



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje

Baigiamasis magistro studijų projektas

Lina Tarutienė

Projekto autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Vadovė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje

Baigiamasis magistro studijų projektas
Edukologija (6211MX020)

Lina Tarutienė
Projekto autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė
Vadovė

Asist. dr. Lina Gaižiūnienė
Recenzentė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Lina Tarutienė

Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokyklos

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Lina Tarutienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Tarutienė, Lina. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje. Magistro studijų baigiamasis projektas /vadovė doc. dr. Edita Štuopytė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypties grupė): Ugdymo mokslai (M02).

Reikšminiai žodžiai: naujai atvykę mokiniai migrantai, įtraukusis ugdymas, ugdymo procesas. Kaunas, 2026. 77 p.

Santrauka

Pastaraisiais dešimtmečiais tarptautinė migracija tapo reikšmingu socialiniu ir politiniu reiškiniu, turinčiu tiesioginę įtaką Europos švietimo sistemoms. Dėl geopolitinių konfliktų, ekonominių veiksnių ir didėjančio gyventojų mobilumo mokyklos vis dažniau priima naujai atvykusius mokinius migrantus, kurių kultūrinė, kalbinė ir socialinė patirtis skiriasi nuo šalyje augusių mokinių patirties. Lietuvoje irgi stebimas išaugęs migrantų ir pabėgėlių vaikų skaičius, ypač po karo Ukrainoje pradžios. Šie mokiniai dažnai susiduria su kalbos barjeriais, skirtinga ankstesnio ugdymo patirtimi, emociniais sunkumais, kurie gali neigiamai paveikti jų mokymosi rezultatus (Harju-Autti ir kt., 2021; Bayat ir kt., 2025; Borsch ir kt., 2024; Martin ir kt., 2023; Bachtsiavanou ir kt., 2023). Šio magistro baigiamojo projekto objektas – naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą. Tyrimu siekiama atskleisti naujai atvykusių migrantų mokinių įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje. Tikslui pasiekti išsikelti uždaviniai: pagrįsti naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorines prielaidas; pagrįsti naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje tyrimo metodologiją; įvardinti mokytojų, naujai atvykusius migrantų mokinių ir jų tėvų patirtis į(si)traukiant į ugdymo procesą mokykloje. Tyrime taikomi metodai: mokslinės literatūros analizė, skirta pagrįsti mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorines prielaidas; dokumentų analizė, skirta nustatyti mokinių migrantų įtrauktį reglamentuojančius švietimo dokumentus ir esamą situaciją Lietuvoje; iš dalies struktūruotas interviu, skirtas atskleisti mokytojų, mokinių migrantų, jų tėvų požiūrius į mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje; kokybinė turinio analizė, skirta tyrimo metu surinktų duomenų analizei.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad naujai atvykusių mokinių migrantų sėkminga įtrauktis į mokyklos ugdymo procesą yra priklauso nuo įvairių tarpusavyje susijusių veiksnių sąveikos. Teoriškai sumodeliuotas naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktį lemiančių veiksnių ir įtrauktį stiprinančių galimybių sąveikos modelis. Modelyje išryškintas mikrolygmuo, kuriame svarbiausią reikšmę turi mokytojo veikla, mokinio individualios patirtys bei šeimos išitraukimas į ugdymo procesą. Mokytojo taikomi ugdymo metodai, gebėjimas atsižvelgti į individualius mokinio poreikius, emocinis palaikymas ir kuriama palanki klasės aplinka padeda mokiniui lengviau prisitaikyti naujoje mokykloje. Taip pat svarbus šeimos bendradarbiavimas su mokykla, tėvų palaikymas ir aktyvus dalyvavimas ugdymo procese. Nustatyta, kad įtraukties kokybė priklauso ne tik nuo formaliai sudarytų sąlygų, bet ir nuo jų įgyvendinimo kasdienėje mokyklos praktikoje. Įtrauktis pasireiškia per mokinio gebėjimą suprasti mokymo turinį, aktyviai dalyvauti ugdymo procese, siekti mokymosi pažangos, kurti socialinius santykius ir jaustis mokyklos bendruomenės dalimi.

Tyrimui pasirinkta kokybinė tyrimo strategija, taikytas iš dalies struktūruotas interviu metodas. Išanalizavus mokytojų, naujai atvykusių mokinių migrantų (NAMM) ir jų tėvų interviu duomenis nustatyta, kad sėkmingai mokinių migrantų įtraukčiai svarbiausi yra mokytojų palaikymas, kalbinė pagalba, bendraamžių santykiai, šeimos išitraukimas ir saugi emocinė aplinka. Tyrimas atskleidė, kad didžiausi sunkumai kyla dėl kalbos barjero, prisitaikymo naujoje mokykloje ir išitraukimo į ugdymo

procesą. Taip pat nustatyta, kad mokinių įtrauktį stiprina individualizuotas ugdymas, aiškus mokymo turinio pateikimas, bendradarbiavimas tarp mokyklos ir šeimos bei pozityvus klasės mikroklimatas.

