV).

Analizuojant gautus duomenis, stebimos sąsajos su teorinėje dalyje aptartais A. Sprung (2008), H. Moser (2012) teiginiais. Mokslininkai, tiriantys priverstinių migrantų dalyvavimo švietime sunkumus keliais lygmenimis, akcentavo individualų imigrantų edukacinį potencialą, kalbėdami apie priverstinių migrantų amžių, lytį, mokymosi patirtį, iš šeimos atneštą požiūrį į mokslą ir kt.

Kitas diskusijų metų išryškėjęs veiksnys – **saugumo jausmas**. Tačiau analizuojant saugumo jausmo priskyrimą tam tikrai veiksmų grupei pažymėtinas dalyvių nuomonių nevienareikšmiškumas. Vieni diskusijos dalyviai siejo šį jausmą su individualiomis priverstinių migrantų charakteristikomis, akcentuodami subjektyvų saugumo jausmą, kuriant savo gyvenimą naujoje aplinkoje:

„na, kai aš jaučiuosi saugiai čia, kad galėčiau kurti savo gyvenimą Lietuvoje“ (Gertautė 10);

„saugumo jausmas kurti čia savo aplinką ... kad man čia saugu gyventi“ (Irena, VII).

„Kiti diskusijos dalyviai priverstinių migrantų saugumo jausmą siejo su socialiniais ryšiais, ryšių su vietos bendruomenėmis užmezgimu:

„saugumas susijęs su socialiniais ryšiais čia (Lietuvoje)“ (Toma, 6);

„Tai finansinis ir socialinis kapitalas, ryšiai su mūsų visuomene ... suteikia tą jausmą, kad čia saugu gyventi“ (Gabrielė, 11).

Tikslinės grupės diskusijos metu išsakyta ekspertų nuomonė apie priverstinių migrantų saugumo jausmo ir socialinių ryšių su vietos bendruomene sąsajas atitinka disertacijos 2.1.1 skyriuje analizuotą A. Ager ir A. Strang (2004) integracijos rodiklių piramidę. Pagal ją socialinės jungtys, dar vadinamos „socialiniais tiltais“ tarp priimančios visuomenės ir priverstinių migrantų, drauge su pagalbinėmis abipusio pasiruošimo integracijai priemonėmis suteikia priverstiniais migrantams saugumo ir lygiateisiškumo jausmą, integruojantis į priimančiąją visuomenę.

Individualaus lygmens veiksmų grupėje taip pat išryškėjo **trauminės patirties svarba** priverstinių migrantų mokymosi motyvacijai:

„svarbi žmogaus psichologinė būklė, trauminė patirtis ...“ (Eglė, 38); „traumos trukdo pamiršti tai, kas buvo, susikaupti, įsisavinti naują informaciją“ (Diana, V); „Traumos ne tik atvežtos, bet ir įgytos čia, Lietuvoje – Pabradėje, Lukiškių izoliatoriuje, pasienyje ... Ir ta antrinė trauma kartais sukelia visišką bloką norui mokytis lietuvių kalbos, kultūros“ (Ilma, 39).

Analizuojant šiuos tikslinės grupės diskusijų duomenis, stebimos tyrimo duomenų sąsajos su D. Pedersen (2002), J. Gojer (2014), kurie teigia, kad trauminė individuali priverstinių migrantų patirtis mikrolygmeniu yra susijusi su šių makrokontekstinių determinantų: dalyvavimas švietime, naujoje darbo rinkoje bei politiniame gyvenime, procesais (Gojer J., 2014). Išgyvendami traumas – tiek pirmines, tiek antrines adaptacijos naujoje visuomenėje metu – priverstiniai migrantai dažnai tampa demotyvuoti mokytis ir integruotis į priimančiąją visuomenę bei kenčia nuo psichikos sveikatos sutrikimų. Todėl taip svarbu laiku identifikuoti turimas priverstinių migrantų problemas, ir teikiant pagalbą orientuotis ne tik į gydymą, bet ir į edukacinį įgalinimą.

Dalyviai dalijosi nuomonėmis ir apie priverstinių migrantų išankstinio nusiteikimo, **nuostatų ir vertybių svarbą**, nes šie aspektai nulemia ne tik mokymosi motyvaciją, bet ir apskritai gyvenimo Lietuvoje motyvaciją:

„man norisi pasakyti apie nusiteikimą, motyvaciją ... yra tokie (priverstiniai migrantai) kurie ... na, mes iš karto žinome, kad jie išvažiuos. Jie neturi net nusiteikimo bent pabandyti“ (Dalia, 24);

„... net nesvarsto“ (Gabrielė, 25);

„... kažkokios išankstinės nuostatos – tada nenori nei mokytis, nei integruotis“ (Eglė, 26);

„Ne tai, kad čia man blogai ir aš Lietuvoje nebūsiu, bet man atrodo, tokie priverstiniai migrantai net nesvarsto tokios galimybės“ (Irena, 28);

„jo, jo tiesiog kitas tikslas, kitos vertybės“ (Gabrielė, 29);

„Geriau, kai neturi kažkokios aiškios tikslo šalies – tiesiog, kad saugu būtų ir kad Europa. Tada motyvacija likti Lietuvoje, mokytis kalbos, dirbti didesnė“ (Toma, IX).

„pritariu ... ir tokių migrantų nemažai ... tada ir rezultatai jų tada geresni“ (Oksana, X).

Pažymėtina, kad išankstinio nusiteikimo, nuostatų ir stereotipų įtaka priverstinių migrantų mokymuisi naujoje priimančioje visuomenėje bei jų tolesnei integracijai analizuojama skirtingų autorių moksliniuose tyrimuose. Taip E. Bauer, M. Kabardov (2011) teigia, kad tiek priverstiniams migrantams, tiek priimančios visuomenės atstovams būdingos tam tikros neigiamos nuostatos, ir viena efektyviausių jų minimizavimo priemonių – tarpkultūrinis ugdymas, kuris ne tik skatina priverstinių migrantų motyvaciją integruotis, bet ir sudaro galimybę abiem integracijos proceso dalyviams pažinti ir suprasti vienas kitą.

4.2.2. Aplinkos, vietos bendruomenių institucinio lygmens edukaciniai veiksniai

Dalyvių pasisakymai tikslinės grupės diskusijų metu leido įvardinti edukacinius veiksnius, susijusius su aplinkos, priimančios visuomenės vietos bendruomenių edukacinių potencialu (arba jo stoka), institucijų edukacinio įveiklinimo priemonėmis, neformalaus švietimo formomis ir pan.

Analizuojant ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, patirtį ir nuomonę apie edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksnius pažymėtina ir **teigiamo pavyzdžio** edukacinės, motyvuojančios galios svarba:

„... daug priklauso nuo aplinkos Lietuvoje ... jei yra gerų pavyzdžių, kai iš savųjų (iš savo kultūros) žmonės integravosi Lietuvoje ... Tokie pavyzdžiai tampa ir mokytojais, ir siektinu pavyzdžiu kaip integruotis Lietuvoje“ (Eglė, 18); „... kad tu nesijauti kaip išdavikas ir matai gerą pavyzdį, kaip toliau gali būti savimi, bet kitaip ... išmokęs naujų elgesio, gyvenimo būdų“ (Aurika, XVII); „kai yra aplinkoje teigiamas pavyzdys, iš kurio galima mokytis, kaip gyventi čia“ (Gertautė, 19); „galimybė pamatyti pavyzdį ir išmokti, kaip savo namų konstrukciją pernešti iš ten į čia ir gerai, saugiai jaustis naujoje aplinkoje“ (Toma, 21).

Teigiami gimtosios kultūros atstovų integracijos priimančioje visuomenėje pavyzdžiai teigiamai veikia priverstinių migrantų integraciją priimančiojoje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse, skatina priverstinių migrantų mokymosi ir savirealizacijos naujoje aplinkoje motyvaciją.

Vis dėlto ryškiausiai diskusijoje atsiskleidė **priimančios visuomenės vietos bendruomenių vaidmuo** priverstinių migrantų integracijoje. Diskusijos dalyviai akcentavo edukacinį priimančios visuomenės vietos bendruomenių potencialą:

„ryšiai su visuomene, per tai mokosi, bendraujant sužino apie mūsų kultūrą, išmoksta lietuvių kalbą“ (Eglė, 78);

„Draugai lietuviai, labai svarbūs ... taip išmoksta geriau kalbėti lietuviškai, orientuotis mūsų sistemose ...“ (Daiva, XXV);

„Atskiri projektai ar kursai neveikia ... reikia bendros veiklos vietos bendruomenėje, kai naujo mokaisi tiesiog iš to buvimo kartu, bendro dalyvavimo“ (Eglė, 80); „Kai mūsų vienas priverstinis migrantas tinklinį gerai žaidė ir susipažino su lietuve tinklininke ... po kelių mėnesių kalbėjo lietuviškai geriau nei po kursų ... ir ne tik, tada ryšys užsimezga ne tik tarp žmonių, bet apskritai... tarsi tas žmogus artimesnis Lietuvai tampa“ (Eglė 2, XXVI); „Ryšys užsimezga per bendrą priverstinių migrantų ir bendruomenės veiklą, per pomėgį ... ir tas ryšys ugdo, padeda išmolti tai, ko neišmoks pamokoje – apie bendravimą, elgesio taisykles, gyvenimą Lietuvoje“ (Irena, 79).

Tikslinės grupės diskusijos dalyvių nuomonė patvirtinama daugelio Lietuvos ir užsienio tyrėjų (Tett L., Fyfe T., 2010; Štuopytė E., 2010; He Y. ir kt., 2015; Bartkevičienė A., 2015 ir kt.), vietos bendruomenę traktuojančių kaip vieną iš esminių priverstinių migrantų socialinės įtraukties, socialinio ugdymo, savirealizacijos ir pozityvios integracijos aplinkos požymių.

Vis dėlto, anot tikslinės grupės diskusijos dalyvių, priimančios visuomenės vietos bendruomenių edukacinė galia ne visada tinkamai ar pakankamai išnaudojama:

„... jie (priverstiniai migrantai) dažnai man skundžiasi, kad nepavyksta surasti draugų lietuvių“ (Toma, 57); „matyt, mes tą draugystę skirtingai kultūriškai suvokiame. Kai kurie priverstiniai migrantai kaimynus vadina broliais, seserimis, o mes net savo laiptinės kaimynų kartais nepažįstame ... jei jie tuos skirtumus patys supranta – tada lengviau ...“ (Eglė2, 60); „Bet mes tai nepadedame jiems to suprasti ... mes geriau už akių apkalbėsime, bet nepaaiškinsime žmogui, kad pas mus taip nepriimtina, Lietuvoje kitaip...“ (Gertautė, 64); „Mes tikrai sunkiai pasakome ... jei būtume atviresni, lengviau priimtume į savo bendruomenę, kalbėtume, aiškintume, mokintume – jiems būtų lengviau, juk kartais tiesiog reikia paaiškinti žmogui“ (Daiva, 65).

Diskusijos dalyviai taip pat pastebėjo ir **edukacinio įveiklinimo institucijose** stygių, akcentavo neigiamas priverstinių migrantų institucionalizacijos pasekmes:

„... naudojama per mažai priemonių, kuriomis žmogus gali būti įveiklintas tol, kol jis būna institucijoje“ (Ilma, 42);

„Kol žmogus yra centre (gyvena institucijoje) jam kažką veikti, dalyvauti bendruomenės gyvenime yra sudėtinga – nesudaromos sąlygos ... ir tada gaunasi pasyvumas, kurį vėliau sunku įveikti“ (Gabrielė, 43);

„... tada atsakomybės perkėlimas ir išmoktas bejėgiškumas ... pusė metų viename centre, kelis mėnesius kitame ... žinau iš kolegų – pradžioje yra tas akių degimas, noras kažką daryti, mokytis, dirbti, bet paskui ... kol tie visi teisiniai procesai įvyksta, atsiranda toks bejėgiškumas ir po to jis sunkiai išjudinamas“ (Eglė, 40).

Analizuojant tikslinės grupės diskusijos dalyvių teiginius, pažymėtina, kad teisiniai migracijos ir integracijos reguliavimo principai yra pakankamai griežtai reglamentuoti, pokyčiai juose yra ilgai ir sudėtingai priimami. Tačiau priverstinių migrantų integraciją jų gyvenimo institucijose metu galima skatinti, stiprinant institucijų edukacinę galią, įtraukiant į institucijoje gyvenančių priverstinių migrantų integracinį procesą daugiau veiklų ir priemonių priimančiojoje visuomenėje, per bendras priverstinių migrantų ir vietos bendruomenių atstovų veiklas, per santykį su vietos bendruomenę.

Viena iš tokių galimybių – **savanorystė**. Pažymėtina, kad tikslinės grupės diskusijų metu buvo stebimi reikšmingi diskusijos dalyvių tarpusavio sąveikos procesai, kai vieno diskusijos dalyvio pasisakymas, nulėmė kitų dalyvių nuostabas, klausimus ir turiningos diskusijos vystymąsi. Taip vienos dalyvės išsakyta mintis, jog savanorystė ir mentorystė galėtų tapti vienu iš efektyvių edukacinio įgalinimo bei priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiksnių, inspiravo pasikeitimą prieštarinčiomis nuomonėmis:

„... savanorystė yra vienas iš variantų, kaip tai galima padaryti ...“ (Aurika, XXVI);

„O kaip su tais projektais, kai buvo draugai mentoriai?“ (Daiva, XXVII);

„Jie baigdavosi ... ir projektas kažkoks dirbtinis konstruktas“ (Viktorija, XXVII);

„Savanorystę reikia plėtoti per bendrą veiklą (drama, sportas, šokiai)“ (Jūratė, XXVII);

„Savanorystė turi ugdymo potencialo, mokytis galima per bendrus užsiėmimus, tada tarp priverstinių migrantų ir lietuvių savanorių užsimezga tikras santykis ir draugystė. Nes tas susodinimas kartu (projekte) yra dirbtinis, jis nekuria tikro santykio, neugdo ...“ (Garrielė, 65);

„Įsiliejimas į priimančios visuomenės gyvenimą per bendrą savanorišką veiklą jiems (priverstiniams migrantams) padėtų ... ir taip mažėtų jų priklausomybė nuo integracijos institucijų, didėtų jų savarankiškumas“ (Diana, XXX).

Išryškėjusi tikslinės grupės diskusijos dalyvių nuomonę apie priverstinių migrantų įtraukimo į savanorišką veiklą svarbą patvirtina ir kitų mokslinių tyrimų rezultatai. Anot R. Sales (2002), savanorystė gali palengvinti priverstinių migrantų integraciją į darbo rinką. A. Bloh (2002) teigimu, priverstinių migrantų įtraukimas į savanorišką veiklą yra efektyvus integracijai svarbių socialinių ryšių su vietos bendruomene užmezgimo bei naudingos patirties įgijimo būdas.

Ypatinga vieta diskusijose buvo skirta priverstinių migrantų švietimo ir ugdymo klausimams. Pažymėtina, kad visi diskusijų dalyviai akcentavo „kitokio“, neformalaus, labiau individualizuoto, praturtinto patyriminio simuliacinio mokymo formomis priverstinių migrantų ugdymo svarbą:

„... tai neturi būti kažkoks formalizuotas mokymas, kai ateini ir aiškini jiems (priverstiniams migrantams), kaip jie turėtų elgtis ... ne tame esmė“ (Gabrielė, 67);

„Tai turi būti neformalus mokymas, kažkokie praktiniai užsiėmimai, pokalbiai, bendra praktinė-ugdomoji veikla“ (Eglė2, 68); „neformalus ugdymas turi būti nukreiptas į socialinius procesus (kaip kas vyksta Lietuvoje, kaip bendrauti, elgtis, dirbti)“ (Jūratė, XXIV);

„Kalbos mokymas yra kertinis dalykas ...“ (Viktorija, XXI);

„Būtina lietuvių kalba ...“ (Gertautė, 70);

„Bet lietuvių kalbos kursai turi būti kitokie, labiau neformalūs, individualizuoti ir praktiniai“ (Toma, 67); „Kalbos kursai turi būti tokie, kokius mes dabar pas save organizuojame ...“ (Gabrielė, 71);

„Bet tai priklauso nuo mokytojo ... mūsų mokytoja labai individualiai prieina, kursai labai praktiniai, kasdienėmis temomis ir ne tik“ (Eglė, 72);

„Negalima formalizuoti to mokymosi proceso, jis turi būti neformalus, labai individualizuotas, praktinis su simuliaciniais pratimais ir labai nedidelėmis grupėmis (po 10 žmonių)“ (Ilma, 73);

„Ir kiekvienas priverstinis migrantas turi patirti mokymosi džiaugsmą, kad išgyventų tą norą mokytis ... Juk kai kurie atvyksta nemokėdami net savo gimtąją kalbą rašyti, o mes jį lietuviškai turime išmokyti. Kartais čia reikia tokio pat dėmesingo priėjimo kaip pirmoje klasėje ...“ (Aurika, XXII).

Analizuojant tikslinių grupių diskusijų duomenis stebimos tamprios sąsajos su disertacijos 2.3.1 skyriuje išskirta mokslininkų nuomone, kad neformalaus ugdymo formos yra labiausiai tinkamos ir prieinamos tokiai tikslinei grupei kaip priverstiniai migrantai (Xue L., 2007; Perret R. ir kt., 2012; Bartkevičienė A., Raudeliūnaitė R., 2012; Sinacore A. L., Lerner S., 2013; Jackson S., 2015 ir kt.). Remiantis mokslinių šaltinių analize bei tikslinės grupės diskusijos rezultatais, galima teigti, kad priverstinių migrantų edukacijos procesas priimančiojoje visuomenėje turi būti orientuotas į naujos, jų kasdieniame gyvenime aktualios informacijos perteikimą, taikant neformalaus, patyriminio mokymo formas bei atsižvelgiant į individualias priverstinių migrantų charakteristikas.

Kalbant apie formalųjį ugdymą, tikslinės grupės diskusijų dalyviai išskyrė jo **prieinamumo** ir **ugdymo įstaigų pasirinkimo svarbos** klausimus. Dalyviai vieningai teigė, kad formaliai Lietuvoje švietimas yra prieinamas priverstiniais migrantams, tačiau praktikoje susiduriama su sunkumais:

„švietimas ... svarbu, kad mokyklos, universitetai, profesinio ugdymo įstaigos, kad jos prieinamos“ (Aurika, XIII); „aukštasis mokslas dažnai tik ant popieriaus prieinamas, ypatingai jei žmogus mokyklą ne Lietuvoje baigė“ (Diana, XIII);

„jie dažnai neturi galimybių tęsti studijas – reikia mokėti, pinigų jie neturi“ (Irena, 74);

„Jei apie mokyklą, tai formalus prieinamumas tarsi yra, bet tikrai yra daug problemų“ (Jūratė, XIV);

„Gal vienos mokyklos geriau pasiruošusius, kaip pvz. X mokykla (pasako pavadinimą), jie tiek metų jau priverstinių migrantų vaikus turi, bet kitos labai nenoriai priima priverstinius migrantus ... mes susidūrėme su sunkumais net integruojant pirmokus ... nors teisiškai tai privaloma, bet mokyklos ieško visų galimybių nepriimti tokių vaikų“ (Jūratė, XV);

„tokie vaikai nepatogūs mokykloms, sudėtingi ... reikia atskirų programų, paruoštų mokytojų..., todėl mokyklos ir nenori“ (Dalia, 74).

Diskusijų dalyviai patys aktyviai ieškojo švietimo prieinamumo sunkumų priežasčių, dalijosi nuomonėmis:

„Mokyklos yra nepasiruošusios, jiems taip pat trūksta švietimo“ (Aurika, XVI); „manau, mokytojams reikia pagalbos“ (Gabrielė, 74);

„... reikia, kad didesnę patirtį su priverstiniais migrantais turintys specialistai pasidalintų savo žiniomis“ (Eglė, 75);

„pedagogams reikalinga metodinė pagalba, svarbi ir emocinė parama ...būtų gerai, kad dirbantys su priverstiniais migrantais galėtų sistemingai susitikti, pasidalinti gerąją patirtimi“ (Dalia, 76).

Pažymėtina, kad šie tikslinės grupės diskusijos rezultatai turi sąsajas su įvairių mokslininkų tyrimų duomenimis. S. Spencer (2004), S. Waren (2004), S. Stubbs (2008), P. Kahan-Strawczynski, D. Levi, V. Konstantinov (2010) ir kt. akcentavo ugdytojų, mokytojų paruošimo priverstinių migrantų priėmimui svarbą. Tiek mokslinėje literatūroje, tiek tikslinės grupės diskusijos dalyvių pasisakymuose įvardinama metodinės pagalbos mokytojams, dialogo tarp švietimo įstaigų, priverstinių migrantų bei priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių veiklos organizavimo svarba.

4.2.3. Politinio lygmens veiksniai

Tikslinės grupės diskusijos dalyviai, kalbėdami apie priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinius veiksnius, diskusijose minėjo teisinius, politinius, visuomenėje vyraujančias tendencijas atliepiančius (pvz., diskriminacijos ar įtraukties) veiksnius, kurie apibendrintai buvo įvardinti kaip politinio lygmens edukaciniai veiksniai:

„Teisiniai terminai, leidimai legaliai dirbti ar mokytis Lietuvoje ... jie labai įtakoja pabėgėlius, jų nuotaiką, norą ar nenorą mokytis kalbos, integruotis“ (Gabrielė, 82);

„... tie, kurie gauna leidimą metams, nuolat turi pratęsinėti, jie skundžiasi, kad jaučia nerimą, kai artėja tas leidimų išdavimų terminas jie visiškai nedarbingi pamokose, nemotyvuoti ieškoti ilgalaikio darbo, mokytis ... jie nieko nenori ir tai suprantama“ (Dalia, 79);

„... kol nesijaučia stabiliai teisiškai jų ir motyvacija mokytis, dirbti nėra stabili“ (Irena, 85).