Magistro baigiamasis projektas sudarytas iš įvado, trijų dalių (teorinės, metodologinės ir tiriamosios), išvadų, rekomendacijų. Projektą sudaro 77 p., 21 paveikslas, 7 lentelės, 1 priedas.

Tarutienė, Lina. The Integration of Newly Arrived Migrant Students into the Educational Process at School. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. dr. Edita Štuopytė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Educational Sciences (M02).

Keywords: newly arrived migrant students, inclusive education, educational process

Kaunas, 2026. 77 pages.

Summary

In recent decades, international migration has become a significant social and political phenomenon with a direct impact on European education systems. Due to geopolitical conflicts, economic factors, and increasing population mobility, schools are increasingly accepting newly arrived migrant students whose cultural, linguistic, and social experiences differ from those of students who grew up in the country. Lithuania has also seen an increase in the number of migrant and refugee children, particularly since the start of the war in Ukraine. These students often face language barriers, differing prior educational experiences, and emotional difficulties, which can negatively impact their learning outcomes (Harju-Autti et al., 2021; Bayat et al., 2025; Borsch et al., 2024; Martin et al., 2023; Bachtisiavanou et al., 2023). The subject of this master's thesis is the inclusion of newly arrived migrant students in the educational process. The study aims to examine the inclusion of newly arrived migrant students in the educational process at school. To achieve this goal, the following tasks have been set: to substantiate the theoretical assumptions regarding the inclusion of newly arrived migrant students in the educational process at school; to substantiate the research methodology for the inclusion of newly arrived migrant students in the educational process at school; to describe the experiences of teachers, newly arrived migrant students, and their parents regarding their inclusion in the educational process at school. Methods used in the study: an analysis of the scientific literature to substantiate the theoretical assumptions regarding the inclusion of migrant students in the educational process at school; document analysis, aimed at identifying educational documents regulating the inclusion of migrant students and the current situation in Lithuania; semi-structured interviews, aimed at revealing the perspectives of teachers, migrant students, and their parents on the inclusion of migrant students in the educational process at school; qualitative content analysis to analyze the data collected during the study.

An analysis of the scientific literature revealed that the successful inclusion of newly arrived migrant students in the school educational process depends on the interaction of various interrelated factors. A theoretically modeled framework of the interaction between factors determining the inclusion of newly arrived migrant students and opportunities that strengthen inclusion. The model highlights the micro-level, where the teacher's actions, the student's individual experiences, and family involvement in the educational process are of paramount importance. The teaching methods used by the teacher, the ability to take into account the student's individual needs, emotional support, and the creation of a supportive classroom environment help the student adapt more easily to the new school. Cooperation between the family and the school, parental support, and active participation in the educational process are also important. It has been found that the quality of inclusion depends not only on formally established conditions but also on their implementation in daily school practice. Inclusion is manifested through a student's ability to understand the content of instruction, actively

participate in the educational process, strive for academic progress, build social relationships, and feel like a part of the school community.

A qualitative research strategy was chosen for the study, and a semi-structured interview method was applied. An analysis of interview data from teachers, newly arrived migrant students (NAMS), and their parents revealed that the most important factors for the successful inclusion of migrant students are teacher support, language assistance, peer relationships, family involvement, and a safe emotional environment. The study revealed that the greatest challenges arise from the language barrier, adapting to a new school, and engaging in the educational process. It was also found that student engagement is enhanced by individualized instruction, clear presentation of instructional content, collaboration between school and family, and a positive classroom environment.

This master's thesis consists of an introduction, three main parts (a review of the scientific literature, methodological justification, and empirical research analysis and summary), followed by conclusions, recommendations, and appendices. The thesis comprises 77 pages, 21 figures, 7 tables, and 1 appendix.

Turinys

Lentelių sąrašas	9
Paveikslų sąrašas	10
Santrumpų ir terminų sąrašas	11
Įvadas.....	12
1. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorinės prielaidos	15
1.1. Mokinių migrantų dalyvavimo ugdymo procese mokykloje prielaidos.....	17
1.2. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje iššūkiai	22
1.3. Mokyklos taikomos priemonės migrantų mokinių įtraukčiai didinti	26
1.4. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorinis modelis	29
2. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į mokyklos ugdymo procesą tyrimo metodologija.....	35
2.1. Tyrimo strategijos ir metodų pagrindimas	35
2.2. Tyrimo organizavimas ir eiga.....	38
2.3. Tyrimo etika	39
3. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į mokyklos ugdymo procesą tyrimo rezultatai.....	41
3.1. Iš dalies struktūruoto interviu rezultatų analizė.....	41
3.1.1. Mokytojų iš dalies struktūruoto interviu rezultatų analizė	41
3.1.2. Naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų rezultatų analizė.....	54
3.1.3. Naujai atvykusių mokinių migrantų rezultatų analizė.....	59
3.1.4. Mokytojų, naujai atvykusių mokinių migrantų ir jų tėvų iš dalies struktūruotų interviu rezultatų apibendrinimas.....	66
3.2. Diskusija	67
Išvados	70
Rekomendacijos	71
Literatūros sąrašas	72
Informacijos šaltinių sąrašas	77
Priedai.....	78
1 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma	78

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Lietuvos Respublikos teisės aktai, reglamentuojantys NAMM teises	18
2 lentelė. Mokytojų interviu klausimai	36
3 lentelė. Naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų interviu klausimai	36
4 lentelė. NAMM interviu klausimai	37
5 lentelė. Mokytojų informantų charakteristikos	38
6 lentelė. Mokinių informantų charakteristikos	38
7 lentelė. Tėvų informantų charakteristikos.....	39

Paveikslų sąrašas

1 pav. Naujai atvykusio mokinio migranto apibrėžimo kriterijai	17
2 pav. Mokyklos lygmens įtraukties struktūra	28
3 pav. NAMM įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorinis modelis	30
4 pav. Duomenų analizės etapai	38
5 pav. Mokytojų interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos	41
6 pav. Mokytojų patiriami pradiniai sunkumai pradedant dirbti su NAMM	42
7 pav. Mokytojų prisitaikymas dirbti su NAMM	43
8 pav. Kalbos barjero įtaka mokinių įsitraukimui į ugdymo procesą	44
9 pav. Dalyko ir kalbos mokymo organizavimas užtikrinant mokinių įtrauktį į ugdymo procesą ...	46
10 pav. NAMM vertinimas	48
11 pav. NAMM saugumas ir savijauta	50
12 pav. Bendradarbiavimas su NAMM šeima	51
13 pav. Mokytojų poreikiai dirbant su NAMM	53
14 pav. Tėvų interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos	55
15 pav. Įsitraukimas į bendruomenę	56
16 pav. Įsitraukimo į ugdymo procesą sunkumai	57
17 pav. NAMM interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos	59
18 pav. Dalyvavimą ugdymo procese skatinantys veiksniai	60
19 pav. Dalyvavimo ugdymo procese sunkumų subkategorijos	62
20 pav. NAMM santykiai su mokytojais	63
21 pav. NAMM santykiai su klasės draugais	64

Santrumpų ir terminų sąrašas

EACEA – Europos švietimo ir kultūros vykdomoji agentūra (angl. The European Education and Culture Executive Agency)

JTO – Jungtinių Tautų Organizacija

NAMM – Naujai atvykęs mokinys migrantas

OECD – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*)

UNHCR – Jungtinių Tautų vyriausiasis pabėgėlių komisaras(angl. United Nations High Commissioner for Refugees)

NŠA – Nacionalinė švietimo agentūra

NAMM – tai mokiniai, kurie neseniai atvyko į priimančią šalį, mokosi ugdymo įstaigoje, susiduria su valstybinės kalbos mokymosi iššūkiais, gali turėti kitokios pagalbos poreikį ir priimančioje šalyje gyvenantis ne ilgiau kaip ketverius metus nuo atvykimo.

Įvadas

Temos aktualumas. Pastaraisiais dešimtmečiais tarptautinė migracija tapo reikšmingu socialiniu ir politiniu reiškiniu, turinčiu tiesioginės įtakos Europos švietimo sistemoms. Per pastarąjį dešimtmetį Europos šalyse mokinių migrantų padidėjo nuo maždaug 12–16 % iki beveik 20 %, todėl naujai atvykusių mokinių įtrauktis tampa švietimo iššūkiu (OECD, 2025). 2022–2024 m. užsieniečių vaikų skaičius Lietuvos mokyklose padidėjo 37 %, iš kurių 67 % sudaro Ukrainos piliečių vaikai. Lietuvoje 2024–2025 mokslo metais bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 14 618 užsieniečių vaikų, kurie sudarė 4,18 % visų mokinių, todėl naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis tampa reikšmingu ugdymo iššūkiu.