Dalyviai pripažįsta, kad šie teisiniai procesai veikia priverstinių migrantų emocinę būklę, jų motyvaciją mokytis, integruotis. Tačiau pažymi, kad negali pakeisti šios sistemos, tik padėti priverstiniams migrantams išgyventi minėtus procesus:

„palaikome juos, kalbamės“, „teikiame psichologinę pagalbą ... tais momentais jiems tai ypatingai aktualu“ (Diana, XVII).

Pažymėtina, kad dauguma tikslinių grupių diskusijų dalyvių gana vieningai reiškė savo nuomonę aptariamų klausimų atžvilgiu. Tačiau diskusijos metu fiksuoti ir nuomonių išsiskyrimo atvejai, taip viena diskusijos dalyvių pasidalino savo pastebėjimais dėl emigracijos procesų mūsų šalyje ir jos įtakos priverstinių migrantų integracijai:

„... jie sako – taigi jūs patys bėgate iš Lietuvos, mums čia gyventi be kalbos ir draugų dar sunkiau – tai jie irgi mato, tai juos demotyvuoja ... tada nenori nei kalbos mokytis, nei apie integraciją galvoti“ (Dalia, 54). Šiai nuomonei buvo oponuota: „kaip tik jie sako, kad mes dideles galimybes turime, galime keliauti, oficialiai dirbti užsienyje ... jie tada suinteresuoti integruotis, gauti nuolatinį leidimą ir turėti tas pačias teises“ (Gertautė, 55).

Tenka konstatuoti, kad visi tikslinės grupės diskusijos dalyviai vieningai išskyrė opią priverstinių migrantų **diskriminacijos** praktikos temą:

„turime juos motyvuoti, o mes demotyvuojame“ (Gabrielė, 47); „mūsų sistema demotyvuojanti ... Na, pavyzdžiui, afganai, turbūt labiausiai integruota grupė ... ir jų tarpe buvo daug žmonių, kurie puikiai kalbėjo lietuviškai, dirbo, žinojo mūsų tradicijas, integravosi – ir kas iš to?“ (Gertautė, 48); „Mes jų neišlaikome ... nesame suinteresuoti, kad jie kažką pasiektų“ (Ilma, 49); „mes jų neišlaikome ... ir kita vertus – kad ir ką žmogus būtų pasiekęs, integravęsis, lietuvių kalbą mokantis, tradicijas mūsų nuo A iki Z žinantis – yra tos lubos – tavo darbas bus tik toks, o ne kitoks, ir žiūrės į tave tik taip, kaip į pabėgėlį“ (Gertautė, 50); „taip, tos nematomos lubos“ (Irena, 51); „Jei esi ne toks, pabėgėlis, migrantas ... atsiranda stiklinės lubos ... Kai kurie net bendruose renginiuose, pabėgėlių dienose nedalyvauja, kad kiti nesužinotų, kad jis pabėgėlis – tai stigmos problema“ (Jūratė, XXX).

Analizuojant tikslinės grupės diskusijos dalyvių teiginius apie priverstinių migrantų diskriminacijos apraiškas ir „stiklinių lubų efektą“ stebimos tamprios sąsajos su disertacijos 1.3 skyriuje pristatytomis priverstinių migrantų socialinės atskirties teorijomis ir tyrimais (Esses V. M. ir kt., 2001; Pizarro M., 2005; Žibas K., 2012 ir kt.), atskleidžiančiais priverstinių migrantų socialinės atskirties patyrimą per diskriminaciją.

Diskriminacijos apraiškas diskusijos dalyviai pastebi ir žiniasklaidoje. Jie pastebi, kad jau praeina visiškai neigiamos informacijos apie priverstinius migrantus viešinimo laikotarpis, pastaruoju metu vis daugiau teigiamos informacijos apie šią tikslinę grupę, tačiau:

„ta informacija dažniausiai užsakomojo pobūdžio, kažkaip tai dirbtinai teigiamai atrodo ... dabar daug projektų teigiamos informacijos viešinimui“ (Eglė, 82); „pas mus kažkaip įdomiai – arba neigiamai, arba labai jau teigiamai, o juk jie tiesiog žmonės ... ir jie tokie, kokie yra ... apie jų gyvenimus, jų akimis ir reikėtų rašyti“ (Diana, XXXII).

Įvardinus priverstinių migrantų diskriminacijos apraiškas, tikslinės grupės diskusijų dalyviai pastebi ir teigiamas visuomenės tendencijas:

„po truputį mūsų visuomenė mokosi“ (Eglė, 84); „mūsų visuomenei brandumo trūksta ne tik priverstinių migrantų atžvilgiu, bet ir neįgaliųjų, ir visų kitų mažumų atžvilgiu, bet mes mokomės ... jau nesustingstame gatvėje pamatę tamsiaodį ...“ (Irena, 93); „manau, Lietuvai reikia laiko, turime subręsti“ (Jūratė, XXXV); „ta branda ateina su patirtimi, kuo daugiau bendrausime, būsime kartu, veiksime, tuo mažiau bus stigmų“ (Aurika, XXXVII).

Analizuojant tikslinės grupės diskusijos metu išskirtus politinio visuomeninio lygmens edukacinius veiksmus, stebimos diskusijose išryškėjusių temų sąsajos su A. Sprung (2008), H. Moser (2012) ir kt. teoriniais teiginiais, apibūdinančiais priverstinių migrantų politinio lygmens veiksmus. Politiniu lygmeniu analizuojamas teisinis priverstinių migrantų integracijos, švietimo ir darbo reguliavimas, bei diskriminacijos ar įtraukties praktika.

4.3. Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų nuomonės tyrimo rezultatų sąsajų analizė ir apibendrinimas

Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo tikslais, atsižvelgiant į integracijos reiškinio abipusiškumą, atliktas iš dalies struktūruotas interviu su priverstiniais migrantais ir tikslinės grupės diskusijos su ekspertais, dirbančiais priverstinių migrantų integracijos srityje. Pateikta kiekvienos tikslinės grupės tyrimo duomenų analizė inspiruoja duomenų palyginimo ir išvadų pateikimo poreikį.

Pažymėtina, kad tyrimo duomenų palyginimas yra sąlyginis, atliekamas siekiant bendro priverstinių migrantų integracijos vietos bendruomenėse edukacinių veiksnių atskleidimo tikslo ir jokiū būdu nekvestionuoja individualios priverstinių migrantų patirties, atskleistos iš dalies struktūruoto interviu metu, bei ekspertų tikslinės grupės diskusijos duomenų unikalumo. Atvirkščiai – atskleidžia universalias skirtingų tikslinių grupių, taikant skirtingus metodus, tyrimo rezultatų tendencijas. Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų nuomonės tyrimo duomenų palyginimas, identifikuojant esmines rezultatų sąsajas, pateiktas 10 lentelėje:

10 lentelė. Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų nuomonės tyrimo duomenų sąsajų analizė

Edukacinių veiksnių lygmenys	Priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu radiniai	Sąsajos	Ekspertų tikslinės grupės diskusijos duomenys
Individualus lygmuo	<ul style="list-style-type: none"> • Baimė, įtampa, nežinojimas • PM šeimos požiūris į mokslą, to sąlygota mokymosi patirtis ir PM požiūris į mokslą. • Individualus edukacinis potencialas: atvirumas naujovėms, lankstumas, poreikis mokytis • Patirčių palyginimas, naujos patirties kvestionavimas 	<p>↔</p> <p>↔</p> <p>↔</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Priverstinių migrantų saugumo / nesaugumo jausmai • PM šeimos požiūris į mokslą, to sąlygota mokymosi patirtis • Lankstumas, atvirumas naujovėms, gebėjimas mokytis – kaip individualius edukacinius veiksnius sąlygojantis PM edukacinis potencialas • Išankstinės nuostatos, sąlygojančios motyvaciją mokytis, integruotis

<p>Institucinis aplinkos ir vietos bendruomenių lygmuo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mokymas(is) per bendravimą ir dalyvavimą visuomenės, jos vietos bendruomenių veikloje • Mokymas(is) per patirtį priimančioje visuomenėje • Formalaus ugdymo praturtinimo neformalaus ugdymo formomis poreikio patirtis • Palaikančio žmogaus priimančioje visuomenėje – edukatoriaus – vaidmuo • Kaita ir suvokimo virsmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ryšiai su visuomene, jos vietos bendruomenėmis – mokymas(is) per bendravimą ir bendrą veiklą. • Neformalaus priverstinių migrantų ugdymo svarba, PM mokymo formų lankstumas • Formalaus švietimo prieinamumo trukdžiai • Žmogaus iš vietos bendruomenės – edukatoriaus svarba • Teigiamas priverstinių migrantų tautiečio integracijos pavyzdys, iš kurio mokomasi • Edukatoriaus ir edukacinio įveiklinimo priemonių institucijose poreikis
<p>Politinis lygmuo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Keli žmonės manyje“ • „Tarsi stiklinės lubos virš manęs“ • „Esu Lietuvos dalis“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Teisinis priverstinių migrantų integracijos, švietimo ir darbo reguliavimas • Diskriminacijos švietime ar įtraukties apraiškos • Visuomenės švietimo, vietos bendruomenių paruošimo PM priėmimui svarba

Atliekant tyrimo duomenų sąsajų ir skirtumų analizę, pažymėtina, kad tiek patys priverstiniai migrantai, dalindamiesi savo patirtimi, tiek ekspertai, išsakydami savo nuomonę, pažymi, kad individualaus lygmens edukaciniai veiksniai (šėimos požiūris į mokslą, to sąlygota priverstinių migrantų mokymosi patirtis) yra tampriai susiję su individualiu edukaciniu priverstinių migrantų potencialu: atvirumu naujovėms, lankstumu bei gebėjimu mokytis. Tyrime dalyvavusių priverstinių migrantų reflektuota patirtis rodo, kad jie sėkmingai integravosi Lietuvos visuomenėje, nes jiems būdingi išvardinti individualaus lygmens edukaciniai veiksniai. Individualiuoju lygmeniu, tiek priverstinių migrantų, tiek ekspertų teiginiuose, išryškėjo stiprūs priverstinių migrantų emociniai patyrimai, kurių

konstruktyvus ir teigiamas (esant tinkamai pagalbai) išgyvenimas padeda priverstiniais migrantams įveikti integracijos kelio pradžioje stiprius neigimo, baimės, nesaugumo jausmus ir nuostatas bei vėliau efektyviai siekti tolesnių integracijos etapų.

Lyginant priverstinių migrantų ir ekspertų tyrimų duomenis pastebėta, kad yra bendrumo, kai pateikiami teiginiai apie institucinio lygmens edukacinius veiksmus. Priverstiniai migrantai, dalindamiesi savo patirtimi, atkleidžia savo mokymo(si) per bendravimą ir dalyvavimą vietos bendruomenių veikloje istorijas. Ekspertai savo ruožtu diskusijos metu pabrėžia ryšių su vietos bendruomenėmis svarbą, kai priverstiniai migrantai gali mokytis ir įgyti naują patirtį per bendrą veiklą, organizuojamą vietos bendruomenėse, jų organizacijose.

Dalindamiesi savo dalyvavimo švietimo programose patirtimi, priverstiniai migrantai aiškiai įvardina formalaus ugdymo praturtinimo neformalaus ugdymo formomis poreikį. Kalba apie formalių kursų neefektyvumą, dalijasi savo neformalaus, labiau patyriminio ir savivaldaus mokymosi istorijomis. Tikslinės grupės diskusijų dalyviai taip pat pažymi būtent neformalaus priverstinių migrantų ugdymo svarbą, ieško ir siūlo įvairius bendro *curriculum* praturtinimo priverstiniais migrantams aktualia, labiau praktinio pobūdžio informacija, taikant praktinius patyriminio mokymo(si) būdus. Ekspertai taip pat išryškina ir formalaus švietimo prieinamumo priverstiniais migrantams trukdžius, kalba apie nepakankamą švietimo įstaigų metodinį parengimą priimti šios tikslinės grupės ugdytinius.

Pažymėtina, kad tiek patys priverstiniai migrantai, tiek ekspertai, dirbantys integracijos srityje, akcentavo palaikančio žmogaus iš priimančios visuomenės vietos bendruomenės – edukatoriaus – svarbą priverstinių migrantų integracijos procesui. Šis institucinio lygmens edukacinis veiksnys aiškiai identifikuojamas abiejų tikslinių grupių tyrimų duomenyse. Priverstiniai migrantai dalijasi išgyventomis istorijomis apie palaikančio žmogaus (socialinio darbuotojo, mokytojo, psichologo, darbdavio) vaidmenį jų integracijos kelyje. Reflektuojant šią patirtį, priverstiniai migrantai pažymi, kad tokio žmogaus palaikymas paskatino mokytis kalbos, įsidarbinti, kitaip pažiūrėti į priimančios šalies vietos bendruomenę, iš naujo pažinti save ir kitus arba tiesiog likti Lietuvoje. Edukatoriaus svarba išryškėjo ir tikslinės grupės diskusijų rezultatuose. Ekspertai pripažįsta, kad tokio asmens (socialinio darbuotojo, kuratorius, mokytojo, psichologo, gydytojo ar kt.) pagalba reikiamu momentu, priverstinio migranto palaikymas, konsultavimas, mokymas gali tapti svarbiu edukaciniu integracijos skatinimo veiksmu

Dar vienu edukaciniu priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiksmu tikslinės grupės diskusijos dalyviai įvardijo teigiamo priverstinių migrantų tautiečio integracijos pavyzdį, iš kurio mokomasi. Ekspertų nuomone, priverstiniai migrantai žinodami apie sėkmingas savo tautiečių integracijos istorijas patiki savo integracijos Lietuvoje galimybėmis. Dalindamiesi savo asmenine patirtimi, priverstiniai migrantai nepateikė išgyvenimų, susijusių su savo tautiečio teigiamo pavyzdžio įtaka jų integracijos procesui. Tačiau išryškėjo tam tikros sąsajos tarp ekspertų išsakytos nuomonės apie edukacinį teigiamos tautiečio integracijos pavyzdį ir tyrime dalyvavusių priverstinių migrantų savo vaidmens, kaip galimai teigiamo pavyzdžio kitiems priverstiniais migrantams, suvokimo.

Priverstiniai migrantai kalba apie atsakomybės jausmą prieš kitus priverstinius migrantus, nes gali būti teigiamas sėkmingos integracijos pavyzdžiu jiems.

Priverstinių migrantų tyrimo radinių analizė atskleidė interviu dalyvių reflektuotą kaitos ir virsmo patirtį. Priverstiniai migrantai dalijosi giliais išgyvenimais, kai nuolatinis susidūrimas su naujais dalykais, situacijomis, mokymasis iš to, kas nauja, integracijos kelyje vertė juos keisti požiūrį į save ir į kitus, keitė visą pasaulėžiūrą. Šių edukacinių veiksnių išskyrimas nulemtas išgyventos priverstinių migrantų patirties, todėl neturi sąsajų su tikslinės grupės diskusijos dalyvių tyrimo duomenimis.

Tuo tarpu edukaciniai veiksniai, susiję su edukacinių įveiklinimo priemonių institucijose poreikiu, atvirksčiai – buvo išskirti tik tikslinės grupės diskusijų metu. Ekspertai, dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje, teigė, kad šuo metu integracijos programas įgyvendinančios institucijos netaiko edukacinio įveiklinimo arba šių priemonių taikymas vyksta neintegruojant jų į vietos bendruomenės veiklas. Tokiu būdu didinama priverstinių migrantų institucionalizavimo ir marginalizacijos rizika, neišnaudojami efektyvūs edukaciniai priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiksniai.

Analizuojant tiek priverstinių migrantų interviu radinius, tiek ekspertų tikslinės grupės diskusijos duomenis identifikuojami teiginiai, įvardinantys politinio lygmens edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje veiksmus. Vieni iš jų pasižymi tarpusavio sąsajomis, kiti yra unikalūs.

Unikaliems edukaciniams veiksniams galima priskirti priverstinių migrantų refleksijas apie jų bikultūrizmo patirtį. Interviu dalyvavę priverstiniai migrantai identifikuoja save tiek su gimtosios šalies, tiek su Lietuvos kultūra; aktyviai dalyvauja pilietiniame priimančiosios visuomenės socialiniame, pilietiniame gyvenime. Tačiau dalindamiesi savo integracijos patirtimi kalba ir apie diskriminacijos apraiškas, patirtą „stiklinių lubų“ efektą – kai dėl priklausymo priverstinių migrantų grupei negali pasiekti aukštesnių pozicijų mokslo, karjeroje, socialiniame, politiniame gyvenime. Priverstinių migrantų diskriminacijos apraiškų patyrimas siejasi su tikslinės grupės dalyvių išskiriamais politinio lygmens edukaciniais veiksniais. Ekspertai, dirbantys su priverstiniais migrantais taip pat pastebi, kad politiniu lygmeniu Lietuvoje stokojama įtraukties praktikos, tačiau vis dar gajos yra diskriminacijos praktikos priverstinių migrantų atžvilgiu. Anot ekspertų, politiniu lygmeniu yra svarbūs priverstinių migrantų švietimo ir užimtumo teisinio reguliavimo edukaciniai veiksniai.

Dalindamiesi savo asmenine integracijos patirtimi priverstiniai migrantai vieningai atskleidė savęs, kaip Lietuvos visuomenės dalies, indentifikavimą. Priverstiniai migrantai jaučiasi Lietuvos visuomenės, savo miestų, jų organizacijų vietos bendruomenių nariais, su atitinkamomis atsakomybėmis, pareigomis ir teisėmis. Tačiau pabrėžia, kad lygiaverčiam jų dalyvavimui priimančiosios šalies gyvenime būtinas visuomenės paruošimas. Tai sutampa su ekspertų nuomone, kurie tikslinės grupės diskusijų metu akcentavo priimančios visuomenės švietimo, vietos bendruomenių pa(s)iruošimo priverstinių migrantų priėmimui svarbą. Tinkamas visuomenės pasiruošimas, anot ekspertų, gali tapti efektyviu priverstinių migrantų integracijos skatinimo edukaciniu veiksniu.

Apibendrinus teigtina, kad egzistuoja ryškios sąsajos tarp priverstinių migrantų iš dalies struktūruoto interviu radinių ir ekspertų tikslinės grupės diskusijos duomenų.

4.4. Dokumentų analizės duomenys ir jų sąsają su kitais tyrimo duomenimis pateikimas

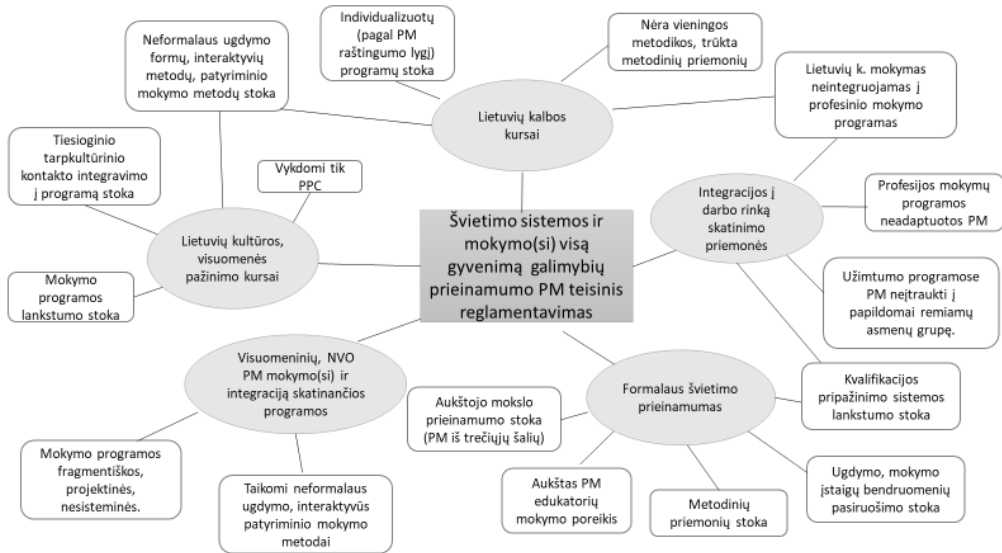
Analizuojant priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo duomenis, svarbu pabrėžti, kad integracijos procesas yra neatsiejamas nuo konteksto. Viena iš daugybinių priverstinių migrantų integracijos konteksto sudedamųjų dalių yra Lietuvoje priimtų nacionalinių arba Lietuvoje ratifikuotų tarptautinių dokumentų ir teisės aktų bazė, reglamentuojanti priverstinių migrantų švietimo, užimtumo, dalyvavimo teises bei galimybes naudotis kitomis integraciją skatinančiomis priemonėmis. Atsižvelgiant į tai, šiame skyriuje pateikiama interviu ir tikslinės grupės diskusijos duomenis papildanti dokumentų analizė.