Ši tendencija kelia naujus iššūkius visoms švietimo sistemoms, nes mokyklos turi užtikrinti ne tik mokinių migrantų galimybę lankyti mokyklą, bet ir sudaryti sąlygas jų sėkmingai akademiniai bei socialiniai įtraukčiai. Tyrimai rodo, kad mokiniai iš migrantų šeimų dažnai susiduria su įvairiais sunkumais, susijusiais su prisitaikymu prie naujos švietimo sistemos, socialinės aplinkos pokyčių. (Euridice, 2022; European Commission/EACEA, 2019). Migracijos procesas gali sukelti papildomą stresą dėl gyvenamosios vietos keitimo, naujų mokymosi tvarkų. Mokinių migrantų mokymosi rezultatai vidutiniškai yra žemesni nei vietinių mokinių dėl socialinių ir ekonominių veiksnių. (Euridice, 2022, European Commission/EACEA, 2019). Nors kai kuriose srityse pastebima pažanga, mokinių migrantų integracija vis dar susiduria su įvairiais iššūkiais, pavyzdžiui patiriama diskriminacija (OECD/European Commission, 2023).

Temos iširtumas. Dėl geopolitinių konfliktų, ekonominių veiksnių ir didėjančio gyventojų mobilumo mokyklos vis dažniau priima naujai atvykusius mokinius migrantus, kurių kultūrinė, kalbinė ir socialinė patirtis skiriasi nuo vietinių mokinių patirties. Ši situacija kelia naujus iššūkius ugdymo procesui ir reikalauja sistemingo požiūrio į įtraukimą ugdymą. Tvirtinama, kad mokinių migrantų ugdymas turi būti grindžiamas įtraukiamais švietimo principais, kurie suteiktų lygias galimybes visiems mokiniams (McIntyre ir Neuhaus, 2021; Kacos, 2025; Pantic ir kt., 2025). Tyrimuose taip pat analizuojama ir skirtingų šalių švietimo sistemų atsakomybė sudarant palankias sąlygas migrantų vaikams mokytis ir dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime (Euridice, 2022; European Commission/EACEA, 2019). Tarptautinės organizacijos irgi teigia, kad migrantų vaikų įtrauktis yra svarbi socialinės integracijos sąlyga, nes mokykla tampa viena pirmųjų institucijų, padedančių mokiniams migrantams integruotis į naują visuomenę (OECD/European Commission, 2023; UNHCR, 2024).

Kita svarbi tyrimų kryptis yra mokinių migrantų patiriami akademiniai, kalbiniai, socialiniai ir emociniai iššūkiai. Harju – Autti ir kt. (2021), Bayat'as ir kt. (2025), Borsch ir kt. (2024), Martin ir kt. (2023), Bachtsiavanou ir kt. (2023) analizuoja mokinių migrantų patirtis ugdymo procese. Šie tyrimai rodo, kad kalbos barjeras yra vienas didžiausių sunkumų, su kuriais susiduria mokiniai migrantai. Mokymo kalbos nemokėjimas apsunkina mokymo turinio supratimą ir riboja mokinių galimybes aktyviai dalyvauti pamokose. Be kalbinių sunkumų, Borsch ir kt. (2024), Martin ir kt. (2023) tyrimuose analizuoja socialinės adaptacijos ir emocinės gerovės klausimus. Mokslininkai teigia, kad mokiniams migrantams svarbus priklausymo mokyklos bendruomenei jausmas ir pozityvūs tarpusavio santykiai su bendraamžiais bei galimybė turėti mentorių (de Carvalho ir kt., 2025; Meehan ir Borg Axisa, 2022).

Kiti tyrėjai daug dėmesio skiria mokyklos vaidmeniui ir ugdymo praktikoms, padedančioms didinti mokinių migrantų įtrauktį. Biasutti'is ir kt. (2020), Dzerviniks'is ir kt. (2024), Ferguson- Patrick (2020), Hedman ir Fisher (2022), Tajic'as ir Bunar'as (2023) analizuoja mokytojų kompetencijas, ugdymo metodus ir mokyklos kultūros svarbą, dirbant su įvairių kultūrų mokinių grupėmis. Jų tyrimai atskleidžia, kad mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos ir diferencijuotas mokymas padeda geriau patenkinti mokinių migrantų poreikius. Martin ir kt. (2023), Bachtšivanou ir kt (2023) tyrimuose akcentuojama bendradarbiavimo su šeima ir mokyklos bendruomenės svarba kuriant įtraukią mokymosi aplinką. Bunar ir Juvonen (2022), Petajaniemi ir kt. (2025), Popyk ir kt. (2025), Prudnikova ir kt. (2023), Woltran ir kt. (2024), Emery ir kt. (2023) analizuoja, kaip konkrečios integracijos priemonės ir organizaciniai modeliai gali padėti didinti arba, atvirkščiai, mažinti mokinių įtrauktį.