2015 m. gegužės 21 d. Incheone, Pietų Korėjoje, vykusiame Pasaulio švietimo forume, patvirtinta deklaracija „Švietimas 2030: siekiant įtraukaus, teisingo ir kokybiško švietimo ir mokymosi visą gyvenimą visiems“. Naujoji deklaracija apibrėžia bendrą pasaulio švietimo bendruomenės poziciją dėl ateities švietimo gairių, tikslų ir pagrindinių uždavinių 2015–2030 metais. Plano tikslai vienijami siekiu užtikrinti kokybišką, įtrauktį užtikrinančią švietimą ir visą gyvenimą trunkančio švietimo galimybes kiekvienam žmogui (4 plano tikslas, UNESCO, 2017), ypatingą dėmesį skiriant pažeidžiamoms grupėms, prie kurių priskiriami ir priverstiniai migrantai. Lietuva, ratifikavusi deklaracija, taip pat prisiėmė visą gyvenimą trunkančio švietimo galimybių užtikrinimo įsipareigojimus. Dalis šių įsipareigojimų liečia priverstinių migrantų švietimą. Priverstinių migrantų švietimo teisių užtikrinimas taip pat susijęs su 2016 m. Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimo Nr. 998 „Dėl vyriausybės paramos prieglobsčio gavėjų integracijai teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ įgyvenimu bei kitais Lietuvos respublikos teisės aktais: LR Vyriausybės 2012 m. vasario 29 d. nutarimu Nr. 212 „Dėl Išsilavinimo ir kvalifikacijų, susijusių su aukštuoju mokslu ir įgytų pagal užsienio valstybių ir tarptautinių organizacijų švietimo programas, pripažinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“; LR Vyriausybės 2012 m. liepos 5 d. nutarimu Nr. V-1100 „Dėl Trečiųjų šalių piliečių reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo“; Užsieniečių ir Lietuvos Respublikos piliečių, atvykusių ar grįžusių gyventi ir dirbti Lietuvos Respublikoje, vaikų ir suaugusiųjų ugdymo išlyginamosiose klasėse ir išlyginamosiose mobiliosiose grupėse tvarkos aprašu, patvirtintu 2005 m. rugsėjo 1 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-1800.

Išvardinti nacionalinio lygmens teisės aktai išanalizuoti priverstinių migrantų švietimo sistemos prieinamumo ir mokymo(si) visą gyvenimą galimybių užtikrinimo aspektu. Taip pat, siekiant nurodytų teisės aktų įgyvenimo analizės bei išsamesnio priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių ištyrimo, buvo išanalizuotos mokymo programos, taikomos priverstinių migrantų mokymo ir integracijos skatinimo tikslais vietos bendruomenių organizacijose. Analizuotos Pabėgėlių priėmimo centro, Lietuvos Raudonojo Kryžiaus draugijos, Lietuvos arkivyskupijos *Caritas* taikomos priverstinių migrantų mokymo programos. Taip pat

apžvelgtos kai kuriuose projektuose taikytų mokymo programų gairės (Kauno technologijos universiteto Savivaldos mokymo centro, NVO „Diversity Development Group“, Jonavos rajono Socialinių paslaugų centro projektuose taikomos priverstinių migrantų mokymo programos).

Prieš tai nurodyti dokumentai buvo analizuojami naudojant 3.2.4 skyriuje pristatytą teminių tinklų analizės (angl. *thematic networks*) metodą (Attride-String J., 2001). Tekstinė dokumentų informacija buvo analizuojama, koduojama, skirstoma į pagrindines, organizacines ir globalias temas, taip sukurtas teminių tinklų (žr. 13 pav.).



13 pav. Dokumentų analizės duomenys, pagal teminės analizės metodą

Atlikus priverstinių migrantų švietimo galimybes reglamentuojančių teisės aktų analizę konstatuotina, kad teisinė bazė numato lietuvių kalbos kursus suaugusiems ir kursas, supažindinančius priverstinius migrantus su Lietuvos kultūra. Pirmu integracijos etapu, jei priverstinis migrantas apgyvendinamas Pabėgėlių priėmimo centre, kursai organizuojami Pabėgėlių priėmimo centre, vėliau integracijai vykstant savivaldybėse, lietuvių kalbos kursus organizuoja integraciją įgyvendinanti institucija (Raudojo Kryžiaus draugija, Caritas, Socialinių paslaugų centras ar kt.). Lietuvių kalbos kursams yra skiriama nuo 96 iki 190 valandų.

„29. Centre organizuojami:

29.1. *Intensyvūs ne mažiau nei 96 valandų lietuvių kalbos mokymo ir lietuvių kultūros pažinimo kursai suaugusiems. Lietuvių kalbos mokymo kursai turi atitikti Europos Tarybos kalbos mokėjimo aprašų A1 lygį (kai kuriais atvejais pagal besimokančiųjų prašymą – A1–A2 lygius). Mokymo A1 lygiu trukmė – vienas mėnuo.*

30. Savivaldybės teritorijoje:

30.2. Tęsimi lietuvių kalbos mokymo ir lietuvių kultūros pažinimo kursai suaugusiesiems, kurie nespėjo išklausti 96 valandų kursų centre.

190 valandų lietuvių kalbos mokymo kursai, atitinkantys Europos Tarybos kalbos mokėjimo aprašų A2 lygį ir I valstybinės kalbos mokėjimo kategorijos reikalavimus suaugusiesiems (kai kuriais atvejais pagal besimokančiųjų prašymą – B1 lygį ir II valstybinės kalbos mokėjimo kategorijos reikalavimus suaugusiesiems). Vadovaujantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2003 m. gruodžio 24 d. nutarimu Nr. 1688 „Dėl valstybinės kalbos mokėjimo kategorijų patvirtinimo ir įgyvendinimo“, kursams pasibaigus, prieglobsčio gavėjai paramos integracijai teikimo metu švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka laiko I valstybinės kalbos mokėjimo kategorijos egzaminą (kai kuriais atvejais pagal besimokančiųjų prašymą – ir II valstybinės kalbos mokėjimo kategorijos egzaminą)“.

Neišlaikius valstybinės kalbos mokėjimo kategorijos egzamino dėl pateisinamų priežasčių, papildomai gali būti skiriamas iki 100 valandų kursas, kurį išklusius egzaminas laikomas pakartotinai (SADMĮ, Integracijos tvarkos aprašo 28–31 p.).

Pažymėtina, kad vieningos priverstinių migrantų lietuvių kalbos mokymo programos nėra. Organizacijos ir jų mokytojai dažniausiai naudoja H. Prosniakovos, V. Stumbrienės (2003), A. Kaškelevičienės ir V. Stumbrienės (1998) bei M. Ramonienės, L. Vilkienės (1998) vadovėlius. Programos neskirstomos pagal priverstinių migrantų žinių lygmenį (kai kurie priverstiniai migrantai atvyksta neraštingi), tačiau numato galimybę keisti mokymo turinį pagal individualius priverstinių migrantų poreikius bei integruoti į kalbos kursų *curriculum* neformalaus ugdymo formas. Pažymėtina, kad pasinaudoti šiomis galimybėmis teisė priskiriama tik tam tikros organizacijos, įgyvendinančios priverstinių migrantų integraciją, mokytojui.

Dokumentų analizės rezultatus patvirtina tiek pačių interviu dalyvių radiniai, tiek ekspertų tikslinės grupės diskusijos duomenys – jei mokytojas nori ir gali (jam suteikiamos tam tikros mokymo organizavimo galimybės), taiko individualizuoto, neformalaus, patyriminio mokymo formas. Nesant išvardintų faktorių – priverstinių migrantų lietuvių kalbos mokymas vyksta pagal išvardintų vadovėlių turinį. Šiuo atveju atliktos dokumentų analizės duomenys ir tyrimo tikslinių grupių dalyvių nuomonė inspiruoja ne tik sisteminio požiūrio į lietuvių kalbos programos sukūrimą būtinumą, numatant kelių pakopų kalbos mokymąsi (pagal raštingumo lygį), bet ir sisteminės pagalbos mokytojams užtikrinimą – numatant konsultacijas tiek metodiniais, tiek tarpkultūrinės komunikacijos klausimais.

Priverstinių migrantų supažindinimo su Lietuvos kultūra, dar vadinami Visuomenės pažinimo, kursai (Pabėgėlių priėmimo centras, 2017) skirti priverstinių migrantų supažindinimui su juos priimančios šalies kultūra, istorija, teisine baze bei socialiniu gyvenimu. Pažymėtina, kad privalomai Visuomenės pažinimo kursai organizuojami tik pirminės integracijos programos metu Pabėgėlių priėmimo centre, savivaldybių teritorijoje šių kursų organizavimas nėra privalomas. Analizuojant Pabėgėlių priėmimo centro Visuomenės pažinimo kursų programą, išskiriamos kelios esminės temos:

- gamtinė, socialinė, regioninė geografija,

- Lietuvos istorija,
- Lietuvos kultūra,
- Lietuvos Respublikos Konstitucija,
- Lietuvos švietimas,
- Administracinis kodeksas,
- Civilinis kodeksas,
- Baudžiamasis kodeksas,
- Lietuvos Respublikos įstatymas „Dėl užsieniečių teisinės padėties“,
- Prieglobstį gavusių užsieniečių socialinės integracijos tvarka (Pabėgėlių priėmimo centras, 2017).

Temų dėstymui numatomas teorinės informacijos perteikimas, naudojant vaizdines priemones, knygas, žemėlapius. Pažymėtina, kad tik supažindinimo su Lietuvos kultūra temoje (Visuomenės pažinimo kursų programoje) numatyta galimybė integruoti į kursų *curriculum* tarpkultūrinius renginius, priverstinių migrantų dalyvavimą sociokultūrinuose vietos bendruomenės renginiuose, išvykas ir ekskursijas:

„Daug dėmesio skiriama lietuvių tautos papročiams ir tradicijoms. Pabėgėlių priėmimo centre jau tapo tradiciniai tokie renginiai, kaip antai: Kalėdų, Velykų, Rudenėlio, Mamos dienos. Pasaulinės pabėgėlių dienos minėjimui skirti bendri lietuvių ir prieglobstį gavusių užsieniečių Lietuvos Respublikoje renginiai. Užsieniečiai ir lietuviai ruošia savo nacionalinius valgius, meninės saviveiklos koncertus. Centras glaudžiai bendradarbiauja su Jonavos vaikų globos namais „Ažuoliukas“, Kupiškio 1-ąja vidurine mokykla. Užsieniečiai dalyvauja Rukloje ir Jonavoje vykstančiuose kultūros renginiuose. Šis bendradarbiavimas padeda abipusiškai susipažinti su tautų kultūromis, menu, muzika“ (Pabėgėlių priėmimo centras, 2017).

Nepakankamas neformalaus mokymo(si) formų taikymas priverstinių migrantų mokymo programose patvirtinamas ir pačių priverstinių migrantų. Interviu dalyvavusių priverstinių migrantų teigimu, privalomuose kursuose teoriškai dėstoma informacija buvo „svetima“, formali, nemotyvuojanti pažinti Lietuvos. Tačiau papildomi kursai, kuriuose buvo naudojami patyriminio mokymo metodai, „psichologiniai pratimai“, praktinės užduotys, galimybė bendroje veikloje bendrauti ar kartu su vietos bendruomenių atstovais mokytis, veikti, tapo vienu iš edukacinių priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiksmu. Atliktos Visuomenės pažinimo kursų programos analizės rezultatai siejasi su tikslinės grupės diskusijos rezultatais. Ekspertai, dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje, taip pat akcentavo per bendrą praktinę veiklą taikomo neformalaus, patyriminio mokymo formų svarbą, supažindinant naujai atvykusius migrantus su Lietuvos kultūra, istorija, tradicijomis.

Analizuojant lietuvių kalbos ir Visuomenės pažinimo kursų programas identifiukuota šių kursų lankstumo stoka ir atskirtis nuo kitų, teisiškai reglamentuotų, integracijos skatinimo priemonių. Integracijos tvarkos aprašo 42 straipsnis numato net keletą priverstinių migrantų užimtumo skatinimo priemonių: supažindinimą su Lietuvos darbo rinka, kvalifikacijos tobulinimą, pakeičiant arba įgyjant naują profesiją, informavimą organizuoti savarankišką verslą, pagalbą įsidarbinti pagal

darbo sutartis (SADMĮ, 2016). Vis dėlto jos atskirai organizuojamos Pabėgėlių priėmimo centrui ir integraciją savivaldybėse įgyvendinančių organizacijoms bendradarbiaujant su teritoriniais Užimtumo tarnybos skyriais, neintegruojant į šių priemonių įgyvendinimą lietuvių kalbos ir / ar visuomenės pažinimo mokymų:

„37. *Prieglobsčio gavėjas, kuriam reikia valstybės pagalbos įsidarbinant, įsiregistruoja teritorinėje darbo biržoje.*

38. *Profesinis mokymas vykdomas pagal mokymo programas, įregistruotas Studijų, mokymo programų ir kvalifikacijų registre.*“ (SADMĮ, 2016)

Šios priverstinių migrantų užimtumą skatinančios priemonės yra universalios, neadaptuotos individualiems priverstinių migrantų integracijos į Lietuvos darbo rinką poreikiams. Stokojama individualizuotų, integruotų profesinio, lietuvių kalbos ir visuomenės pažinimo mokymų.

Būtinumas organizuoti jungtinius lietuvių kalbos ir profesinio mokymo kursus, taikyti praktinį lietuvių kalbos mokymąsi ir kultūros pažinimą darbo vietoje patvirtinamas ne tik atliktos dokumentų analizės rezultatais ir tikslinių grupių tyrimo duomenimis, bet ir Europos parlamento rekomendacijomis (2016). Praktinis priverstinių migrantų mokymas(is) darbo vietoje motyvuoja priverstinius migrantus išmokyti lietuvių kalbą, praktiškai pažinti kultūrą, tradicijas, socialinio gyvenimo taisykles, įgyti konkrečiai darbo vietai svarbių profesinių įgūdžių bei greičiau integruotis į Lietuvos darbo rinką. Tokių jungtinių, praktiškai orientuotų kalbos ir profesinio mokymo kursų organizavimo poreikis savo ruožtu inspiruoja Lietuvos darbo biržos atstovų ir darbdavių tarpkultūrinės komunikacijos įgūdžių ugdymo poreikį. Svarbu, kad ir specialistų mokymas būtų organizuojamas taikant neformalaus, patyriminio mokymo(si) formas.

Pažymėtina, kad tiek integruotų kalbos ir profesinio mokymo kursų, tiek darbdavių mokymų svarbą akcentavo tikslinės grupės diskusijoje dalyvavę ekspertai. Savo asmenine lietuvių kalbos išmokimo ir kultūros pažinimo patirtimi darbo vietoje dalinosi interviu dalyvavę priverstiniai migrantai. Abiejų tyrimo tikslinių grupių atstovai akcentavo specialios paramos svarbą priverstinių migrantų švietimui, užimtumui bei integracijai skatinti. K. Žibo (2016) teigimu, tokių priverstinių migrantų integracijos skatinimo priemonių įgyvendinimui būtinas adekvatus teisinis reglamentavimas, įtraukiant priverstinius migrantus į Lietuvos Respublikos užimtumo rėmimo įstatyme numatytas papildomai remiamų asmenų grupes (4 str. 1d.). Tokiu būdu priverstiniais migrantams galėtų būti siūlomi bendri kalbos ir profesinio mokymo kursai (kaip papildoma paramos priemonė), įdarbinimas subsidijuojant, darbo įgūdžių įgijimo rėmimas, parama darbo vietoms steigti ir pan.

Tikslinės grupės diskusijos rezultatai parodė, kad vienas iš svarbiausių politinio lygmens integracijos edukacinių veiksnių yra priverstinių migrantų kvalifikacijos pripažinimo užtikrinimas. Analizuojant Lietuvos Respublikos nutarimus „Dėl išsilavinimo ir kvalifikacijų, susijusių su aukštuoju mokslu ir įgytų pagal užsienio valstybių ir tarptautinių organizacijų švietimo programas, pripažinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ ir „Dėl trečiųjų šalių piliečių reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo“ išryškėjo, kad priverstinių migrantų turimos kvalifikacijos pripažinimas vyksta bendra tvarka, netaikant jokių specialiųjų nuostatų. Tai yra neatsižvelgiama į

išskirtinį priverstinių migrantų statusą, į tai, kad jie dažniausiai atvyksta į Lietuvą be jokių dokumentų arba negali kreiptis su užklausa į savo kilmės šalies ugdymo įstaigas, dėl saugumo klausimų ir pan. Kvalifikacijos pripažinimo sistemos nelankstumą tikslinės grupės diskusijos dalyviai – ekspertai, dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje – įvardijo kaip švietimo ir darbo galimybes mažinančią veiksnį.

Priverstinių migrantų mokymo(si) visą gyvenimą galimybių užtikrinimui svarbus aukštojo mokslo prieinamumo klausimas. Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymo 72 str. 1 d. reglamentuoja nemokamo mokslo aukštosiose mokyklose galimybes tik Lietuvos, Europos Sąjungos ir Europos ekonominės erdvės valstybių piliečiams:

„72 straipsnis. Atvejai, kai valstybės finansavimas studijoms neskiriamas ir studijų kaina nekompensuojama

1. Teisės šio įstatymo 70 ir 71 straipsniuose nustatyta tvarka į valstybės finansuojamą studijų vietą ar į studijų kainos kompensavimą neturi:

1) ... ; 2) ... ;

3) užsieniečiai, išskyrus šio įstatymo 73 straipsnio 2 dalyje nurodytus asmenis, taip pat Europos Sąjungos valstybių narių ir kitų Europos ekonominės erdvės valstybių piliečius, jeigu Lietuvos Respublikos tarptautinės sutartys ar kiti teisės aktai nenustato kitaip.“ (LR Mokslo ir studijų įstatymas, 2009)

Analizuojant šį punktą pažymėtina, kad priverstiniai migrantai dažniausiai atvyksta iš trečiųjų šalių – jie Lietuvos aukštosiose mokyklose studijuoti gali tik mokėdami už studijas. Finansinės priverstinių migrantų galimybės savarankiškai finansuoti studijas dažniausiai yra labai ribotos, tad ir galimybės įgyti aukštąjį išsilavinimą tampa neprieinamos. Dokumentų analizės rezultatai patvirtinami priverstinių migrantų patirtimi. Interviu metu priverstiniai migrantai dalijosi savo neįgyvendintomis studijų aukštosiose mokyklose svajonėmis, pasakojo apie nesėkmingus bandymus derinti darbą ir studijas (nes mokslui reikėjo užsidirbti), socialinių ir ekonominių studijavimo problemų prisiminimais.

Analizuojant teisės aktuose reglamentuotą švietimo prieinamumą priverstiniais migrantams, pažymėtina, kad skirtingai nuo aukštojo mokslo, mokymas(is) pagal priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo ir profesinio mokymo programas (pirmai kvalifikacijai įgyti) yra prieinamas ir nemokamas priverstiniais migrantams, jų vaikams (LR švietimo įstatymo 70 straipsnio 1 d.).

Integracijos tvarkos aprašo (SADMĮ, 2016) 32, 33 punktai numato priverstinių migrantų vaikų integraciją į mokymo procesą pagal amžių, numatant papildomos švietimo pagalbos, mobilių grupių ir išlyginamųjų klasių priemonių taikymo galimybes:

„33. Nepilnamečiai prieglobsčio gavėjai gauna tokias švietimo paslaugas:

33.1. per pirmąjį mėnesį (atvykusiems vasarą – iki rugsėjo 1 dienos) mokyklinio amžiaus vaikams, gyvenantiems centre ar savivaldybės teritorijoje, jeigu komisijos sprendimu parama integracijai pradedama teikti savivaldybės teritorijoje iš karto, kai užsieniečiui suteikiamas prieglobstis, nustatomi įgyti mokymosi pasiekimai ir jų

atitiktis Lietuvos Respublikos pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programose nurodytiems mokymosi pasiekimams; mokymosi pasiekimus nustato priimančioji mokykla;

33.2. kai tik vaikams, gyvenantiems centre, nustatomi mokymosi pasiekimai, jie pradeda lankyti bendrojo ugdymo mokyklą (-as) ir toliau mokosi apsigyvenę savivaldybės teritorijoje; vaikai integruojami į klasę pagal amžių, jiems teikiama švietimo pagalba, jie intensyviai mokomi lietuvių kalbos (jiems skiriamos papildomos lietuvių kalbos pamokos arba jie lanko išlyginamąsias klases (grupes);

33.3. vaikai nuo gimimo iki 5 metų įskaitytinai tėvų (globėjų) pageidavimu ugdomi pagal ikimokyklinio ugdymo programas, o vaikai, kuriems tais kalendoriniais metais sukanka 6 metai, privalomai ugdomi pagal priešmokyklinio ugdymo bendrąją programą“ (SADMĮ, 2016).

Pažymėtina, kad praktiškai reglamentuota nuostata sunkiai įgyvendinama dėl esminės tikslinės grupės diskusijose dalyvavusių ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nurodomos priežasties – ugdymo įstaigų pasiruošimo stokos. Ekspertų nuomone, mokytojams trūksta tiek metodinių žinių (kaip mokyti priverstinių migrantų vaikus), tiek tarpkultūrinės komunikacijos įgūdžių. Apie mokytojų ir kitų vietos bendruomenių organizacijų specialistų paruošimo būtinumą interviu metu kalbėjo ir patys priverstiniai migrantai – akcentuodami bendrų susitikimų, diskusijų, praktinio tarpusavio pažinimo ir patyriminio mokymo(si) svarbą.

Atliekant dokumentų, reglamentuojančių priverstinių migrantų mokymą(si) visą gyvenimą, dalyvavimo Lietuvos švietimo ir užimtumo sistemoje galimybes, pažymėtina, kad neformalus priverstinių migrantų mokymas(is) nacionaliniu lygmeniu nereglamentuojamas. Tačiau yra vykdomas integracijos programą savivaldybių teritorijose įgyvendinančių organizacijų, nevyriausybių, visuomeninių, vietos bendruomenių arba mokslo institucijų projektinės veiklos metu. Toliau pristatoma trumpa vietos bendruomenių lygmeniu įgyvendinamų priverstinių migrantų neformalaus mokymo ir integracijos skatinimo programų apžvalga:

Lietuvos arkivyskupijos Caritas įgyvendinamų projektų „Prieglobsčio prašytojų priėmimo ir gyvenimo sąlygų gerinimas“ (Nr. PMIF-1.1.4-K-01) ir „Bendruomeninis integracijos centras Vilniaus mieste“ (Nr. PMIF-2.1.2-K-01-002) metu priverstinių migrantų integracijai skatinti įkurti dienos centrai – „Kultūrų įkalnė“ Pabradės parapijos namuose ir „Kultūrų namai“ Vilniuje. Juose organizuojami lavinamieji ir ugdomieji užsiėmimai vaikams, kultūrinio pažinimo popietės moterims, teikiamos socialinės, teisinės, psichologinės konsultacijos suaugusiesiems. Dienos centruose sudaroma galimybė nemokamai naudotis kompiuteriais, internetu, biblioteka, lankyti informacinių technologijų pamokas, rankdarbių ir lietuvių kalbos pamokas. Analizuojant centruose naudojamų priverstinių migrantų ugdymo ir užimtumo programas, akcentuotinas neformalaus ugdymo formų taikymas, užsiėmimų, pamokų bei sociokultūrinių renginių organizavimas dalyvaujant vietos bendruomenės atstovams (bendros lietuvių kalbos pamokos, bendri renginiai, ekskursijos, užimtumo, informacinių technologijų kursai). Tokiu būdu priverstiniai

migrantams sudaromos galimybės ne tik išmokyti kalbą, įgyti tam tikrų įgūdžių, bet ir užmegzti integracijai svarbius socialinius ryšius su vietos bendruomene.

- Lietuvos Raudonojo Kryžiaus draugijos įgyvendinamo projekto „Pabėgėlių ir migrantų integracijos centras InLT“ (Nr. PMIF-2.1.2.K-01-003) lėšomis Kaune veikia dienos centras, skirtas tiek priverstiniai migrantams, tiek studijų ar darbo tikslais į Lietuvą atvykusiems užsieniečiams iš trečiųjų šalių. Klaipėdoje, projektinės veiklos pagrindu, veikia Lietuvos Raudonojo Kryžiaus „Infocentras migrantams“. Dienos centruose aktyviai vykdoma priverstinių migrantų ir kitų trečiųjų šalių užsieniečių ugdymo, užimtumo, integracijos į vietos bendruomenę skatinimo veikla. Kiekvienoje Lietuvos Raudonojo Kryžiaus centrų lankytojams siūlomoje paslaugoje numatytos neformaliojo ugdymo formos:

- 1) Socialinės konsultacijos: informacijos teikimas, socialinių įgūdžių ugdymas, socialinių kompetencijų ugdymas, lydint klientą į įvairias institucijas (ugdant praktinius prašymų pildymo, registracijos gydytojų konsultacijai, ugdymo įstaigos lankymo ir kitais klausimais).

- 2) Individualios teisinės konsultacijos: supažindinat klientus su teisės aktais, ugdant jų teisinį raštingumą (prašymų Migracijos departamentui rašymo mokymai ir pan.).

- 3) Profesinio orientavimo konsultacijos: individualių klientų poreikių ir galimybių identifikavimas, praktiniai gyvenimo aprašymo ir motyvacinio laiško rašymo mokymai, simuliaciniai profesinio orientavimo žaidimai, supažindinimas su darbo santykius reglamentuojančia tvarka, tarpininkavimas įdarbinimo metu.

- 4) Psichologinės konsultacijos: psichoedukacinių metodų taikymas, didinant kliento savo emocijų ir elgesio suvokimą; praktinio, patyriminio mokymo formų taikymas supažindinant klientus su priimančiąją vietos bendruomene (kai saugioje konsultacijos aplinkoje išbandomi nauji elgesio ir bendravimo būdai, simuliuojamos tarpkultūrinio konflikto situacijos, ugdant konstruktyvaus sprendimo būdų įgūdžius).

- 5) Lietuvių kalbos mokymai: programa suskirstyta į du lygius (pagal užsieniečių raštingumo lygį), pamokos organizuojamos tiek centre, tiek vietos bendruomenės aplinkoje (praktinės lietuvių kalbos užduotys paroduotuvėse, savivaldybių socialinės paramos centruose ir pan.).

- 6) Pilietinio orientavimo mokymai: organizuojami kartu su vietos bendruomenės atstovais (dažniausiai studentais savanoriais), kartu lankančiais muziejus, ekskursijas, rengiančiais įvairias akcijas, minėjimus.

- 7) Informaciniai renginiai ir šviečiamieji, pažintiniai mokymai: skirti tiek priverstiniai migrantams, tiek vietos bendruomenių atstovams, skatinant tarpkultūrinį pažinimą (renginių metu bendrai gaminami tradiciniai valgiai, dainuojamos tautinės dainos, susipažįstama su dalyvių skirtingų kultūrų tradicijomis).

- Nevyriausybines organizacijos „Diversity Development Group“ projektas „Mokymosi visą gyvenimą požiūris priėmimo ir prieglobsčio sistemoje“, skirtas mokymosi visą gyvenimą požiūriui prieglobsčio procesuose Lietuvoje diegti. Projekto lėšomis sukurta prieglobsčio srityje dirbančių specialistų mokymų programa, kurią sudaro tarpkultūriniai ir specifiniai (teisiniai, psichologiniai, smurto artimoje aplinkoje prevencijos) mokymai, specialistų įgalinimas naudoti supervizijų metodą; užsienio kalbų mokymai bei Lietuvos specialistų gerosios patirties mainų vizitai

Švedijos, Vokietijos ir Italijos pabėgėlių priėmimo centruose. Programoje numatytos didelės galimybės taikyti įvairias mokymo formas, akcentuotinas mokymosi iš patirties taikymas specialistų supervizijos mokymuose.

- Kauno technologijos universiteto Savivaldos mokymo centro projekto „Imigrantų integracija į darbo rinką“ lėšomis sukurtos ir įgyvendintos kelios neformalaus mokymo programos: priverstinių migrantų teisinio švietimo (darbo teisės srityje) ir psichologinio priverstinių migrantų pasiruošimo integracijai į Lietuvos darbo rinką programa, kurią sudaro kelios priverstiniams migrantams adaptuotų teisinio ir psichologinio švietimo temų. toliau pateikiama vienos tokios programos ištrauka:

„Neformalaus švietimo programos (seminaro) pavadinimas: Kaip pasiruošti interviu ir teisinių santykių sudarymui.

Neformalaus švietimo programos anotacija: Seminaro metu dalyviai bus supažindinti su psichologiniais darbo interviu ypatumais, įgis žinių apie verbalinės ir neverbalinės kalbos naudojimą darbo interviu procese. Seminaro metu bus naudojami simuliacinių žaidimų metodai, kurių dėka dalyviai turės galimybę išbandyti efektyvaus savęs reprezentavimo būdus. Seminaro metu dalyviams bus pristatyta „sudėtingų klausimų“ psichologija, įgytas teorines žinias klausytojai turės galimybę pritaikyti praktinių psichologinių treniravimų metu“. (KTU Savivaldos mokymo centras, 2017).

Pažymėtina, kad šioje mokymo programoje greta teisinės ir psichologinės edukacijos metodų plačiai naudojami patyriminio mokymo metodai, suteikiant galimybę priverstiniams migrantams įgyti teigiamos naujų bendravimo su potencialiu darbdaviu, savęs reprezentavimo, darbo sutarčių pasirašymo, tarpkultūrinio bendravimo ir kitų įgūdžių taikymo patirties simuliacinių mokymų metu.

- Jonavos rajono Socialinių paslaugų centro projektas „Prieinamų paslaugų, gyvenantiems Jonavoje kitataučiams, sukūrimas ir teikimas“. Vykdamas projektą, siekiant kitataučių (tarp jų ir priverstinių migrantų) socialinės atskirties mažinimo, sukurta priverstinių migrantų neformalaus ugdymo programa. Programa, naudojant patyriminio mokymo metodus, integruojama į Jonavos r. socialinių paslaugų centro vykdomas dienos užimtumo ir socialinių įgūdžių ugdymo veiklas. Programos diegimas sudaro galimybes priverstiniams migrantams dalyvauti tėvystės įgūdžių ugdymo, meno terapijos, kultūros pažinimo, kompiuterinio raštingumo, tarpkultūrinio bendravimo ir socialinių įgūdžių ugdymo užsiėmimuose kartu su kitais centro klientais bendroje grupėje ir tokiu būdu įgyti ne tik praktinės naujai įgyjamų įgūdžių patirties, bet ir užmegzti integracijai svarbių socialinių ryšių su vietos bendruomene.

Apibendrinant skyriuje apžvelgtų teisės aktų ir priverstinių migrantų mokymo programų dokumentų analizę ir lyginant ją su interviu bei tikslinės grupės diskusijos duomenimis, teigtina, kad nors LR valstybiniuose dokumentuose apibrėžtos nuostatos sudaro teigiamas pradines sąlygas priverstinių migrantų švietimui, tačiau priverstinių migrantų mokymosi visą gyvenimą galimybės yra ribojamos formalaus švietimo prieinamumo sunkumų (mokamos studijos aukštosiose mokyklose, kvalifikacijos pripažinimo sistemos nelankstumas, ugdymo įstaigų specialistų pasiruošimo mokyti priverstinių migrantų vaikus stoka). Neformalaus priverstinių migrantų ugdymo

programų, naudojant jose mokymosi iš patirties, simuliacinio ir praktinio mokymo metodus, taikymo galimybės yra ribotos. Tokios neformalaus ugdymo programos dažniausiai yra kuriamos ir diegiamos per projektines veiklas, kas savo ruožtu nulemia jų fragmentiškumą, stokojama sisteminio požiūrio į lygiaverčių priverstinių migrantų mokymo(si) visą gyvenimą galimybių užtikrinimą.

Atliktos dokumentų analizės duomenis patvirtina atlikto tyrimo rezultatai: interviu ir tikslinės grupės diskusijos dalyviai teigia, kad priverstiniai migrantai integracijos metu susiduria su švietimo sistemos prieinamumo sunkumais, patiria neformalaus, praktiniu patyrimu pagrįsto mokymo galimybių stoką. Ši išvada sutampa ir su kitų mokslinių tyrimų duomenimis. Priverstinių migrantų švietimo priemonių fragmentiškumą dėl projektinės veiklos patvirtina ir Lietuvos Suaugusiųjų švietimo politikos analizės rezultatai (MEDBALT, 2015). Projektinė veikla neužtikrina priverstinių migrantų mokymo programų tęstinumo ir tvarumo, neskatina formuoti testuotų dėstymo metodikų, kurios atlieptų skirtingus priverstinių migrantų poreikius. Pažymėtina, kad tinkamų, bet trumpalaikių priverstinių migrantų mokymo programų diegimas negali užtikrinti ilgalaikio priverstinių migrantų integracijos proceso.

DISKUSIJA

Skyriuje aptariama tiriamojo reiškinių – priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukaciniai veiksniai – esmė, pateikiant teorinės analizės ir empirinio tyrimo duomenų analizės rezultatus, argumentuojant teorinio modelio išskleidimą ir papildymą trūkstamais, empirinio tyrimo metu išryškėjusiais, komponentais.

Disertacijoje atskleistos kelios esminės tiriamojo reiškinių charakteristikos. Visų pirma – integracijos proceso abipusiškumas. Integracija, kaip sudėtingas, dinamiškas, abipusis ir ilgalaikis kaitos procesas, atsiskleidžia tiek teorinės analizės, tiek empirinio tyrimo rezultatuose. Tai siejasi su daugelio teorinėje dalyje analizuotų mokslininkų: V. Žydzūnaitės (2012), E. Steward (2011), E. Štuopytės (2009), A. Ager, A. Strang A. (2008), T. Martikainen (2005), M. Korac (2003) – teiginiais.

Disertacijoje integracija atskleidžiama ir kaip mokymo(si) procesas, įgalinantis tiek priverstinius migrantus gyventi priimančios šalies visuomenėje (tapti jos dalimi), tiek ir visuomenę priimti naujus narius. Priverstinių migrantų integracija visuomenėje yra mokymosi procesas, kuriuo metu prasmingai išgyvenamos naujos žinios, kalba, įgūdžiai, užmezgami socialiniai ryšiai priimančios visuomenės vietos bendruomenėse; perimamos tam tikros elgesio, vertybinės, kultūrinės normos.

Integracijos metu mokymosi procesą išgyvena ir priimančiosios visuomenės atstovai, sprendžiant su tarpkultūrinės komunikacijos, socialinės ir švietimo sistemų korekcija susijusių poreikių klausimus. Ir viena, ir kita integracijos pusės mokosi naujų dalykų ir šiame mokymosi bei integracijos procese kuria naujas patirtis, kurias naudoja dar naujesnių žinių ir patirties įgijimui. Toks teorinėje dalyje pateiktas požiūris į mokymą(si) (Saevi T., 2015; Friesen N. ir kt., 2012; van Manenas M., 2014) buvo patvirtintas empirinio tyrimo duomenimis.

Mokymo(si) integracijos metu priverstiniai migrantai išgyvena kaitą. Kaita neatsiejama mokymo(si) ir integracijos proceso dalis, kurios metu keičiasi priverstinių migrantų savęs ir aplinkinių suvokimas. Mokymo(si) integruojantis metu kinta asmens suvokimas: dėl naujų žinių, patirties ir mokymo(si) vyksta asmens augimo procesas, vertybinės sistemos koregavimas, požiūrio į kitus žmones, į priimančios bendruomenės atstovus keitimas. Formuojamas kitoks žmogaus pasaulėvaizdis.

Integracija, kaip mokymo(si) procesas, neatsiejama nuo konteksto – šis procesas vyksta priimančioje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse. Disertacijos teorinėje dalyje išanalizuotas edukologinis požiūris į visuomenę kaip į edukacinę galią turintį socialinį reiškinį. Empirinio tyrimo rezultatai kviečia apvarstyti L. Tett, T. Fyfe (2010) ugdymo(si) bendruomenėje; visuomenės, kaip pozityvios integracijos ir mokymo(si) išteklių (Ghosh S., 2015; Štuopytė E., 2010; He Y. ir kt., 2015; Bartkevičienė A., 2015) koncepcijas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo kontekste. Konceptualių požiūriu būtent visuomenėje, jos vietos bendruomenėse sudaromos sąlygos pozityviai priverstinių migrantų integracijai per sociokultūrinį ir socialinį ugdymą(si).

Tyrimo duomenys patvirtina priverstinių migrantų integracijos proceso sėkmingumą tuo atveju, jei asmuo įgauna mokymo(si) visuomenėje, jos vietos bendruomenėse patirties: mokosi kalbos per bendravimą su visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovais; dalyvaudamas priimančios visuomenės organizacijų veikloje susipažįsta su nauja kultūra, perima socialinio elgesio normas; potencialioje darbo vietoje patyriminio mokymo(si) metu įgyja profesinius įgūdžius. Tačiau tiek remiantis pačių priverstinių migrantų patirtimi, tiek ekspertų nuomonės ir dokumentų analizės duomenimis teigtina, kad visuomenės, jos vietos bendruomenių mokymo(si) išteklių yra naudojami nepakankamai arba jų naudojimo formos neatitinka priverstinių migrantų mokymo(si) poreikių. Stokojama edukacinio turinio integravimo į priimančioje visuomenėje organizuojamą priverstinių migrantų integracijos skatinimo veiklas, bendrų priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų ir priverstinių migrantų veiklų inicijavimo, taikant lanksčias abipusį pažinimą skatinančias mokymo(si) formas.

Disertacijoje apžvelgtos kelios priverstinių migrantų mokymo(si) formos. Analizuojant formalus, neformalus ir informalus (angl. *informal*) mokymo(si) formas remtasi S. Nicolai (2003), L. Xue, (2007), S. Stubs (2008), A. Bonfiglio (2010) teiginiais, kad tinkamiausia priverstinių migrantų mokymo forma yra neformalus ugdymas. A. L. Igoudin (2008), E. D. Leon ir kt. (2009), B. Chang (2010), A. Bartkevičienės A. (2015) teigimu, priverstinių migrantų integracijos metu efektyvios yra savaiminio mokymosi ir mokymosi iš patirties formos. Minėtų mokymo(si) formų taikymas tampa natūraliu komponentu, suvokiant integraciją, kaip mokymo(si) iš patirties procesą. S. Jackson (2002; 2015) mintis, kad priverstinių migrantų mokymo(si) integracijos procese svarbiausiais tampa ne akademiniai pasiekimai, o pasitikėjimo savimi ugdymas, tarpkultūrinės komunikacijos, socialinių ir kitų priimančiojoje visuomenėje svarbių įgūdžių mokymas(is) – yra patvirtinama tyrimo duomenimis. Priverstinių migrantų formalus ugdymo *curriculum* turi būti derinama su neformalaus ugdymo formomis, integruojant realių situacijų simuliaciją, praktinį supažindinimą su priimančios visuomenės kultūra, dalyvavimu vietos bendruomenių veikloje, savanorystės galimybėmis bei konsultavimu kasdienio gyvenimo priimančioje visuomenėje klausimais.

Integracijos, kaip mokymo(si) proceso, kontekste išryškėjo kelių lygmenų edukaciniai veiksniai. Individualiu, instituciniu ir politiniu lygmenimis išskirti edukaciniai veiksniai veikia priverstinių migrantų integraciją visuomenėje.

11 lentelė. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių skirstymas pagal pasireiškimo lygmenis

Lygmenys	Edukaciniai veiksniai
Individualus lygmuo	Priverstinių migrantų šeimos požiūris į mokslą ir to nulemta PM mokymo(si) patirtis, vertybinės nuostatos; šeimos dalyvavimas / nedalyvavimas ugdymo procese, specifiniai mokymo(si) poreikiai
Institucinis lygmuo	Priverstinių migrantų dalyvavimo švietimo sistemoje galimybės, lanksčių mokymosi formų ir priemonių naudojimas; profesinio išsilavinimo įsigijimo programų prieinamumas, esamos kvalifikacijos pripažinimas;

	dalyvavimas neformalaus socialinio ugdymo programose; mokymas(is) dalyvaujant vietos bendruomenės organizacijų veikloje
Politinis lygmuo	Tarptautiniai susitarimai, Europos Sąjungos ir nacionalinis priverstinių migrantų integracijos teisinis reglamentavimas, užtikrinant priverstinių migrantų teisės į švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą

Priverstinių migrantų integracijos ir mokymo(si) procesas vyksta ne tik skirtingais lygmenimis, bet ir keliais etapais. Pirminės adaptacijos etapu edukaciniai veiksniai nulemia funkcinio integracijos lygmens rodiklių pasiekimą, t. y. kai priverstinis migrantas įgyja bazines kalbos žinias, dalyvauja formalaus švietimo ar privalomosiose mokymo(si) programose, jam užtikrinama sveikatos apsauga, saugus būstas.

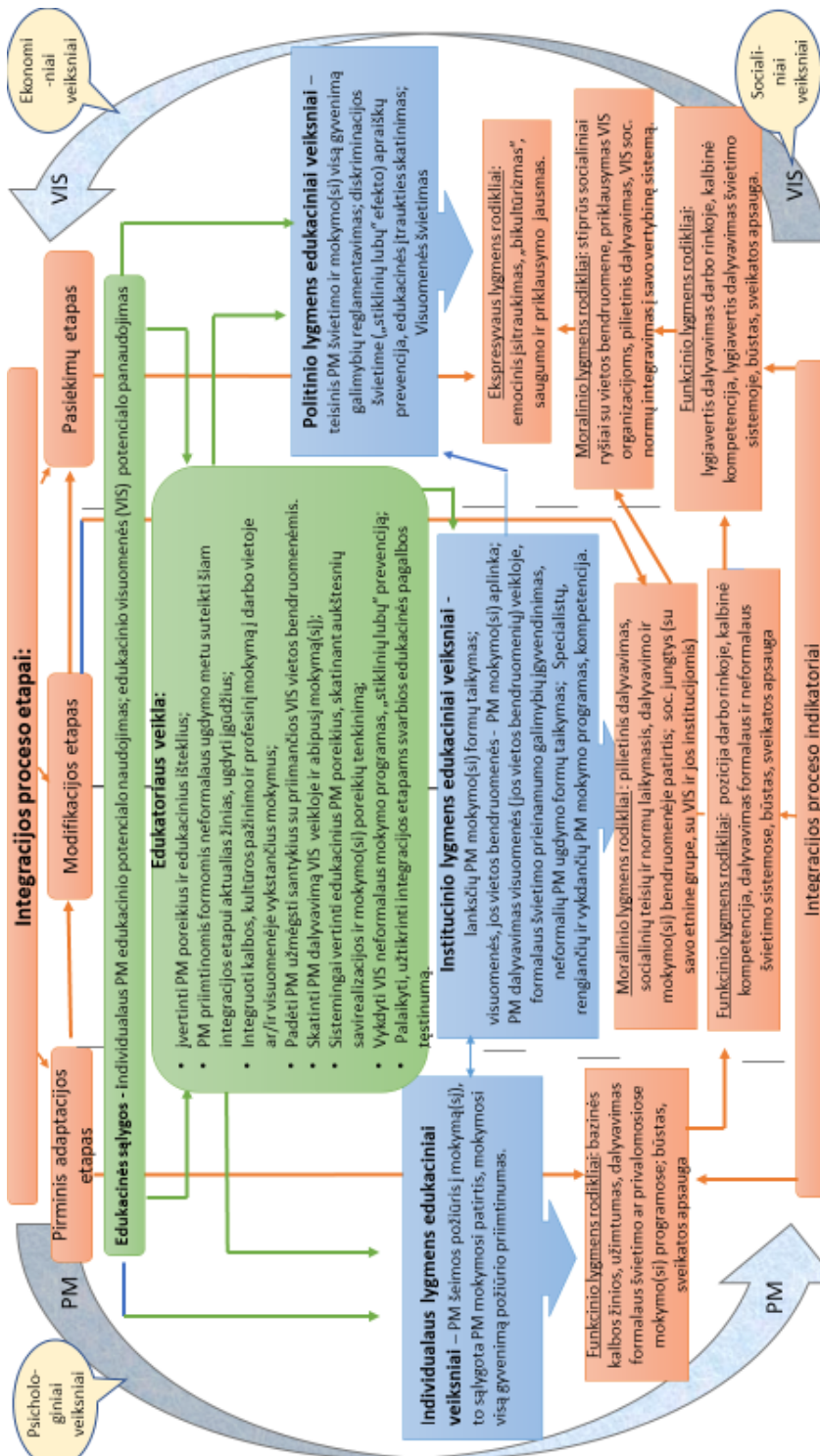
Integracijos proceso modifikacijos etapu edukaciniai veiksniai inspiruoja tiek funkcinio (papildomas įsidarbinimo ir mokymo(si) darbo vietoje patirtimi), tiek moralinio lygmens rodiklių pasiekimą. Apie priverstinių migrantų integracijos moralinio lygmens pasiekimą byloja jų socialiniai ryšiai su vietos bendruomene, dalyvavimo ir mokymo(si) priimančioje visuomenėje patirtis, socialinių teisių ir normų išmanymas ir laikymasis, priimančios visuomenės kultūros pažinimas, pilietinis dalyvavimas.