Mokinių migrantų ugdymo problemos analizuojamos ir nacionaliniu lygmeniu. Čiuladienė (2024) tyrė Lietuvos mokyklose su mokiniais migrantais dirbusių pedagogų patirtis. Tyrimas parodė, kad mokytojai susiduria su kalbiniais, kultūriniais ir organizaciniais iššūkiais. Mokytojai akcentuoja ir metodinės pagalbos, ir profesinio pasirengimo poreikį dirbant su migrantų vaikais. Klimčiauskaitė-Janavičienė (2023) analizavo ukrainiečių pabėgėlių vaikų ugdymo modelius Europoje ir Lietuvoje. Jos tyrime pažymima, kad daugelyje šalių taikomi laikini sprendimai, kurie ne visada garantuoja ilgalaikę mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo sistemą. Orechova (2018) nagrinėjusi mokinių migrantų integraciją Lietuvos švietimo sistemoje, akcentuoja, kad mokykla yra viena iš svarbiausių institucijų, padedančių integruotis į visuomenę. Orechova (2018) atskleidė, kad ugdymo procese mokiniai įgyja ne tik akademinį žinių, bet ir socialinių bei kultūrinių kompetencijų.

Tyrimo problema. Nors naujai atvykusių migrantų vaikų įtrauktis į ugdymo procesą plačiai nagrinėjama tarptautiniuose tyrimuose, nacionaliniame kontekste stokojama duomenų apie naujai atvykusių *mokinių migrantų patirtis ir realias praktikas dirbant su jais mokyklose. Be to, praktikoje dažnai išryškėja atotrūkis tarp švietimo politikoje deklaruojamų įtraukties principų ir realių ugdymo sąlygų, todėl keliama šie probleminiai klausimai:* kokias priemones ugdymo įstaigos taiko, siekdamos didinti naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktį? Kokius iššūkius patiria mokytojas dirbdamas su naujai atvykusiais mokiniais migrantais?

Tyrimo objektas – naujai atvykusių migrantų mokinių įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje.

Tyrimo tikslas – atskleisti naujai atvykusių migrantų mokinių įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pagrįsti naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje teorines prielaidas.
2. Pagrįsti naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje tyrimo metodologiją.
3. Identifikuoti mokytojų, naujai atvykusius migrantų mokinių ir jų tėvų patirtis į(si)traukiant į ugdymo procesą mokykloje.

Tyrimo metodai:

1. mokslinės literatūros analizė, skirta pagrįsti mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje teorines prielaidas;

2. dokumentų analizė, skirta nustatyti mokinių migrantų įtrauktį reglamentuojančius švietimo dokumentus ir esamą situaciją Lietuvoje.
3. iš dalies struktūruotas interviu, skirtas atskleisti mokytojų, mokinių migrantų, jų tėvų požiūrius į mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje;
4. kokybinė turinio analizė, skirta tyrimo metu surinktų duomenų analizei.

Tyrimo konceptualios nuostatos. Tyrimas grindžiamas **tarpkultūrinio ugdymo teorija**, kuri yra laikoma viena iš pagrindinių švietimo nuostatų, padedančių suprasti, kaip dirbti su skirtingų kultūrų mokiniais įtraukiant juos į ugdymą. Globalizacijos ir intensyvios migracijos kontekste mokyklose susitinka skirtingų tautybių ir kultūrų mokiniai, todėl atsiranda poreikis ne tik taikyti įtrauktį skatinančias pedagogines praktikas, bet ir sistemiškai peržiūrėti mokymo organizavimą, siekiant garantuoti visų mokinių lygiavertį dalyvavimą ugdymo procese bei mažinti socialinę atskirtį (Conti, 2025). Tarpkultūrinis ugdymas šiame tyrime suvokiamas kaip dinamiškas procesas, orientuotas ne tik į kultūrinių skirtumų pripažinimą, bet ir į socialinio teisingumo principų įgyvendinimą. Tyrime laikomasi nuostatos, kad mokinių migrantų patirtys yra įvairios ir susijusios su skirtingais socialiniais, kultūriniais ir kalbiniais veiksniais. Tai leidžia suprasti, kad mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą yra sudėtingas reiškinys, priklausantis ne tik nuo gebėjimų, bet ir nuo švietimo sistemos teikiamų ugdymo galimybių (Conti, 2025; Kalogerogianni, 2025). Tarpkultūrinio ugdymo teorijoje teigiama, kad svarbu ugdyti mokinių gebėjimą suprasti kitus, būti empatiškiems ir kritiškai mąstyti. Šie gebėjimai padeda mokiniams migrantams sėkmingai įsitraukti į ugdymo procesą ir geriau adaptuotis mokykloje. Taip pat akcentuojama, kad mokytojas turėtų atsižvelgti į mokinių kultūrinę ir kalbinę patirtį bei ją naudoti kaip stiprybę, o ne kaip kliūtį, taip skatinant mokinius siekti geresnių mokymosi rezultatų ir didinant jų įsitraukimą (Hebert, 2024; Brandt, 2024).