Integracijos pasiekimų etapu, edukacinių veiksnių dėka, tikimasi funkcinio, moralinio ir ekspresyvaus lygmenų integracijos rodiklių įgyvendinimo. Ekspresyvųjų integracijos lygmenį pasiekę priverstiniai migrantai tampa priimančios visuomenės dalimi, jiems būdingas emocinis išitraukimas į priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių gyvenimą, bikultūrizmas (savęs identifikavimas kaip abiejų kultūrų atstovo), saugumo ir priklausimo priimančiai visuomenei jausmai.

Pažymėtina, kad tyrimo duomenys papildo H. Moser (2012), N. Brunning ir kt. (2006), A. Sprung (2004; 2008) išvalgas apie priverstinių migrantų integraciją skatinančius veiksnius ir lygmenis, ir tokiu būdu išplečia 2.4 skyriaus 7 paveiksle pateiktą teorinį priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelį, papildant jį tyrimo identifikuotais komponentais (žr. 14 pav. į atskirai pateiktą schemą).

Priverstinių migrantų patirties, su jais dirbančių ekspertų nuomonės ir dokumentų analizės tyrimo rezultatai bei mokslinės literatūros analizė inspiravo poreikį išplėsti požiūrį į priverstinių migrantų integraciją visuomenę, suvokiant jį, kaip mokymo(si) procesą, kuris pasižymi edukacinėmis sąlygomis. Modelyje patikslinti pirminiame, modifikacijos ir pasiekimų integracijos etapuose veikiančių individualaus, institucinio bei politinio lygmens (atitinkamai) edukaciniai veiksniai bei atskirai išskirta edukatoriaus veikla.

Edukatoriaus veiklos išskyrimas inspiruotas empirinio tyrimo duomenų analizės rezultatų – tiek priverstiniai migrantai, tiek ekspertai pažymėjo edukatoriaus, t.y. palaikančio ir pamokančio žmogaus, svarbą priverstinių migrantų integracijos procese.



14pav. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelis

Priverstinių migrantų įvardintas edukatoriaus pagalbos poreikis patvirtinamas ir kitų mokslinių tyrimų (Lacerof S., 2015; Kirmayer L. ir kt., 2011; Carswell K., 2009) rezultatais. Mokytojai, socialiniai darbuotojai, psichologai, gydytojai, kuratoriai, gebantys tinkamai panaudoti edukacinius išteklius ir veiksnius, tampa priverstinių migrantų ugdymo, įgalinimo ir jų integracijos skatinimo šaltiniu. Pažymėtina, kad edukatoriaus veikla yra svarbi ir skirtinga kiekvienu integracijos etapu, nes siekiama skirtingo priverstinių migrantų integracijos lygmens pasiekimo. Pirminiu adaptacijos etapu siekiama funkcinio integracijos lygmens pasiekimo, todėl edukatorius šiuo etapu:

- įvertina priverstinių migrantų poreikius ir edukacinius išteklius;
- neformalaus ugdymo metu suteikia pirminiam etapui aktualią informaciją;
- skatina priverstinių migrantų mokymą(si) iš naujos patirties;
- sudaro sąlygas užmegzti ryšius su priimančia visuomene, jos vietos bendruomenėmis.

Kai priverstinis migrantas įgyja bazinių kalbos žinių, pradeda pažinti priimančios šalies kultūrą, dalyvauja privalomose mokymo programose, užtikrinama jo sveikatos apsauga ir saugus būstas. Priverstinis migrantas siekia moralinio integracijos lygmens indikatorių – pilietinio dalyvavimo, socialinių teisių ir normų išmanymo, dalyvavimo ir mokymo(si) bendruomenėje galimybių, stiprių socialinių ryšių su priimančia visuomene ir jos vietos bendruomenių institucijomis.

Remiantis empirinio tyrimo rezultatais, modifikacijos etapu edukatoriaus vaidmuo yra ypač svarbus, nes:

- būtina priimtinomis formomis neformalaus ugdymo metu suteikti šiam etapui aktualias žinias, įgūdžius;
- integruoti kalbos, kultūros pažinimo ir profesinių įgūdžių ugdymą į vietos bendruomenių darbo vietose organizuojamus mokymus;
- skatinti priverstinių migrantų dalyvavimą priimančios visuomenės vietos bendruomenių veikloje ir tokiu būdu vystyti abipusį mokymo(si) procesą.

Priverstinių migrantų integracijos proceso siekiamybė yra pasiekimų etapas. Diskutuodami apie sėkmingai integruotą priverstinį migrantą tikimės ne tik jo savarankiško funkcionavimo (kalbos mokėjimo, įsidarbinimo ir pan.), ne tik socialinių ryšių su vietos bendruomene palaikymo, bet ir emocinio priverstinio migranto išitraukimo į jį priėmusios visuomenės gyvenimą. Edukatoriaus vaidmuo, padedant priverstiniam migrantui siekti bikultūrizmo, saugumo ir priklausymo priėmusiai visuomenei indikatorių, pasireiškia per:

- palaikymo funkciją, rezultatyvumo etapui svarbios edukacinės pagalbos tęstinumo užtikrinimą;
- integracijos metu galimai pasikeitusių priverstinio migranto poreikių pervertinimą, skatinant aukštesnių savirealizacijos ir mokymo(si) poreikių patenkinimą;
- „stiklinių lubų“ efekto raiškos minimizavimo siekimą, vykdant neformalius priimančios visuomenės vietos bendruomenių atstovų mokymus.

Išplėstame modelyje taip pat išskirtos edukacinės priverstinių migrantų integracijos visuomenėje skatinimo sąlygos: priimančios visuomenės, jos vietos

bendruomenių edukacinio potencialo ir priverstinių migrantų edukacinių išteklių panaudojimas. Aprašytų sąlygų užtikrinimas yra svarbus siekiant sėkmingos priverstinių migrantų integracijos.

Pristatytame modelyje pateikiamas priverstinių migrantų integracijos kaip mokymo(si) procesas, numatant edukacines sąlygas, išskiriant edukacinius veiksnius ir edukatoriaus veiklą, skatinančią priverstinių migrantų integraciją skirtingais etapais ir lygmenimis.

Tyrime tik iš dalies paliestas priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių paruošimo priverstinių migrantų integracijai klausimas. Neformalių, tarpkultūrinio bendravimo patirtimis paremtų mokymų, skirtų priimančiosios visuomenės atstovams (ugdymo įstaigų, savivaldos institucijos, vietos bendruomenės organizacijų), poreikio aktualumą išreiškė tiek patys priverstiniai migrantai interviu metu, tiek ekspertai, dirbantys priverstinių migrantų integracijos srityje. Priimančiosios visuomenės švietimo, jos vietos bendruomenių mokymo ir paruošimo svarbą taip pat akcentuoja teorinėje dalyje apžvelgtų tyrimų autoriai (Rudiger A., 2004; Ager A., Strang A., 2004; Augustina I., Beilinb R., 2012 ir kt.). Ateityje taip pat būtų tikslinga pasigilinti į individualųjį priverstinių migrantų edukacinį potencialą, įgalinančią trauminės patirties koncepciją.

Taigi, priverstinių migrantų integracijos edukacinių veiksnių tyrimas iškėlė įdomias temas, kurios būtų vertos tolesnio mokslinio tyrinėjimo.

IŠVADOS

1. Migracinių tendencijų globalumas nulemia naujų „netradicinių“ visuomeninio gyvenimo ir švietimo sistemos dalyvių – priverstinių migrantų – integraciją skatinančių ugdymo mechanizmų paieškas.

Priverstiniai migrantai – dėl karo, politinių represijų ar kitų priverstinių veiksnių savo gimtąją šalį palikę asmenys, kuriems priimančioje šalyje suteiktas prieglobstis. Priverstiniai migrantai priskiriami pažeidžiamiausioms, socialinę atskirtį patiriančioms grupėms dėl kelių esminių charakteristikų:

A) priverstiniais migrantams dėl patirtų traumų dažnai būdingas potrauminio streso sindromas, depresija, neurozės, fobijos, aukštas nerimastingumo lygis, kiti asmenybiniai sutrikimai;

B) atvykę iš kitų valstybių naujoje priimančioje visuomenėje priverstiniai migrantai tampa etninės ir religinės mažumos atstovais;

C) priverstiniai migrantai turi ribotas politinio teisinio dalyvavimo priimančios visuomenės gyvenime galimybes;

D) atvykę į naują visuomenę priverstiniai migrantai dažnai susiduria su dalyvavimo darbo rinkoje ribotumais ir to nulemtu žemu ekonominiu statusu;

E) priverstiniai migrantai išgyvena socialinių ryšių priimančioje visuomenėje stoką;

F) priverstiniai migrantai susiduria su edukacinės atskirties apraiškomis („iškrenta“ iš bendrojo lavinimo švietimo sistemos, susiduria su aukštojo mokslo prieinamumo problemomis);

G) priverstinių migrantų išsilavinimas dažnai neatitinka priimančios visuomenės darbo rinkos reikalavimų, susiduriama su turimos kvalifikacijos pripažinimo problemomis;

H) visos išvardintos charakteristikos nulemia žemą socialinę priverstinių migrantų statusą, kartais – grėsmę jungtis į marginalias, delinkventinio elgesio grupes.

2. Priverstinių migrantų integracija yra abipusis, sudėtingas ir daugiasluoksnis procesas, reikalaujantis tiek priverstinių migrantų pasiruošimo integruotis į juos priimančią visuomenę, tiek visuomenės, jos vietos bendruomenių pasiruošimo priimti naujus narius. Priverstinių migrantų integracijos procese ypatingas vaidmuo tenka edukacijos procesui.

Atlikta mokslinės literatūros analizė inspiroja išvadas apie ribotas formalios švietimo sistemos prieinamumo galimybes šiai tikslinei grupei dėl kelių priežasčių: mokymo turinio ir formų nelankstumo, diskriminacijos priverstinių migrantų atžvilgiu apraiškų bei tinkamos priverstinių migrantų mokymo(si) motyvacijos skatinimo sistemos stokos.

Nagrinėjant priverstinių migrantų ugdymo(si) galimybes, išryškėjo, kad tinkamiausios šiai pažeidžiamai grupei yra neformalaus ir informalaus (savivaldaus) ugdymo(si) formos. Taikant tinkamas ugdymo(si) formas priverstiniai migrantai įgyja teigiamos mokymosi patirties, o tai didina jų savivertę, motyvaciją mokytis naujos kalbos, įgyti profesinių įgūdžių.

Priimančioje visuomenėje vykstančio neformalaus mokymo(si) metu priverstiniai migrantai pažįsta naujos šalies kultūrą per bendros veiklos patirtį, per bendravimą ir bendradarbiavimą su priimančios visuomenės vietos bendruomenių atstovais. Integracijos procese neformalaus ir informalaus mokymo(si) formų taikymas skatina priverstinių migrantų mokymąsi iš naujai įgyjamos patirties bei sąvokų, aplinkinių ir pasaulio suvokimo pokyčius. Priverstinių migrantų integracija paremta mokymo(si) iš patirties procesu. Priverstinių migrantų integracijos metu prasmingai įgyjamos naujos žinios, kalba, įgūdžiai, užmezgami socialiniai ryšiai priimančiojoje visuomenėje, jos vietos bendruomenėse; perimamos tam tikros elgesio, vertybinės, kultūrinės normos. Prasmingai išgyvendami naujas žinias priverstiniai migrantai mokosi ir šiame mokymosi-integracijos procese kuria naujas patirtis, kuriomis naudojami dar naujesni žinių ir patirties įgijimui. Taip vyksta integracijos procesas.

Atlikus priverstinių migrantų integracijos proceso teorinę analizę, išryškėjo, kad šis procesas vyksta keliais lygmenimis ir keliais etapais, tad ir priverstinių migrantų mokymo(si) procesas integracijos metu yra daugiasluoksnis, kai skirtinguose lygmenyse, o skirtingų etapų metu pasireiškia tam tikri edukaciniai veiksniai.

Mokslinės literatūros analizė leido sukonstruoti hipotetinį priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių modelį, kuriame išskirti šie edukaciniai veiksniai:

- *Individualaus lygmens edukaciniai veiksniai yra:* turima priverstinių migrantų mokymo(si) patirtis; požiūris į mokymą(si); atvirumas naujovėms; specifiniai mokymosi poreikiai, individualus priverstinių migrantų edukacinis potencialas;

- *Institucinio lygmens edukaciniai veiksniai* - formalus ir neformalus švietimo prieinamumas, profesinės kvalifikacijos pripažinimo galimybės; priverstinių migrantų įtrauktis į neformalaus ugdymo programas; priverstinių migrantų galimybės dalyvauti priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių ar / ir savanoriškoje veikloje;

- *Politinio lygmens edukaciniai veiksniai* susiję su pasaulinėmis tendencijomis, politiniais susitarimais ir teisiniu reglamentavimu priverstinių migrantų švietimo ir mokymosi visą gyvenimą prieinamumo srityje.

Įvardinti trijų lygių edukaciniai veiksniai veikia pirminio adaptacijos, modifikacijos ir rezultatyvumo etapų metu, skatinant priverstinių migrantų funkcinio, moralinio ir ekspresyvaus integracijos lygmenų indikatorių pasiekimą.

3. Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimo metodologija pagrįsta mokslinės literatūros analizės pagrindu sudarytu teoriniu modeliu. Teorinio modelio elementai inspiravo tyrimo strategijos sukūrimą. Atliekant empirinį priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukacinių veiksnių tyrimą buvo pasirinkti iš dalies struktūruoto interviu, tikslinės grupės diskusijos bei dokumentų, analizės metodai. Tyrimo duomenų rinkimo metodų trianguliacija inspiruota siekiu užtikrinti kokybinio tyrimo duomenų patikimumą.

Priverstinių migrantų edukacinių veiksnių jų integracijos visuomenėje metu patirties tyrimui argumentuotai pasirinktas iš dalies struktūruoto interviu metodas.

Metodas yra etiškas, tinkamas darbui su jautriais priverstinių migrantų išgyvenimais; leidžiantis surinkti sudėtingus, daugiasluoksnius edukacinių veiksnių patirties integracijos metu duomenis bei pakankamai atviras nenumatytiems duomenims. Tiriant priverstinių migrantų patirtį pusiau struktūruoto interviu metodu stengiamasi suprasti tyrimo objektą ir aprašyti iš patiriančiųjų žiūros taško. Pasirinktas metodas suteikė galimybę užtikrinti tyrimui aktualios informacijos gavimą bei išlaikyti šiltą betarpišką ryšį, ypatingai svarbų kalbant apie jautrius priverstinių migrantų išgyvenimus.

Ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nuomonės apie edukacinius priverstinių migrantų integracijos visuomenėje, jos vietos bendruomenėse veiksmus tyrimui pasirinktas tikslinės grupės diskusijos metodas. Taikant šį metodą buvo siekiama surinkti duomenis, identifikuojančius visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų nuomones apie priverstinių migrantų integraciją bei išskirti diskusijos dalyvių sąveikos metų išryškėjusius edukacinius veiksmus.

Dokumentų analizė tyrime naudojama kaip interviu ir tikslinės grupės metodus papildantis duomenų rinkimo metodas, siekiant atskleisti ar analizuojamuose dokumentuose reglamentuotos integracijos skatinimo nuostatos sudaro sąlygas priverstinių migrantų dalyvavimo švietimo sistemoje ir mokymosi visą gyvenimą prieinamumui bei užtikrinimui.

Tyrimo duomenys (interviu ir tikslinės grupės diskusijos) buvo analizuojami taikant interpretacinės fenomenologinės analizės metodą (angl. *Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA). Pasirinktas metodas atitinka kokybinio tyrimo filosofiją, yra tinkamas taikytų tyrimo metodų duomenims apdoroti, nes leidžia gautame kokybinio tyrimo duomenų masyve identifikuoti priverstinių migrantų integraciją visuomenėje veikiančius edukacinius veiksmus bei suprasti juos.

4. Priverstinių migrantų integracija visuomenėje – tai sudėtingas, daugiasluoksnis abipusio mokymo(si) procesas, kuriuo metu veikia individualaus, institucinio ir politinio lygmens edukaciniai veiksniai, skatinantys priverstinių migrantų integracijos funkcinės, moralinės ir rezultatyvumo dimensijų indikatorių pasiekimą.

Priverstinių migrantų patirties ir ekspertų, dirbančių priverstinių migrantų integracijos srityje, nuomonės tyrimas atskleidė integracijos, kaip mokymo(si) iš naujos patirties reiškinio esmę, išskiriant kelių lygmenų edukacinius veiksmus:

- Individualiu lygmeniu identifikuota tokių edukacinių veiksnių raiška, kaip: priverstinių migrantų gebėjimas mokytis, šeimos požiūris į mokymą(si), mokymosi visą gyvenimą požiūrio priimtinumas. Pažymėtinos individualaus lygmens edukacinių veiksnių sąsajos su individualiomis priverstinių migrantų savybėmis, specialiais mokymosi poreikiais bei mokymosi patirtimi.

- Instituciniu lygmeniu išskirti edukaciniai veiksniai: priverstinių migrantų mokymo programų turinio ir formų lankstumas; mokymas(is) per bendravimą ir dalyvavimą visuomenėje, jos vietos bendruomenėse, formalus švietimo prieinamumo galimybių įgyvendinimas, švietimo ir integracijos programas įgyvendinančių institucijų specialistų kompetencija mokyti priverstinius

migrantus, neformalaus priverstinių migrantų institucinės ugdymo galimybės.

- Politiniu lygmeniu išskirti edukaciniai veiksniai, susiję su teisiniu švietimo ir mokymo(si) visą gyvenimą galimybių reglamentavimu, diskriminacijos švietime – „stiklinių lubų“ efekto – apraiškų prevencija, įtraukties skatinimu bei visuomenės ugdymo priverstinių migrantų priėmimui svarba.

Pažymėtinas palaikančio, pamokančio žmogaus – *edukatoriaus* – vaidmens svarba priverstinių migrantų integracijai, kuri išryškėjo tyrimo metu ir yra aktuali visų integracijos proceso etapų metu. Integracijos procese edukatoriaus vaidmenį atlieka lietuvių kalbos ar kultūros pažinimo mokytojai, socialiniai darbuotojai, psichologai, kuratoriai ir pan.

Priklausomai nuo integracijos etapo, edukatorius neformalaus ugdymo metu teikia priverstiniam migrantui aktualią, naują visuomenę suprasti padedančią informaciją; įvertina jo edukacinius poreikius ir jų tenkinimo galimybes; padeda užmegzti ryšius su priimančios visuomenės vietos bendruomenėmis; skatina priverstinių migrantų mokymą(si) iš naujos patirties; siekia integruoti kalbos, kultūros pažinimo ir profesinių įgūdžių ugdymą į vietos bendruomenėse, darbo vietose organizuojamus mokymus; skatina priverstinių migrantų dalyvavimą visuomenės, jos vietos bendruomenių veikloje ir tokiu būdu abipusio mokymo(si) procesą; sistemingai vertina priverstinio migranto edukacinius poreikius, skatinant aukštesnių savirealizacijos ir mokymo(si) poreikių patenkinimą; siekia „stiklinių lubų“ efekto ir kitų diskriminacijos formų apraiškų minimizavimo, vykdant neformalaus priimančiosios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų mokymų programas.

Mokymasis integracijos procese inspiruoja priverstinių migrantų savęs, kitų ir pasaulio suvokimo kaitą. Tyrimo duomenys atskleidė priverstinių migrantų savęs suvokimo pokyčius, susijusius su savo identiteto, poreikių ir galimybių suvokimo virsmu integracijos metu. Mokymo(si) integracijos metu taip pat keičiasi priverstinių migrantų priimančios visuomenės bei savo etninės bendruomenės atstovų supratimas, vyksta tarpasmeninių santykių suvokimo kaita. Priverstinių migrantų pasaulėvaizdžio pokyčiai taip pat inspiruojami priverstinio migranto mokymo(si) integracijos metu patirties.

Lietuvos Respublikos valstybiniuose dokumentuose, reglamentuojančiuose priverstinių migrantų švietimą ir integraciją, apibrėžtos nuostatos sudaro teigiamas pradines sąlygas priverstinių migrantų dalyvavimui švietimo sistemoje. Tačiau priverstinių migrantų dalyvavimo švietimo sistemoje ir mokymosi visą gyvenimą galimybės yra ribojamos formalaus švietimo prieinamumo sunkumais bei priverstiniam migrantams skirtų mokymo programų turinio ir formų lankstumo stoka. Stokojama sisteminio požiūrio į priverstinių migrantų mokymo(si) integracijos metu galimybių užtikrinimą bei neformalaus ugdymo programų, skirtų tiek priverstinių migrantų, tiek priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų mokymui(si).

REKOMENDACIJOS

Atliktas priverstinių migrantų integracijos visuomenėje tyrimas inspiruoja rekomendacijų, skirtų skirtingo lygio subjektams, suformulavimą.