Siekiant geriau paaiškinti ugdymo procesus tyrime taip pat remiamasi **sociokultūrine teorija**, kurios pradininkas yra Vygotsky's. Ši teorija teigia, kad ugdymas vyksta per bendradarbiavimą ir bendravimą su mokytojais ir bendraamžiais (McLeod, 2025). Ši teorija taip pat paaiškina, kad mokiniai gali pasiekti geresnių rezultatų, kai gauna tinkamą mokytojų ar kitų bendruomenės narių pagalbą. Tai ypač svarbu mokiniams migrantams, kuriems reikia palaikymo įveikiant kalbinius ir kultūrinius sunkumus.

Įtraukusis ugdymas suprantamas kaip procesas, kuriuo siekiama garantuoti visų mokinių dalyvavimą ugdymo procese, siekiant mažinti atskirtį ir pritaikant švietimo sistemą prie skirtingų mokinių poreikių (UNESCO, 2009). Tarpkultūrinio, įtraukaus ugdymo ir sociokultūrinio požiūrių integravimas leidžia kompleksiskai analizuoti mokinių migrantų įtrauktį į ugdymą, apimant tiek makrolygmens (švietimo politika, teisinis reguliavimas), tiek mikrolygmens (mokytojo ir mokinio bendravimas, mokymo metodai, klasės klimatas) aspektus.

Darbo struktūra: įvadas, trys dalys (teorinė, metodologinė, empirinė), išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas (73 šaltiniai), 21 paveikslas, 7 lentelės, 1 priedas.

1. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorinės prielaidos

Šiame poskyryje analizuojamos naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje teorinės prielaidos. Aptariama šių mokinių samprata, jų dalyvavimo ugdyme sąlygos bei pagrindiniai iššūkiai, su kuriais jie susiduria mokyklos kontekste. Taip pat nagrinėjamos įtraukti mokyklose skatinančios priemonės ir pristatomas teorinis modelis, pagrindžiantis veiksmingą šių mokinių įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje.

Naujai atvykusių mokinių migrantų samprata. Naujai atvykusių mokinių migrantų (NAMM) sampratą švietimo srityje formuojama remiantis tarptautiniais žmogaus teisių principais, Europos Sąjungos (ES) integracijos politikos kryptimis ir nacionaliniais teisės aktais. Ši sąvoka nėra tik teisinė ar statistinė klasifikacija – ji nusako tam tikrą mokinių grupę, kuri dėl migracijos susiduria su prisitaikymo, kalbiniais, sociokultūriniais bei kitais iššūkiais. NAMM tai vaikai ir paaugliai, kurie dėl tarptautinės migracijos yra neseniai atvykę į priimančią šalį ir pradėję dalyvauti jos švietimo sistemos ugdymo procese, dažnai neturintys pakankamų priimančios šalies kalbos įgūdžių bei susiduriantys su socialiniais, kultūriniais ir emociniais prisitaikymo iššūkiais. Šiai grupei priskiriami tiek vaikai, atvykę su šeima dėl ekonominių ar šeimos migracijos priežasčių, tiek prieglobsčio prašytojų, pabėgėlių ar laikinąją apsaugą turinčių asmenų vaikai (Sobczak-Szelc ir kt., 2021; UNHCR, 2024). NAMM samprata siejama su švietimo prieinamumo ir lygių galimybių principais. UNESCO (2019) pažymi, kad švietimo sistemos turi sudaryti sąlygas visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų migracijos patirties, dalyvauti ugdymo procese ir gauti visą reikalingą pedagoginę ir socialinę paramą. OECD (2023) taip pat teigia, kad naujai atvykę mokiniai dažnai susiduria su papildomais iššūkiais, kurie gali būti susiję su kalbos barjeru, ugdymo turinio supratimu ir naujos aplinkos pažinimu bei pripratimu prie jos.

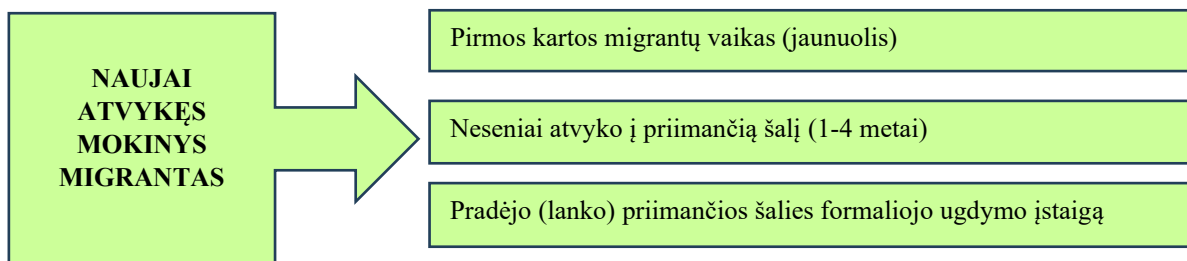
Migracijos reiškinys apibrėžiamas demografiškai ir teisiškai. Europos migracijos tinklo (EMN) Prieglobsčio ir migracijos terminų žodyne migrantas bendrosiomis aplinkybėmis apibrėžiamas kaip „asmuo, nesantis valstybės, kurios pilietybę turi, teritorijoje ir gyvenantis užsienio šalyje ilgiau nei vienerius metus, neatsižvelgiant į tai, ar jis išvyko savanoriškai ar ne, teisėtai ar ne“. Europos Sąjungos kontekste migrantu laikomas asmuo persikeliantis iš nuolatinės gyvenamosios vietos į kitą valstybę ne trumpesniam kaip 12 mėnesių laikotarpiui (Prieglobsčio ir migracijos terminų žodynas, EMN). O imigrantas Europos migracijos tinklapyje yra apibūdinamas „kaip asmuo, atvykstantis į valstybę ketindamas joje gyventi ilgiau nei vienerius metus“. Pabėgėlis apibrėžiamas kaip asmuo dėl pagrįstos baimės būti persekiojamas dėl rasės, religijos tautybės, politinių įsitikinimų ar priklausymo tam tikrais socialinei grupei negali ar nenori grįžti į savo kilmės šalį (Ženevos konvencija, 1951). Šie sąvokų apibrėžimai rodo, kad migranto, imigranto ir pabėgėlio sąvokos pirmiausiai grindžiamos gyvenamosios vietos pakeitimu, migracijos trukme ir teisiniu statusu. Tačiau švietimo sistemoje šios kategorijos įgyja ir papildomą reikšmę, nes siejamos su ugdymo prieinamumu, integracija ir pagalbos poreikiu. Šių sąvokų atskyrimas švietimo kontekste yra esminis todėl, kad teisinis statusas tiesiogiai veikia mokinio ugdymo situaciją, paramos intensyvumą ir ugdymo įstaigos sprendimus. Pabėgėlio statusą turintis mokinys dažniau patiria priverstinės migracijos, traumos ar nutrūkusio mokymosi patirtis, todėl jo integracija gali reikalauti ne tik kalbinės bet ir kitokios pagalbos. Migranto ar imigranto vaiko situacija dažniau susijusi su kalbine ir kultūrine adaptacija, tačiau nebūtinai su trauminėmis patirtimis.

Eurydice (European Commission /EACEA/ Euridice, 2019) ataskaitoje migrantų kilmės mokiniai apibrėžiami kaip pirmosios arba antrosios kartos migrantai, t.y. mokiniai, gimę užsienyje arba kurių tėvai gimę užsienyje. Pirmosios kartos migrantais dažniausiai laikomi užsienyje gimę mokiniai naujai atvykę į kitą šalį, ypač tais atvejais, kai jie neseniai įsitraukė į priimančios šalies švietimo sistemą. OECD ir Europos Komisijos (2023) leidinyje pirmosios kartos mokiniai taip pat apibrėžiami kaip užsienyje gimę ir emigravę į kitą šalį vaikai. Svarbu patikslinti, kad NAMM nėra tas pats, kas „migrantų kilmės mokinys“. Pastaroji sąvoka yra platesnė ir apima tiek pirmosios, tiek antrosios kartos migrantus, įskaitant ir tuos mokinius, kurie jau gimė priimančioje šalyje. Tuo tarpu NAMM žymi konkretų pereinamąjį laikotarpį, kai mokinys tik pradeda integraciją ir susiduria su kalbos bei sistemos pažinimo iššūkiais. Skirtumas tarp šių sąvokų yra ne tik demografinis, bet ir pedagoginis – jis susijęs su ugdymo poreikių intensyvumu ir adaptacijos proceso trukme. Taip pat nėra vieningo, visose valstybėse taikomo NAMM apibrėžimo. Skirtingos šalys taiko nevienodus laiko kriterijus apibrėždamos naujai atvykusius migrantus – nuo vienerių iki ketverių metų nuo atvykimo (European Commission /EACEA/ Euridice, 2019). Tai rodo, kad sąvoka NAMM nėra universali ir jos turinys formuojamas konkrečios valstybės integracijos politikos ir švietimo sistemos kontekste. Europos Komisija (2022) pažymi, kad švietimo sistemos turėtų sudaryti sąlygas NAMM mokiniams kuo greičiau įsitraukti į ugdymo procesą, garantuojant papildomas pagalbos priemones.