Švietimo politikams rekomenduojama:

- Inicijuoti poįstatyminių teisės aktų priėmimą, siekiant įstatymuose numatytų priverstinių migrantų teisių į švietimą ir mokymąsi visą gyvenimą įgyvendinimo reglamentavimo. Esant tokiai teisei bazei, savivaldos lygmeniu, švietimo ir socialinės integracijos programas įgyvendinančios institucijos savo ruožtu formuotų lanksčių mokymo formų ir turinio programų taikymo priverstinių migrantų ugdymo priimančios visuomenės vietos bendruomenėse praktiką.
- Koreguoti teisės aktus, reglamentuojančius kvalifikacijos pripažinimo procesus, užtikrinant priverstinių migrantų kvalifikacijos pripažinimo galimybes, atsižvelgiant į šios tikslinės grupės pažeidžiamumą.

Savivaldos lygmenis, švietimo, socialinėms ir visuomeninėms organizacijoms, integracijos programą įgyvendinančioms institucijoms rekomenduojama:

- *Savivaldybės administracijoms* – neformalaus priverstinių migrantų ir vietos bendruomenės atstovų ugdymo finansavimas, integruojant šias neformalaus ugdymo programas į sistemingai finansuojamą savivaldybės švietimo ir socialinių programų sistemą.
- *Švietimo įstaigoms* – formalaus ugdymo praturtinimas neformaliomis, į priverstinių migrantų poreikius orientuotomis, neformalaus ugdymo formomis. Profesinio mokymo priverstiniams migrantams organizavimas darbo vietoje, integruojant į jį lietuvių kalbos, kultūros pažinimo mokymus. Mokytojų kvalifikacijos kėlimas, ugdant jų tarpkultūrinės komunikacijos įgūdžius, metodinį parengimą priverstinių migrantų mokymo srityje. *Integracijos programą įgyvendinančioms priimančios visuomenės vietos bendruomenių lygmenis institucijoms* – užtikrinti edukatoriaus veiklą kiekvienu priverstinių migrantų integracijos etapu, organizuoti neformalųjį priverstinių migrantų mokymą(si) priimančios visuomenės vietos bendruomenėse, skatinti integracijos proceso dalyvių abipusį pažinimą per dalyvavimą bendrose veiklose, vykdyti priimančios visuomenės atstovų neformalųjį ugdymą priverstinių migrantų integracijos klausimais.
- *Tyrėjams, mokslininkams* – inicijuoti ir atlikti tyrimus, kurių objektu taptų priimančios visuomenės, jos vietos bendruomenių atstovų mokymas(is), ruošiantis priverstinių migrantų integracijai.
- Mokslinių tyrimų metu pasigilinti į individualųjį priverstinių migrantų edukacinį potencialą, vertybines nuostatas bei įgalinančią trauminės patirties koncepciją.

LITERATŪRA

1. Ager A., Strang A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 21 (2) : 166-191.
2. Agustinaa I., Beilinb R. (2012). Community Gardens: Space for Interactions and Adaptations. *Social and Behavioral Sciences*. Vol.36 (2012), p. 439 – 448.
3. Agustinaa I., Beilinb R. (2012). Community Gardens: Space for Interactions and Adaptations. *Social and Behavioral Sciences* Vol. 36 (2012) 439 – 448. Interneto priega: Peržiūrėta: www.sciencedirect.com
4. Aldridge D. (2015). A phenomenological perspective on learning. The SAGE handbook of learning (p. 117–129). London.
5. Aleknavičienė J. (2013). Išgyvenimas Lietuvoje: prieglobsčio ieškančių ir gavusių užsieniečių patirtis. *Etniskumo studijos*. 2013/1. Vilnius.
6. Asgary R., Segar N. (2011). Barriers to health care access among refugee asylum seekers. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, No.22(2), p.506-522.
7. Asylum seekers in Scotland (2003). Edinburgh: Scottish Executive Social Research.
8. Atfield G., Brahmabhatt K., O'Toole, T. (2007). Refugees' experiences of integration. Refugee Council.
9. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405
10. Bandura A. (2009). Socialiniai mintis ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teporija. VU, Vilnius.
11. Barclay A., Bowes A., Ferguson I., Sim D., Valenti M. (2003) Asylum Seekers in Scotland. Edinburgh: Scottish Executive.
12. Barnes J., MacPherson K., Senior, R. (2006). Factors influencing the acceptance of volunteer home visiting support offered to families with new babies. *Child and Family Social Work*, Vol.11 (2), p.107–111.
13. Barnes M. (2005). Social Exclusion in Great Britain. An Empirical Investigation and Comparison with the EU. Aldershot: Avebury.
14. Barrera I., Corso R. M. (2002). Cultural competency as skilled dialogue. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 22(2), 103–113.
15. Baršauskienė V., Leliūgienė I. (2001). Sociokultūrinis darbas bendruomenėje: (užsienio šalių patirtis). Monografija. Kaunas: Technologija.
16. Bartkevičienė A., (2015). Imigrantų savivaldus mokymasis bendruomeninėse organizacijose, jiems integruojantis priimančioje visuomenėje. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (907 S)0. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
17. Bartkutė I., Čižikienė J. (2013). Social Integration of Persons with Physical Mobility Disability in Lithuania: Situation Analysis. *Health Sciences*, Vol. 2013 / 23, No.1, p. 91-95.

18. Bartušienė D. (2011). Prieglobsčio etnografija: pabėgėlių sveikatos priežiūros patirtys. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, socialologija (06 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
19. Batuchina A. (2015). Vaikų migravimo fenomenologinis tyrimas. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
20. Beirens K., Fontaine J. R. J. (2011). Somatic and Emotional Well-Being Among Turkish Immigrants in Belgium: Acculturation or Culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 42 (1), p. 56-174.
21. Beirens K., Fontaine J. R. (2011). Somatic and emotional well-being among Turkish immigrants in Belgium: Acculturation or culture?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(1), 56-74.
22. Beresnevičiūtė V. (2005). Etninių grupių socialinės integracijos dimensijos šiuolaikinėje Lietuvos visuomenėje. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius.
23. Beresnevičiūtė V., Leončikas T., Žibas K. (2009). Migrantų gyvenimas Lietuvoje: visuomenės nuostatos ir migrantų patirtys. *Ethnicity Studies/Etniskumo Studijos*, Nr. ((2)).
24. Berezna-Demidenko V.; Štuopytė E.; Bulotas R. (2014). Nepilnamečių pabėgėlių mokyklinės socializacijos ypatumai. Socialinis ugdymas: postmodernios visuomenės iššūkiai vaikų ir jaunimo socializacijai [elektroninis išteklius]: recenzuojamas tęstinis mokslo straipsnių rinkinys. Vilnius: BMK Leidykla. ISSN 2351-6194. 2014, No. 7, p. 79-83.
25. Bereznevičiūtė V., Žibas K. (2012). Monitoring system on integration of ethnic minorities and immigrants in Lithuania. *The Netherlands Institute of Social Research SPC*, p. 221-238.
26. Berry J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation. *Journeys into cross-cultural psychology*. p. 129-141.
27. Berry J. W. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways towards social Solidarity. *Papers on Social Representations*, No.20 (1).
28. Berry J.W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, No. 32 p. 328–336
29. Berry J.W. (2010). Migrating Youth: Is there a Best Acculturation Strategy? *International Society fo the Study of Behavioural Development*. Bulletin Number 2, Serial No.58, p. 6-9
30. Bertolini P., Montanari M., Peragine V. (2008). Poverty and social exclusion in rural areas. Manuscript. European Commission.
31. Bhawuk D. (2008). Globalisation and indigenous cultures: Homogenisation or differentiation? *International Journal of Intercultural Relations*, No. 32
32. Biekša L., Samuchovaitė E. (2013). Priėmimo sąlygų direktyvos įgyvendinimo Lietuvos teisinėje sistemoje problemos. *Etniskumo studijos*. 2013/1. Vilnius.
33. Birman D., Poff M. (2010) Acculturation Gaps ana Family Adjustment. *International Society fo the Study of Behavioural Development*. Bulletin Number 2, Serial No.58, p. 29-33

34. Bitinas B., (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Krona.

35. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V., (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuė.

36. Bloch A. (2002) Refugees' opportunities and barriers in employment and training. *Research Report No 179. ISBN 1 84123 518 0*. The Charlesworth Group (Huddersfield, UK). Interneto prieiga: https://www.researchgate.net/profile/Alice_Bloch/publication/283256960

37. Böhm R., Theelen M., Rusch H., Lange P. (2018). Costs, needs, and integration efforts shape helping behavior toward refugees. *Proceedings of the National Academy of Sciences. No. 115. 7284-7289. 10.1073/pnas.1805601115*. Internetinė prieiga: <https://www.researchgate.net>

38. Bonfiglio A. (2010). Learning outside the classroom: non-formal refugee education in Uganda. *New issues in refugee research*. Research Paper No. 193. Interneto prieiga: <http://www.unhcr.org/4cd953cb9.pdf>

39. Boswell C. (2007). Theorizing Migration Policy: Is There a Third Way? *International Migration Review*. Volume 41, Issue 1, p. 75–100.

40. Bowen Glenn A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Research Journal*, Vol 9, No 2, p. 27-40. Interneto prieiga: https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method

41. Bowler P.J. (2003). Evolution: the history of an idea. California. p.10.

42. Bowskill M., Lyons E., Coyle A. (2007). The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. *British Journal of Social Psychology*, No.46, p.793–813.

43. Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. *The International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643-1647. Interneto prieiga: <https://www.stolaf.edu/people/huff/classes/Psych130F2010/Bronfenbrenner1994.pdf>

44. Brubaker R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and racial studies*, Vol. 24(4), p. 531-548.

45. Bruning N., McCaughey D., Milliken E. (2006). The “Mosaic” in Practice: An Examination of Multi-cultural Diversity within Canadian Universities. *Managing Equity and Diversity at Universities*, No. 8, p. 49.

46. Buber M. (1947). Über Charaktererziehung. in M. Buber, *Dialogisches Leben: Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften* (p. 291–314). Zürich: Gregor Müller verlag.

47. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Definition of community from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge University Press. Internetinė prieiga: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/community>

48. Castles S. (1993). Migrant incorporation in highly developed countries: an international comparison. *Occasional Paper*, No.27, p. 40. Internetinė prieiga: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=cmsocpapers>

49. Chang B. (2010). Knowledge construction in the learning community: a case study of the Shanghai Zhabei learning community. Dissertation. Athens: The University of Georgia.
50. Chavez L. R. (1994). The Power of the Imagined Community: the settlement of undocumented Mexicans and Central Americans in the United States. *American Anthropologist*, New Series Vol. 96 (1), p.52-73.
51. Cheong P. H., Edwards R., Goulbourne H., Solomos J. (2007). Immigration, social cohesion and social capital: A critical review. *Critical Social Policy* February, Vol. 27 (1), p. 24-49.
52. Chetail V., Bauloz C. (Eds.). (2014). Research handbook on international law and migration. Edward Elgar Publishing.
53. Cholewinski R. (2004). Overview of Social and Economic Rights of Refugees and Asylum Seekers in Europe: International Obligations – Education and Employment. ECRE Conference on Social and Economic Rights of Refugees and Asylum Seekers - Education and Employment. Ukraine.
54. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). Approaches to qualitative data analysis. Research methods in education. New York, NY: Routledge.
55. Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report.
56. Colman A. M. (2001). A Dictionary of Psychology. Oxford: Oxford University Press. ISBN 158391028X, USA.
57. Colombo M., Senatore A. (2005). The discursive construction of community identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Vol.15 (1), p. 48–62
58. Cook B, Alegria M, Lin JY, et al. (2009). Pathways and correlates connecting Latinos' mental health with exposure to the United States. *Am J Public Health*; Vol. 99, p. 2247-54.
59. Corbin J. Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
60. Creswell J. W., Hanson W. E., Clark Plano V. L., Morales A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, Vol. 35(2), p. 236-264.
61. Crisp J. (2004) The local integration and local settlement of refugees: a conceptual and historical analysis. *New issues in refugee research*. Working Paper No. 102.
62. Cropley A. J. (2002). Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education. Zinatne.
63. Crul M., Vermeulen H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, Vol. 37 (4), p. 965-986.
64. Dai H. (2008). Community in a diverse society: Using three western approaches to understand community organization in post-socialist urban China. *International social work*, Vol. 51 (1), p. 55–68.
65. Dalton J. H., Elias, M., Wandersman, A. (2007). Community Psychology: Linking individuals and communities (Second Edition). Belmont, California: Wadsworth.

66. Danish Red Cross (1999). Social-psychological work with refugees, Copenhagen, p.17.
67. De Leeuw, M., Van Wichelen, S. (2012). Civilizing migrants: Integration, culture and citizenship. *European Journal of Cultural Studies*, Vol. 15(2), p. 195-210.
68. Deeb S., Bauder H. (2015) Breaking through the Glass Ceiling: Intercultural Communication and the Career Experiences of Skilled Immigrant Managers. In: Ryan L., Erel U., D'Angelo A. (eds) *Migrant Capital. Migration, Diasporas and Citizenship*. Palgrave Macmillan, London Interneto prieiga: <https://link.springer.com>
69. Degutis A. (2006). Atskirtis, įtrauktis ir ksenofilijos baigtis. *Athena: filosofijos studijos*, No.1 / 2006, p. 132148.
70. Dell'Aringa C., Lucifora C., Pagani L. (2012). A "Glass-Ceiling" Effect for Immigrants in the Italian Labour Market? *Discussion Paper No. 6555*, May 2012, Milano. Interneto prieiga: <https://pdfs.semanticscholar.org/9f0c/90029b51a4fb44b8086fb4e94159231cdf0b.pdf>
71. Denzin N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine.
72. Denzin N. K., Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage publications, inc.
73. Dickerson A., Leary K., Merritt B., Zaidi D. (2011). Performance measurement for refugee integration programs.
74. *Dictionary of social work* (2012), The University of Montana.
75. Drysen-Peterson S. (2003). Local integration as a durable solution: refugees, host population and education in Uganda. *New issues in refugee research*. No. 93. UNHCR, Makerere University, Uganda.
76. Duke K., Sales R., Gregory J. (1999). Refugee resettlement in Europe. In *Refugees, citizenship and social policy in Europe*. p. 105-131. Palgrave Macmillan, London.
77. Duncan Pedersen D. (2002). Political violence, ethnic conflicts and modern wars. *Social science & medicine*. Vol. 55 (2), p. 175-190 Montreal, McGill University, Canada.
78. Durheim E. (1997). *The division of labor in society*. Edited by Steven Lukes. Translated by W.D.Halls. Interneto prieiga: <http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=ocyDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Durkheim+E.+%281997%29.+The+division+of+labor+in+society>
79. Dutton E., (2012). *Culture Shock and Multiculturalism: Reclaiming a Useful Model from the Religious Realm*. Cambridge Scholars Publishing, UK.
80. Engbersen G. (2003). Spheres of integration: towards a differentiated and reflexive ethnic minority policy. *Identity and integration: migrants in Western Europe*, p. 59-76.
81. Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, Vol. 70(1), p.113-136.
82. Esser H. (2000) *Integration and Ethnic Stratification*. Freudenber Stiftung, Towards Emerging Ethnic Klases in Europe. 2000, p. 49-84.

83. Etherington K. (2009). Life story research: A relevant methodology for counsellors and psychotherapists. *Counselling and Psychotherapy Research*, Vol. 9(4), p. 225-233.

84. European Parliament. (2016). Labour market integration of refugees: Strategies and good practices. Brussels.

85. Europos Sąjungos Tarybos 2003 m. sausio 27d. Direktyva dėl prieglobsčio prašytojų priėmimo normų. OL L 31/18.

86. Faist T. (1995). Social citizenship for whom? Young Turks in Germany and Mexican Americans in the United States.

87. Falk I., Kilpatrick S. (2000). What is social capital? A study of rural communities. *Sociologica Ruralis*, Vol. 40 (1), p. 87–110.

88. Farrell M., Barden B., Mueller M. (2008). The evaluation of the Refugee Social Service (RSS) and Targeted Assistance Formula Grant (TAG) programs: Synthesis of findings from three sites. Falls Church, VA: Lewin Group.

89. Fazel M., Wheeler J., Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, Vol. 365(9467), p. 1309-1314.

90. Fernández O. (2014). Training or social exclusion: competences for the social inclusion of groups at risk. 6th International Conference on Intercultural Education “Education and Health: From a transcultural perspective”. - *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 132, p.154 – 159.

91. Flowers, P., Larkin, M., Smith, J. A. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.

92. Foley G. (2007). Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais. Vilnius: Kronta, 2007, p. 352

93. Freire P.. (2004). Pedagogy of Indignation. Boulder, CO: Paradigm Publishers. p. 12

94. Friesen N., Henriksson C., Saevi T. (eds.). (2012). Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice. *Practice of research method*. Vol. 4. Rotterdam; Boston; taipei: sense Publishers.

95. Gedzune G. (2014). Pre-service teachers addressing children’s social exclusion in the classroom: The virtue of identification. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia Journal - *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116 (2014) p. 4572 – 4576.

96. Ghazinour M., Richter J., Eisemann M. (2003). Personality Related to Coping and Social Support Among Iranian Refugees in Sweden. *Journal of Nervous & Mental Disease*, Vol. 191 (9): 595-603.

97. Ghosh S. (2015). Learning from community: Agenda for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 10 (1), 21 –36.

98. Giorgi A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*. 1997. No.2 (28). p. 235—260.

99. Glasersfeld E. (1996) Aspects of Radical Constructivism. Published as: Aspectos del constructivismo radical (Aspects of radical constructivism), in

M.Pakman (ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (23–49). Barcelona, Spain: Gedisa Editorial.

100. Gojer J. (2014). Post-traumatic Stress Disorder and the Refugee Determination Process in Canada: starting the discourse. *New issues in refugee research*. No. 2070. UNHCR, University of Toronto.

101. Gollnick D. M., Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

102. Grant M. J., Booth A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, Vol. 26 (2), p. 91–108.

103. Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern journal of anthropology*, Vol. 23(4), p. 337-350.

104. Greene M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.

105. Greene, M. (1977) Toward wide-awakeness: an argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, Vol. 79(1), p. 119–125. Prieiga per internetą: https://maxinegreene.org/uploads/library/toward_wide_wakeness.pdf

106. Guiraudon V. (2000) European Integration and Migration Policy: Vertical Policy-making as Venue Shopping. *JCMS: Journal of Common Market Studies*. Vol. 38, Issue 2, p.251–271.

107. Guogis A. (2004). Globalizacijos Poveikis Socialinei Apsaugai Ir Socialinei Atskirčiai. *Politology (Politologija)*, Issue: 4 (36) / 2004, p.078109

108. Gurung Y. B. (2011). Migration from Rural Nepal: a social exclusion framework. Himalaya, the *Journal of the Association for Nepal and Himalayan Studies*: Vol. 31, No. 1, Article 12., p. 37-51. Interneto prieiga: <http://digitalcommons.macalester.edu/himalaya/vol31/iss1/12>

109. Hager P., Holland S., Beckett D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. B-Hert Position Paper, 9.

110. Handy, F., Greenspan, I. (2009). Immigrant volunteering: A stepping stone to integration? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 38(6), p. 956–982.

111. He Y., Bettez S. C., Levin B. B. (2015). Imagined Community of Education: Voices From Refugees and Immigrants. *Urban Education*, p.1–29.

112. Heckmann F., Wiest D. (2015). Policy Dialogues in Germany. In *Integrating Immigrants in Europe* (p. 185-211). Springer, Cham

113. Hek R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, Vol. 17 (3), p.157-171.

114. Hennik M., Hutter I., Bailey A. (2011). *Qualitative research methods*. London: Sage

115. Herbrechter S. (2008). Theory, Culture and Political Practice of the Communal. Edited by Stefan, Michael Higgins, Vol. 8, p.21-28.

116. Hernandez D. J., Cervantes, W. D. (2011). Children in Immigrant Families: Ensuring Opportunity for Every Child in America. Report from the Foundation for Child Development. Prieiga internetu: <http://fcd-us.org/sites/default/files/First%20Focus%20%20Children%20in%20Immigrant%20Families.pdf>
117. Hernández-Plaza S., Alonso-Morillejo E., Pozo-Muñoz C. (2006). Social Support Interventions in Migrant Populations. *British Journal of Social Work*, Vol. 36 (7), p.1151–1169.
118. Hills J. Piachaud D. Le Grand J. (2002). Understanding Social Exclusion. Oxford University Press, Oxford, pp. 274.
119. Hollifield M., Warner T. D., Lian N., Krakow B., Jenkins J. H., Kesler J., Stevenson J., Westermeyer J. (2002). Measuring Trauma and Health Status in Refugees. *The American Medical Association Journal*, Vol. 288 (5), p.611–621.
120. Holroyd C. (2001). Phenomenological research method, design and procedure: A phenomenological investigation of the phenomenon of being-in-community as experienced by two individuals who have participated in a Community Building Workshop. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. 2001. Interneto prieigaURL: <http://www.ipjp.org/april2001/holroyd.pdf>
121. Homra A. U., Pirozhkov S. I., Malinovskaya E. A., (2003). Foreign Labor Migration in Ukraine: Socio-economic Aspect. National Institute of International Security Challenges.
122. Hong Y. (Eds.), Oxford handbook of multicultural identity. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 57–93.
123. Hopkins G. (2006). Somali Community Organizations in London and Toronto: Collaboration and Effectiveness. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 19 (3), p.361-380.
124. Howe W. A., Lisi P.L. (2014). Becoming a multicultural educator: developing awareness, gaining skills and taking action. SAGE Publications, London.
125. Hume S. E., Hardwick, S. W. (2005). African, Russian, and Ukrainian refugee resettlement in Portland, Oregon. *Geographical Review*, Vol. 95(2), p. 189-209.
126. Hur M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, Vol. 34 (5), p. 523–540.
127. Igoudin A. L. (2008). Adult ESL Student Motivation for Participation in Advanced Language Learning. *The CATESOL Journal*, Vol. 20 (1) p. 27–48.
128. International Organization for Migration (2004). Essentials for Migration Management: A Guide for Policy Makers and Practitioners, Publisher: International Organization for Migration, Geneva, Switzerland.
129. Yu S., Ouellet E., Warmington A. (2007). Refugee integration in Canada: A survey of empirical evidence and existing services. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, Vol. 24(2), p. 17-34.
130. Jackson S, Mittler P., Sebba J. (2002) Social Exclusion and Education, *Journal of Integrated Care*, Vol. 10(3), p.5 – 15.

131. Jackson S. (2015). Learning and teaching in the globalised world. Education for the 21 century: Multiculturalism, Children's Rights and Global Citizenship. p. 113. Israel
132. Jacobsen K., Landau, L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, Vol. 27(3), p. 185-206.
133. Jakulevičienė L., Urbelis M. (2013). Kvalifikavimo direktyva 2004/83/EB: Lietuvos patirtis praėjus septyneriems metams nuo jos perkėlimo į Lietuvos teisę. *Etnisškumo studijos*. 2013/1. Vilnius.
134. Jonutytė I. (2007). Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla
135. Jucevičienė P. (2007) Besimokantis miestas. Monografija. KTU. Technologija, 408 psl. Kaunas
136. Jucevičienė P. (2013). Požiūris į ugdymą – edukacinės ir mokymosi aplinkos santykio konceptualusis pagrindas. Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link (pp. 33). Vilnius. Vilniaus universiteto leidykla.
137. Jucevičienė P., Tautkevičienė G. (2004). Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata. *Pedagogika*. No. 71 p. 101-105.
138. Jungtinių Tautų vyriausiojo pabėgėlių komisaro biuras (2014). Pabėgėlių integracija Lietuvoje. Dalyvavimas ir įgalinimas: integracijos Lietuvoje suvokimas pagal amžiaus, lyries ir įvairovės aspekto grindžiamąją dalyvaujamąją metodiką. Interneto prieiga: [http://www.unhcr/PDF/Lithuania/UNHCR-AGD Lithuania-screen-LTU](http://www.unhcr/PDF/Lithuania/UNHCR-AGD_Lithuania-screen-LTU)
139. Jupp V., (2006), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*; London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9780857020116
140. Jurevičienė M, Radzevičienė L. (2009). Neįgaliųjų dalyvavimo darbo rinkoje motyvacijos prielaidos: įsidarbinimo galimybių vertinimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 2009, 1 (22).
141. Kahan-Strawczynski P., Levi D., Konstantinov V. (2010). Immigrant youth in Israel: The current situation. Myers-JDC-Brookdale Institute Engelberg Center for Children and Youth: State of Israel Ministry of Immigrant Absorption.
142. Kang S. J. (2011). Church curriculum theory and practice in the Korean American immigrant church. Dissertation. Deerfield, Illinois: Trinity Evangelical Divinity School.
143. Karadağ Ö., Altıntaş K. H. (2010). Refugees and health. *Türk Silahlı Kuvvetlerİ, Koruyucu HekİmlİK Bültenİ*, Vol. 9(1), p.55-62.
144. Karlsson G. (1993) Psychological qualitative research from a phenomenological perspective. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
145. Kasatkina N., Leončikas T. (2003), Lietuvos etninių grupių adaptacijos kontekstas ir eiga. Vilnius: Eugrimas.
146. King K. P. (2003). Learning the new technologies: Strategies for success. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), p. 49-58.
147. Kirmayer L. J., Groleau D., Guzder J., Blake, C., Jarvis E. (2003). Cultural consultation: A model of mental health service for multicultural societies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. . 48(3), p. 145-153.

148. Kirmayer L. J., Weinfeld M., Burgos G., du Fort G. G., Lasry J. C., Young A. (2007). Use of health care services for psychological distress by immigrants in an urban multicultural milieu. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 52(5), p. 295-304.
149. Kirsten Zaat (2008). The protection of forced migrants in Islamic law. New issues in refugee research. UNHCR, University of Melbourne law School, Australia.
150. Kocai E. (2008). Socialinė benamių atskirtis ir jos formavimasis. *Sociologija: Mintis ir Veiksmas*, 2008(1).
151. Kondrotaitė G. (2006). Socialinės rizikos šeimos Lietuvoje: atvejo studija. *Filosofija. Sociologija*, Lietuvos mokslų akademijos leidykla. No. 4. p. 55–60.
152. Konstantinov V. V., Zelev M. V. (2007). The Problem of Migrant Integration into the Receiving Society in Post-Industrial Countries and in Russian Federation. *Polis. Political Studies*, Vol. 6(6), p. 64-70.
153. Korac M. (2001). Cross-Ethnic, Self-Reception System, and Functional Integration of Refugees From the Former Yugoslavia in Rome. *Journal of International Migration and Integration*, Vol. 2 (1), p. 1-26.
154. Korem A., Horenczyk G. (2015). Perceptions of social strategies in intercultural relations: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *International Journal of intercultural relations*. Vol. 49 (2015) p. 13-24.
155. Küpers W. (2012). Phenomenology of learning. in n. M. seel (ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (p. 2611–2615), Heidelberg: springer.
156. Kuznecovienė J. (2009). Lietuvių imigrantų Norvegijoje, Anglijoje ir Ispanijoje įsitraukimo strategijos: nuo komformizmo iki navigacijos. *Filosofija, sociologija*. No. 2. Lietuvos mokslų akademijos leidykla. p. 96-103.
157. Kvieskienė G, Petronienė O. (2007). Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumas. *Socialinis ugdymas*. Vilnius. No. (3) 14.
158. Kvieskienė G., Katinaitė-Lodh R. (2013). Nuteistųjų aukštojo mokslo studijos Lietuvoje ir užsienio šalyse: galimybės ir motyvai. *Pedagogika*. No. 110, p.4956.
159. Kvieskienė, G. (2005). Pozityvioji socializacija. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla
160. Lackland Sam D. (2010). Psychological Adaptation of Adolescents With Immigrant Backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, Vol.1, p. 5-25.
161. Lamba N. K., Krahn H. (2003). Social capital and refugee resettlement: The social networks of refugees in Canada. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, Vol. 4(3), p. 335-360.
162. Launikari M., Puukari S (2005). Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundation and best practices in Europe. Finland: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research.
163. Ledwit V., Reilly K. (2014). Fringe benefits? Educational experiences of migrant and non-migrant youth in the urban-rural fringe of Galway City, Ireland Original Research Article. *Journal of Rural Studies*, Vol. 36, p. 219-225.

164. Leon E. D., Maronick M., Vita, C. J., Boris, E. T. (2009). Communitybased organizations and immigrant integration in the Washington, D.C., Metropolitan Area. The Urban Institute: Center on Nonprofits and Philanthropy. Interneto prieiga: <http://www.urban.org/sites/default/files/alfresco/publication-pdfs/411986-CommunityBased-Organizations-and-Immigrant-Integration-in-the-Washington-D-C-Metropolitan-Area.PD>
165. Leveckytė E., Junevičius, A. (2014). Lietuvos migracijos politika trečiųjų šalių piliečių atžvilgiu: patirtis ir tendencijos.
166. Levering Bas. (2012). Martinus Jan Langeveld: Modern Educationalist of Everyday Upbringing. Chapter from book: Education and the Kyoto School of Philosophy: Pedagogy for Human Transformation (pp.133-146). 10.1007/978-94-007-4047-1_10. Interneto prieiga: https://www.researchgate.net/publication/300210517_Martinus_Jan_Langeveld_Modern_Educationalist_of_Everyday_Upbringing
167. Lewis S., Simon C., Uzzell R., Horwitz A., Casserly M. (2010). A Call for Change: The Social and Educational Factors Contributing to the Outcomes of Black Males in Urban Schools. Council of the Great City Schools.
168. Lietuvos Respublikos Įstatymas dėl 1951 m. Konvencijos dėl pabėgėlių statuso bei 1967 m. Protokolo dėl pabėgėlių statuso ratifikavimo (1997). 1997 01 21, Nr. VIII-85.
169. Lietuvos Respublikos migracijos departamentas (2018). Migracijos metraštis. Vilnius, 2018 ISSN 2351-6607. Interneto prieiga: <https://www.migracija.lt/index.php?683399458>
170. Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymas (2009). Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2007 m. spalio 2 d. nutarimas Nr. 1062 Dėl nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo. Vilnius.
171. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas (2016) Dėl vyriausybės paramos prieglobsčio gavėjų integracijai teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo. Nr. 998. Vilnius.
172. Lietuvos valstybės paramos teikimo užsieniečių, gavusių prieglobstį Lietuvos respublikoje, integracijai tvarkos aprašas (2004). Patvirtintas Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. spalio 21 d. įsakymu Nr. A1-238. Vilnius.
173. Lynn M. (2006). Discourses of community: challenges for social work. *International Journal of Social Welfare*, Vol. 15 (2), p. 110–120.
174. Little D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, Vol. 22 (3), p. 321-336.
175. Livingstone, D. W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research. *NALL Working Paper*. Nr.# 21.
176. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2005). Dėl užsieniečių ir Lietuvos Respublikos piliečių, atvykusių ar grįžusių gyventi ir dirbti Lietuvos Respublikoje, vaikų ir suaugusiųjų ugdymo išlyginamosiose klasėse ir išlyginamosiose mobiliosiose grupėse tvarkos aprašo patvirtinimo. Nr. ISAK-1800.

177. LR Vyriausybės nutarimas (2012). Dėl Išsilavinimo ir kvalifikacijų, susijusių su aukštojo mokslu ir įgytų pagal užsienio valstybių ir tarptautinių organizacijų švietimo programas, pripažinimo tvarkos aprašo patvirtinimo Nr. 212
178. LR Vyriausybės nutarimas (2012). Dėl Trečiųjų šalių piliečių reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo. Nr. V-1100.
179. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
180. Lustig SL, Kia-Keating M, Knight WG, et al. (2004) Review of child and adolescent refugee mental health. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* Nr. 43, p.24-36
181. Macchiavello M. (2003). Forced migrants as an under-utilized asset: refugee skills, livelihoods and achievements in Kampala. *New issues in refugee reserch*. Nr. 95. UNHCR.
182. Major J., Wilkinson J., Langat K., Santoro N. (2013). Sudanese young people of refugee background in rural and regional Australia: Social capital and education success. *Australian and International Journal of Rural Education*, Vol. 23(3),p. 95.
183. Malcolm J., Hodkinson P., Colley H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, Vol. 15(7/8), p.313-318.
184. Maniukaitė G. (2007). Visuomenės silpnieji ir atstumtieji: vertybių konflikto ypatumai Lietuvoje Filosofija. *Sociologija*. T. 18. No. 2, p. 45–54.
185. Marsella A. J., Ring, E. (2003). Human migration and immigration: An overview. *Migration: Immigration and emigration in international perspective*, p.3-22.
186. Martikainen, T. (2005). Religion, Immigrants and Integration. AMID Working Paper Series 43/2005. Aalborg: AMID
187. Martinkienė G, Adomkus J (2009). Socialinės sanglaudos stiprinimo galimybės suaugusiųjų mokymosi aspektu. *Tiltai*, 2009.
188. Matulaitė A. (2013). Kai „tavo kūnas tiesiog išprotėja“, įkūnitas nėštumo patyrimas. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, psichologija (06 S). Vilnius: Vilniaus universitetas.
189. Mažulytės E., Skerytės-Kazlauskienės M. (2015) Šeimos stiprybė: istorinių tarumų patirties poveikis velesnėms kartoms. Sud. D.Gailienė (2015). *Gyvenimas po lūžio. Kultūrinių traumų psichologiniai padariniai*, Vilnius.
190. McBurney D. H. (2001). *Research Methods*. Wadsworth Thomson Learning, p. 450.
191. McMillan, D.W., Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, Vol. 14 (1), p. 6–23.
192. MEDBALT (2015). Strategic Partnership in Adult Migrant Education: Perspectives from Mediterranean and Baltic Sea Regions.
193. Merkys G., Brazienė R. (2012). Jaunimo ir jaunų suaugusiųjų socialinė atskirtis ir gyvenimo sąlygos: stebėsenos indikatorių paieškos problema. *Filosofija. Sociologija*, No.2 p. 119-127.

194. Merrice L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: the significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26 (2), p. 155-172.

195. Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational leadership*, Vol. 60(2), p.18-21.

196. Methodological and Ethical Considerations in Social Science Research on Forced Migration. *Disasters*, Vol. 27 (3): 1p. 85-206.

197. Mickūnas, A. (2014). Mokykla, mokytojai, mokiniai. Vilnius: Versus Aureus.

198. Mikutavičienė J., Guščinskienė, J. (2012). Socialinė psichikos negalią turinčių asmenų sveikatos dimensija: socialinės politikos atspindžiai. *Sveikatos mokslai* 22, No. 1, p. 39-48.

199. Miller Kevin J., Fuller David P. (2006). Developing Cultural Competency in Early Childhood Preservice Educators Through a Cultural Self-Analysis Project. *Journal of Early Childhood. Teacher Education*, Vol.27, p. 35-45.

200. Mittler P., Jackson S., Sebba J. (2002). Social exclusion and education. *Journal of Integrated Care*, Vol. 10(3), p. 5-15.

201. Montgomery E., Foldspang A. (2005). Seeking asylum in Denmark: refugee children's mental health and exposure to violence. *European Journal of Public Health*, Vol. 15 (3), p. 233-237.

202. Montgomery E., Foldspang A. (2008). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European Journal of Public Health*, Vol. 18 (2), p. 156-161.

203. Morrice L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: The significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26(2), p. 155-172.

204. Moser H. (2012) Opening doors to adult education for migrants. Guidelines for working with Education Ambassadors. Grundtvig „Learning Community“. Graz, Austria. Interneto prieiga: <http://www.learning-community.eu/>

205. Moskal M. (2015). ‘When I think home I think family here and there’: Translocal and social ideas of home in narratives of migrant children and young people. *Original Research Article Geoforum*, Vol. 58, January 2015, p. 143-152.

206. Murphy D., Ndegwa D., Kanani A., Rojas-Jaimes C., Webster A. (2002). Mental health of refugees in inner-London. *The Psychiatrist*, Vol. 26, p. 222-224.

207. Murray K. E., Marx D. M. (2013). Attitudes toward unauthorized immigrants, authorized immigrants, and refugees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 19(3), p. 332.

208. NESSE network of experts (2008). Education and Migration: strategies for integrating migrant children in Europe schools and societies. Report submitted to the European Commission. Interneto prieiga: <http://www.efms.de>

209. Nezer M. (2013). Resettlement at risk: Meeting emerging challenges to refugee resettlement in local communities. JM Kaplan. Feb.

210. Nicolai S., Triplehorn C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. Network Paper: *Humanitarian Practice Network (HPN)*, No. 42, p. 1-36.

211. Noh S, Kaspar V, Wickrama KA. (2007). Overt and subtle racial discrimination and mental health: preliminary findings for Korean immigrants. *Am J Public Health* . Vol. 97, p. 1269-7.
212. Noss R. (2010) Reconstructing Constructionism. Clayson J.E., Kalaš I. (Eds.) Constructionist approaches to creative learning and education: Lessons for the 21st century. Proc. Constructionism 2010. 12th European Logo Conference, 16– 20 August 2010, Paris, France, p. 1–4.
213. Oberg K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology* 7, p. 177-182. Reprint in 2006 by Wolfgang & Nora Krahl.
214. Oxford Dictionary of Sociology, (2005). Oxford.
215. Pabėgėlių priemimo centras (2017). Lietuvos visuomenės pažinimo kursai prieglobstį gavusiems užsieniečiams. Informacinė medžiaga prieglobstį gavusiems užsieniečiams. Jonava p. 2-32.
216. Palmer M., Larkin M., De Visser, R., Fadden G. (2010). Developing an interpretative phenomenological approach to focus group data. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 7, p. 99–121.
217. Papadopoulou, M., Birch, R. (2009). Being in the World: The event of learning. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 41(3), p. 270-286.
218. Pečiliauskienė P. (2012). Mokinių teigiamo požiūrio į gamtamokslinius dalykus formavimosi edukaciniai veiksniai. *Pedagogika* No. 105, p. 32-39.
219. Pedersen D. (2002). Political violence, ethnic conflicts and modern wars. *Social science & medicine*. Vol. 55 (2), p. 175-190. Montreal, McGill University, Canada.
220. Penkauskienė D. (2016). Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių bakalauro studijų metu. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S), Vilnius: Mykolo Romerio Universitetas.
221. Perret R., Lucio M.M., McBride J., Craig S. (2012). Trade Union Learning Strategies and Migrant Workers: Policies and Practices in a New-liberal environment. *Urban studies*, Nr. 49(3), p. 649-667.
222. Peters B. (2003). Collective Identity, Cultural Difference and Developmental trajectories of immigrants groups. *Migrants in Western Europe*, eds.R. Sackmann, B. Peters, T. Faist. England: Ashgate, p. 13-35.
223. Peters, J., Gray, A. (2005). A Solitary Act One Cannot do alone: The Self-Directed, Collaborative Learner. *International Journal of Self-directed Learning*, No. 2 (2), p. 12–23
224. Petsod D., Wang T., McGarvey C., Drake, S., Tso A., Kay M., Lee K. (2006). Investing in our communities: Strategies for immigrant integration. Sebastopol, CA: Grantmakers Concerned with Immigrants and Refugees.
225. Phillimore J., Goodson L. (2006). Problem or Opportunity? Asylum Seekers, Refugees, Employment and Social Exclusion in Deprived Urban Areas. *Urban Studies*, Nr. 43 (10): p. 1715-1736.
226. Phillips D. (2006). Moving Towards Integration: The Housing of Asylum Seekers and Refugees in Britain. *Housing Studies*, 2 Vol. 1 (4), p.539-553.

227. Pietkiewicz I., Smith J.A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, Vol. 18(2), p. 361-369. (English version).
228. Pitman A. (2010). Asylum application process: the psychiatric patient's experience. *The Psychiatrist*, No. 34: p. 344-348.
229. Pittaway E., Muli C., Shteir S. (2009). "I have a voice—hear me!" Findings of an Australian study examining the resettlement and integration experience of refugees and migrants from the Horn of Africa in Australia. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, Vol. 26(2), p. 133-146.
230. Platavičiūtė V., Žibas K. (2009). Lietuvos imigracijos politika ir trečiųjų šalių piliečių integracijos prielaidos. *Etniškumo studijos*. 2009/2. p. 128 Socialinių tyrimų institutas. Vilnius. P. 128
231. Pollio H. R., Henley T. B., Thompson C. J., Thompson C. B. (1997). *The phenomenology of everyday life: Empirical investigations of human experience*. Cambridge University Press.
- Porter M., Haslam N. (2005). Pre-displacement and post-displacement factors associated protection on the mental health of refugees. *British Journal of Psychiatry* 2006; Vol. 188, p.58-64.
232. Račius E., Larsson G. (2010). A Different Approach to the History of Islam and Muslims in Europe: A North-Eastern Angle, or the Need to Reconsider the Research Field, *Journal of Religion in Europe* No.3: p. 350–373.
233. Redfield R., Linton R., Herskovits M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, No. 38, p. 149–152.
234. Reicher S., Hopkins N. (1996). Seeking influence through characterizing self-categories: An analysis of anti-abortionist rhetoric. *British Journal of Social Psychology*, Np. 35, p. 297-311.
235. Ryan Dermot A.; Benson Ciarán A.; Dooley (2008) Psychological Distress and the Asylum Process: A Longitudinal Study of Forced Migrants in Ireland. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. January 2008. Vol. 196 - Issue 1: p. 37-45.
236. Robjant K, Hassan R, Katona C. (2009). Mental health implications of detaining asylum seekers: systematic review. *Br J Psychiatry* Nr. 2009; No.194, p. 306-12.
237. Rodgers, G. (2004). Hanging out with forced migrants: methodological and ethical challenges. *Forced migration review*, No. (21), p. 48-49.
238. Ronit Lentin (2012). Ireland Turbans, hijabs and other differences: 'Integration from below' and Irish interculturalism. *European Journal of Cultural Studies*. April Vol. 15, p. 226-24.
239. Rudiger A. (2004) *Community relations with new migrants*. University of Oxford, CMPS
240. Rupšienė L. (2007) *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
241. Sadauskas J. (2008). Benamiai, kaip socialinės atskirties grupė. *Socialinis darbas*, No. 7(1), p. 127-136.
242. Saevi T. (2015). Learning and pedagogic relations. In D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The Sage handbook of learning* (pp. 342–352). London: Sage.

243. Saigi-Schwartz A. Van Uzendoorn, M.H. Bakermans, Kranenburg M.J. (2008) Does intergenerational transmission of trauma skip a generation? No meta-analytic evidence for tertiary traumatization with third generation of Holocaust survivors. *Attachment and Human Development* Vol. 10 (2), p. 105-121.
244. Sales Rosemary (2002). The deserving and the undeserving? Refugees, asylum seekers and welfare in Britain. *Critical Social Policy*, Volume: 22 issue: 3, page(s): 456-478. Issue published: August 1, 2002. Interneto prieiga: <http://journals.sagepub.com>
245. Salinas C., Muller G. (1999). Good Practice Guides on the Integration of Refugees in the European Union: Education. *ECRE task force on Integration.*, Interneto prieiga: <http://fmo.qeh.ox.ac.uk/Repository/getPdf.asp?Path=Oxford/1612/04/06&PageNo=1>
246. Sarason S. B. (1974). The psychological sense of community: Prospects for a community psychology. San Francisco: Jossey-Bass.
247. Schiller N. G., Boggis J., Messenger M., Douglas E. M. (2009). Refugee resettlement in New Hampshire: Pathways and barriers to building community. Center for Humanities, University of New Hampshire.
248. Schwartz S. J., Vignoles V. L., Brown R., Zagefka, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context. *Oxford handbook of multicultural identity*, p.57-95.
249. Sellers S., Ward C. E., Pate D. (2006). Dimensions of Depression. A Qualitative Study of Wellbeing Among Black African Immigrant Women. *Qualitative Social Work*, Vol. 5(1), p. 45-66.
250. Sheikh-Mohammed, M., MacIntyre, C. R., Wood, N. J., Leask, J., Isaacs, D. (2006). Barriers to access to health care for newly resettled sub-Saharan refugees in Australia. *Medical Journal of Australia*, Vol. 185(11-12), p. 594-597.
251. Shelly Shah (2014). Social Community: Meaning, Types and Features. Interneto prieiga: <http://www.sociologydiscussion.com/social-community/social-community-meaning-types-and-features/2266>
252. Sinacore A.L., Lerner S. (2013). The cultural and educational transitioning of first generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 13(1), p. 67-85.
253. Siniovas V., Biekša L. (2013). Sąžiningos ir veiksmingos prieglobsčio procedūros beieškant. *Etniškumo studijos*, No.1. Vilnius.
254. Sirin S. R., Rogers-Sirin L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. Migration Policy Institute. Retrieved December, No.12.
255. Sladek R. M., King S. M. (2016). Hidden from view? Bringing refugees to the forefront of equity targets in Australian higher education. *International Studies in Widening Participation*, Vol. 3(1), p.68-77.
256. Sládková J. (2014). „The guys told us crying that they saw how they were killing her and they could not do anything”: Psychosocial explorations of migrant journeys to the U.S. *Psychosocial Intervention* Vol. 23(2014) p. 1-9. Interneto prieiga: www.elsevier.es/psi

257. Smith J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, Vol. 5(1), p.9-27.
258. Socialiės ekonomikos institutas (2006) Pabėgėlių ir jų šeimų poreikių LR tyrimo ataskaita. Vilnius.
259. Socialinės ekonomikos institutas (2005). Prieglobsčio prašytojų socialinės ir profesinės integracijos galimybių studijos ataskaita. Kaunas.
260. Socialinių tyrimų institutas (2007). Valstybės paramos teikimo, užsieniečių gavusių prieglobstį Lietuvos Respublikoje integracijos efektyvumo įvertinimas. Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras. Vilnius.
261. Soontjens W., Christiaan van Tonder (2014). Human Capital and Workplace Integration: A Reflection of South African Migrants in Australia. *Social and Behavioral Sciences*, No. 143, p. 1031 – 1040.
262. Sparkes J., Howard G. (2002) Preventing social exclusion: education's contribution In: Hills, John and Piachaud, David and Le Grand, Julian, (eds.) *Understanding Social Exclusion*. Oxford University Press, Oxford, UK, p. 178-201.
263. Spencer S. (2004) Refugees and other new migrants: a review of the evidence on successful approaches to integration. University of Oxford, Centre on Migration, Policy and Society.
264. Spineli E. (2005). The interpreted world. An introduction to phenomenological psychology. *Practising Existential Psychotherapy The Relational World*. London.
265. Spinelli E. (2009). *The Mirror and the Hammer. Conditio humana*. London.
266. Spinelli E. (2014). *Therapeutic relations in existncial-phenomenological research phenomenology. Training courses*. Minsk.
267. Sprung, A. (2004). *Intercultural Competence in Public Administration, Challenges in Politics and Education in Multicultural Environments*. Internetinė prieiga: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/sprung15.htm
268. Stake R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
269. Steel Z., Silove D., Brooks R., Momarti, S., Alzuhairi, B., Susljik I. N. A. (2006). Impact of immigration detention and temporary protection on the mental health of refugees. *The british journal of psychiatry*, Vol. 188(1), p. 58-64.
270. Stevens GW, Vollebergh WA. (2008) Mental health in migrant children. *Child Psychology and Psychiatry* . Vol. 49: p. 276-94.
271. Stewart E. C., Bennett, M. J. (2011). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective*. Hachette UK.
272. Stewart E. S. (2011). UK Dispersal Policy and Onward Migration: Mapping the Current State of Knowledge. *Journal of Refugee Studies*. doi: 10.1093/jrs/fer039. prieiga per internetą: <http://jrs.oxfordjournals.org/content/early/2011/10/20/jrs.fer039>
273. Stewart E. S. (2011). UK Dispersal Policy and Onward Migration: Mapping the Current State of Knowledge. *Journal of Refugee Studies*. doi: 10.1093/jrs/fer039. Pprieiga per internetą: <http://jrs.oxfordjournals.org/content/early/2011/10/20/jrs.fer039>

274. Stewart M, Makwarimba E, Beiser M, Neufeld A., Simich L., Spitzer D. (2008). Social support and health: immigrants and refugees perspectives. Internetinė prieiga: <http://diversityhealthcare.imedpub.com>
275. Stubbs S. (2008). Inclusive education. Oslo, Norway.
276. Šalaj J. (2011). Gyvumo išgyvenimas buvimo patyrimė: interpretacinė fenomenologinė analizė. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, psichologija (06 S). Vilnius: Vilniaus universitetas.
277. Štuoytė E. (2008) Romų vaikų socializacijos ypatumai. *Socialinis darbas*, No. 7(3).
278. Štuopytė E. (2009). Prieglobstį gavusių užsieniečių socialinės integracijos vadovas: metodinė priemonė. Lietuvos Raudonasis Kryžius. Vilnius.
279. Štuopytė E. (2010). Savanorių mokymasis vykdant socioeducacinę veiklą nevyriausybinėse organizacijose. *Socialiniai mokslai*. No. 2 (68), p. 123–130.
280. Štuopytė E., Bereznaja-Demidenko V. (2013). Neformalaus ugdymo įtaka pabėgėlių integracijai. *Topical questions of modern psychology and pedagogy*. Lipetsk.
281. Štuopytė E., Bereznaja-Demidenko V., R. Bulotas (2014). Nepilnamečių pabėgėlių mokyklinės socializacijos ypatumai. Tarptautinės tęstinės mokslinės-praktinės konferencijos. *Socialinis ugdymas VII: Postmodernios visuomenės iššūkiai vaikų ir jaunimo socializacijai*. straipsnis. Šiaulių Universitetas.
282. Švarplys A. (2008). Europinio tapatumo sunkumai: diskursas, kultūra, politika ir post-nacionalizmas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. No. 2008/2 (22), p. 91-109.
283. Takeuchi D, Zane N, Hong S, et al. (2007) Immigration-related factors and mental disorders among Asian Americans. *Am J Public Health* No.97, p.84-90.
284. Taljūnaitė M. (2010) Socialinės sanglaudos ir tautinio tapatumo sąveikos paieškos. *Socialinis ugdymas. Įvairių visuomenės grupių socialinė integracija*. No. 11 (2).
285. Tamutytė J, Grigas R, Nevedomskienė D. (2009). Skurdas ir socialinė atskirtis kaip nepakankamos socialinės pagalbos pasekmė. Prieiga internetu: http://vddb.library.lt/obj/LT-eLABa-0001:E.02~2009~D_20090629_142933-6513
286. Tatar M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling*, No. 26, p. 337–352
287. Tatar M. (2015). Multicultural counseling: school context. Education for the 21 century: Multiculturalism, Children's Rights and Global Citizenship. Israel.
288. Terzil L. (2005). A capability perspective on impairment, disability and special needs. Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*. Vol. 3 No. 2, p. 197-223.
289. Tett L., Fyfe I. (2010). Community Education, Learning and Development. Edition: 3rd ed. Edinburgh: Dunedin Academic.
290. The American Heritage Dictionary of the English Language (2009). Fourth Edition. Houghton Mifflin Compan.
291. Thompson Franklin Titus (2013). "Multicultural Dispositions: A Viable Tool for Teacher Training"). Teacher Education Faculty Publications. Paper 73.

International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 3, p. 72-84.
Interneto prieiga: <http://digitalcommons.unomaha.edu/tedfacpub/73>

292. Tyler R. (2006). Comprehending community. *Critical Studies*, Vol. 28, p. 21.

293. Tran T. V., Manalo V., Nguyen, V. T. (2007). Nonlinear relationship between length of residence and depression in a community-based sample of Vietnamese Americans. *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 53(1), p. 85-94.

294. Tuton D. (2003). Refugees, forced resettlers and other forced migrants towards a unitary study of forced migration. *New issues in refugee research*. No. 94. UNHC

295. UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 S

296. UNHCR (2009). Note on Refugee Integration in Central Europe, CP 2500, 1211 Geneva 2. Switzerland.

297. UNHCR Note on Refugee Integration in Central Europe (2009). United Nations High Commissioner for Refugees. Budapest, Hungary: Regional Representation for Central Europe.

298. Vaitkevičius, J. (1995). Socialinės pedagogikos pagrindai. Vilnius: Evalda.

299. Valstybės paramos teikimo, užsieniečių gavusių prieglobstį Lietuvos Respublikoje integracijos efektyvumo įvertinimas (2007). Socialinių tyrimų institutas. Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras. Vilnius.

300. Valtonen K. (2004). From the margin to the mainstream: Conceptualizing refugee settlement processes. *Journal of refugee studies*, Vol. 17(1), p. 70-96.

301. Van Manen M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Walnut Creek, California: left Coast Press. p. 455.

302. Van Manen M. (2016). The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. abington, new york: Routledge.

303. Vandenberg D. (1998). Education in existential perspective: The dialectic of education for democracy. in P. Higgs (ed.), *Metatheories in educational theory and practice* (p. 141–165). Johannesburg: Heinemann.

304. Vandenberg D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155–165. doi: 10.1111/j.14695812.2007.00393.x

305. Verkuyten M. (2005). The social psychology of ethnic identity. Hove: Psychology Press.

306. Vinokurov A., Birman D., Trickett E. (2000). Psychological and acculturation correlates of work status among Soviet Jewish refugees in the United States. *International Migration Review*, Vol, 34(2), p. 538-559.

307. Volodina N.V. (2009). Personalo adaptacija, Maskva, p.235.

308. Warren Simon (2004). Education Integration of new migrants: education. University of Oxford, CMPS.
309. Waters T., LeBlanc K. (2005). Refugees and education: Mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review*, Vol. 49(2), p.129-147.
310. Weare K., Gray G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?. London: Department for Education and Skills.
311. Wilkinson S., Silverman D. (2004). Focus Group Research. Qualitative research: Theory, method and practice, p. 177-199.
312. Wolcott H. F. (2002). Writing up qualitative research ... better. *Qualitative health research*, Vol. 12(1), p. 91-103.
313. World Health Organization. (1996). Mental health of refugees Hong Kong, p.16-61, 110-131.
314. World Health Organization. (2006). Health of refugees. World Health Organization and UNHCR.
315. World Health Organization. (2010). Health of migrants: the way forward: report of a global consultation. (2010). International Organization for Migration, World Health Organization. Geneva. Interneto prieiga: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/44336>
316. Xue L. (2007). Portrait of an Integration Process Difficulties encountered and resources relied on for newcomers in their first 4 years in Canada. *Evidence from three waves of the Longitudinal Survey of Immigrants to Canada (LSIC)*. Prieiga internetu: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/research-stats/portrait-integr-process-e.pdf>
317. Zimmerman M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology* Vol. 18 (1), p. 169-177.
318. Žalkauskaitė U. (2012) Neįgaliųjų naratyvinio tapatumo diskursas Lietuvos spaudoje: stereotipizacijos aspektas. *Filosofija. Sociologija*, No. 2 / 2012, p. 128-135.
319. Žibas K. (2012). Kinų ir turkų imigrantai Lietuvoje: integracijos kilmė, tęstinumas ir migracijos tinklo formavimas. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: sociologija. Vilnius Universitetas, Lietuvos socialinių tyrimų centras. Vilnius.
320. Žibas K. (2013) Prieglobstis Lietuvoje: teisiniai ir sociologiniai aspektai. *Etniškumo studijos*. 2013/1. Vilnius.
321. Žibas K. 2013. Lietuvoje prieglobstį gavusių užsieniečių socialinės integracijos tyrimas. Tyrimo ataskaita. Vilnius.
322. Žydžiūnaitė V. (2012). Prieglobstį gavusių užsieniečių integracijos vertinimo modelis (įrankis). Monografija. Vilnius.
323. Барышева Е. (2016) Психологические особенности эмоциональных переживаний беженцев из зон боевых действий. *Электронный научный журнал Пензенский психологический вестник*. 2016 Nr. 1(6) ISSN 2312-7392, p. 63-83. Internetinė prieiga: <http://www.psychology-news.ru/2016/index-0>

324. Бауэр Е. А., Кабардов М.К. (2011). Психология преубеждений в контексте межкультурного обучения. *Культурно-историческая психология*. No. 3. p. 90–97.

325. Белановский С.А. 1(996) Метод фокус-групп. Москва.: Издательство Магистр, p.272.

326. Варшавер Е. (2007). Интеграция мигрантов в контексте культурного разнообразия. Центр исследований миграции и этничности. Российская Академия Наук. Москва.

327. Вебер М. (1996). Западно-европейская социология XIX-начала XX веков. Москва p. 455-491.

328. Волох В. (2012), Теоритические основы изучения проблем адаптации и интергации мигрантов. Институт государственного управления. Москва.

329. Лебедев В.И. (2001). Личность в экстремальных условиях: психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах. Москва. P. 431.

330. Маслова Т.Ф. (2009) Социокультурная интеграция в контексте современных реалий. Социологические очерки. Москва Альфа. Москва , p.176.

331. Осипов Г. В. (2009). Рабочая книга социолога Москва. p. 480. ISBN 978-5-397-00112-0

332. Селье Г. (1992). Стресс без дистресса. Рига: Виета, p. 109.

333. Татарко А.Н. (2009). Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения: Сборник научных статей. Москва. РУДН,. P. 420.

334. Эдельман. В, Давыдов Ю, Асоян. Ю. (2002) Общество. Гуманитарная энциклопедия. Центр гуманитарных технологий. Interneto prieiga: <https://gtmarket.ru/concepts/6866>

PRIEDAI

1 priedas. Sutikimas dalyvauti tyrimo interviu

SUTIKIMAS

Aš, _____, sutinku dalyvauti
Valentinos Bereznajos-Demidenko atliekame tyrime apie priverstiniu migrantų
integraciją ir ją veikiančius edukacinius veiksnius. Esu informuotas(-a) apie tyrimo
tikslus ir jo eiga.

Sutinku, kad anonimiškai interviu metu gauta informacija būtų naudojama su
tyrėjos disertacija susijusiems moksliniams tikslams.

Parašas

2 priedas. Priverstinių migrantų interviu teksto analizės juodraštis

Nugludinti mokymaisi
užėjusius metus

Patirdes lygybę...
Šeima, padėm...
Patirdes...
Emocijos...
Individualiz...
Neformalios...

17 G. - Mokytis teko visko, kai atvažiuoji į naują šalį, tai net tai, ką mokėjai atrodo jau

18 nebemoki, arba tai netinkama... nemokėjau kabos... nežinojau kaip visas vyksta Lietuvoje...

19 (nusišypsojo liūnai)... čia kitaip nei Čėčenijoje. Suprantate, aš pati ne iš kaimo, aš mokiausi

20 savo šalyje, mano šeima išsilavinusi... Čėčenijoje baigiau keletą kursų universitete, bet vis

21 tiek... čia kitaip...

22 Aš. Sakote čia (Lietuvoje) kitaip, o kas čia kitaip G.?

23 G. - gyvenimas kitoks, žmonės kitaip elgiasi... Nors žmonės visur žmonės. Visur yra ir gerų

24 ir blogų... Vis tiek, kai tik atvažiuavau į Lietuvą buvo keistą...

25 Aš. Ką išgyvenote tada, kai tik atvykote į Lietuvą (integracijos pradžioje)?

26 G. - buvau pasimetusi, jaučiau neviltį, kartais net pyktį... nes pas jus viskas kitaip. Daugelis

27 dalykų stebino... ypač bendravimas - žmonės nepažįsta savo kaimynų, dažnai nenori padėti

28 kitam žmogui... Aš atvykau su neįgaliu vyru... man teko spręsti ne tik savo, bet ir jo

29 problemas... (pravirko. Paduodu nosinaite, vandens, nuraminu).

30 Aš. Suprantu, kad šie prisiminimai yra skaudūs. Jums teko daug išgyventi... Mes galime

31 nutraukti pokalbį kada tik panorėsite.

32 G. - Viskas gerai, acii... kalbam... tiesiog problemų tada buvo labai daug, bet aš neturėjau

33 kur dėtis... bėgome nuo karo, persekiojimo... ant mano rankų invalidas... aš turėjau viską

34 išmokti ir pasirūpinti visko pati... pati turėjau integruotis...

35 Aš. Iš tiesu sudėtinga ir padėti vyrui ir pačiai integruotis. Kaip Jums pavyko tai padaryti?

36 Kaip sprendėte tuometinius integracijos sunkumus?

37 G. - ...supratau, kad neturiu kitos išeities reikėjo rūpintis savimi ir savo vyru... turėjau

38 išmokti kalbą... aš esu protinga (juokiasi), iš išsilavinusios šeimos, Čėčenijoje mokiausi

39 universitete... lietuvių kalbos mokiausi kursuose X centre, po to kai išvažiuavome gyventi į Y

40 miestą... Man labai daug reikėjo lietuvių kalbos medicinoje - tada patiėjau klausti

41 socialinių darbuotojų kaip man tą žodį pasakyti, kaip paklausti, paprašyti tyrimų vyrui...

42 Aš. Praktiškai, kasdienėje veikloje?

43 G. - Jo, jo... Man tos tokios pamakos, na kaip mokykloje - jos nelabai tiko, mažai ten

44 išmokau - man reikėjo konkrečiai mokytis ką kaip pasakyti lietuviškai ligoninėje, sodroje,

45 savivaldybėje... na visur... reikėjo praktinių mokymų, bendravimo su vietiniais... suprantate?

Atleju...
Emocijos...
Individualiz...
Neformalios...

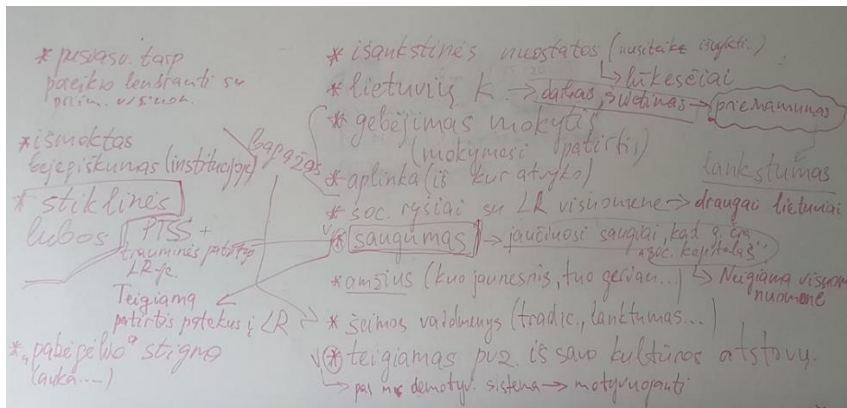
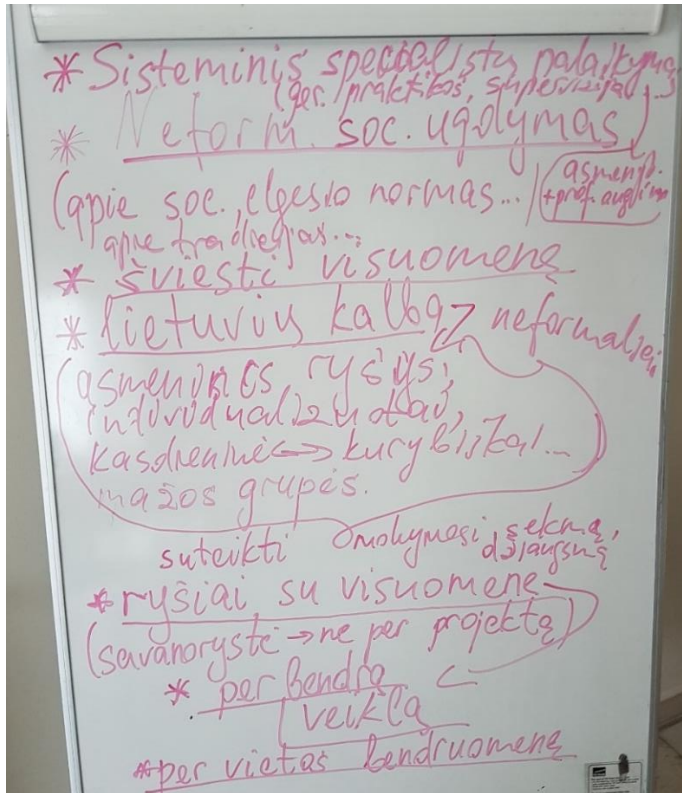
3 priedas. Sutikimas dalyvauti tikslinės grupės diskusijoje

Sutinku dalyvauti tikslinės grupės diskusijoje tema
„Priverstinių migrantų integracijos visuomenėje edukaciniai veiksniai“

Vardas, pavardė	Organizacija, pareigos	Parašas

Esu informuotas(-a) apie tyrimo tikslus ir jo eigą. Sutinku, kad anonimiškai diskusijos metu gauta informacija būtų naudojama su tyrėjos disertacija susijusiems moksliniams tikslams.

4 priedas. Tikslinės grupės diskusijos metu fiksuotų (užrašomų ant lentos) dalyvių pasisakymų nuotraukos



SL344. 2019-05-02, 20,25 leidyb. apsk. I. Tiražas 16 egz. Užsakymas 103 .
 Išleido Kauno technologijos universitetas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas
 Spausdino leidyklos „Technologija“ spaustuvė, Studentų g. 54, 51424 Kaunas.