Lietuvos Respublikos teisės aktuose atskiros NAMM sąvokos nėra. Dokumentuose vartojamos formuluotės „užsieniečių vaikai“, „iš užsienio atvykę mokiniai“. Tai rodo, kad nacionaliniuose teisės aktuose akcentuojamas asmens pilietybės ar teisinio statuso aspektas, o ne jo adaptacijos švietimo sistemoje etapas. Kitaip tariant, teisės aktuose prioritetas teikiamas migracijos statusui apibrėžti, tačiau neišskiriamas pereinamasis laikotarpis, kuris pedagoginiu požiūriu yra reikšmingas. Praktikoje būtent šis laikotarpis lemia mokinio kalbinės, akademinės ir sociokultūrinės integracijos sėkmę. Todėl švietimo tyrimuose atsiranda poreikis naudoti sąvoką NAMM.

Švietimo tyrimuose sąvoka NAMM naudojama apibūdinti mokinius, esančius pradiniam migracijos ir įsitraukimo į švietimo sistemą etape. Meehan ir Borg Axisa (2022) savo straipsnyje tiesiogiai naudoja terminą NAMM (*newly arrived migrant studentens (NAMS)*) ir jį apibrėžia kaip pirmosios kartos migrantų vaikus ir jaunuolius, kurie pradėjo lankyti priimančios šalies ugdymo įstaigas ir kuriems dažnai reikalingos papildomos paramos priemonės, padedančios integruotis į mokyklos gyvenimą. Meehan ir Borg Axisa (2022) teigia, kad ši grupė išsiskiria ne tik migracijos faktu, bet ir poreikiu gauti kryptingą pedagoginę ir kalbinę pagalbą, kuris yra reikšmingas mokinių adaptacijai. Skirtingose valstybėse adaptacijos trukmė apibrėžiama nevienodai.

Bunar'as ir Juvonen (2022) dar labiau praplečia NAMM sąvoką parodydamos, kad kartais apie šiuos mokinius galvojama, kaip apie nepasirengusius mokyti bendrosiose klasėse. Tai daro įtaką praktiniams sprendimams mokyklose: kuriamos specialiosios programos, paruošiamosios klasės ir panašiai. Prieš įsitraukdamas į ugdymo procesą mokinys turi pasiekti tam tikrą pasirengimo lygį. Tuo tarpu Tajic'as ir Bunar'as (2023) NAMM apibrėžia kaip gimusius užsienyje, ir atvykusius į priimančią šalį. Tai į ugdymo sistemą neseniai įsitraukę, susiduriantys su kalbiniais ir akademiniais iššūkiais mokiniai. Naujai atvykusiais jie laikomi iki 4 metų nuo atvykimo. Prudnikova ir kt. (2023) NAMM apibrėžia kaip mokinius, kuriems reikalinga nuosekli kalbinė ir institucinė adaptacija. Sąvoką autoriai glaudžiai sieja su valstybinės kalbos mokėjimu ir socialinės integracijos garantavimu. Apibendrinti naujai atvykusio mokinio migranto kriterijai pateikti 1 paveikslėlyje.



1 pav. Naujai atvykusio mokinio migranto apibrėžimo kriterijai

Būtina patikslinti, kad sąvoka NAMM negali būti tapatinama nei su „pirmosios kartos migrantu“, nei su „užsienyje gimusiu“ mokiniu, nes ji nusako ne kilmę, o konkretų integracijos į švietimo sistemą etapą. Pirmosios kartos migrantas gali būti šalyje jau dešimt metų ir būti visiškai integruotas. Taip pat ne visi migrantų mokiniai, turintys kalbos iššūkių, yra naujai atvykę – kalbinių sunkumų gali išlikti ir ilgalaikės migracijos atveju. Todėl šiame darbe NAMM apibrėžia ne migracijos faktą, o pereinamąjį integracijos etapą, kuriam būdingas padidintas adaptacijos intensyvumas. Atsižvelgiant į tai, šiame darbe NAMM bus laikomi mokiniai, kurie:

- neseniai atvyko į priimančią šalį;
- mokosi ugdymo įstaigoje;
- susiduria su valstybinės kalbos mokymosi iššūkiais;
- gali turėti papildomų akademinės ir pedagoginės paramos poreikių;
- gyvenantys priimančioje šalyje iki ketverių metų nuo atvykimo.

Apibendrinant galima teigti, kad NAMM sąvoka švietimo kontekste apibrėžia ne tik migracijos faktą ar teisinį statusą bet ir konkretų pereinamąjį įtraukties į ugdymo sistemą etapą. Šis etapas pasižymi kryptingos kalbinės ir pedagoginės pagalbos poreikiu. Nors teisės aktuose ši kategorija aiškiai neišskiriama, praktikoje būtent ji tampa reikšminga planuojant ugdymo procesą ir pagalbą. Todėl toliau tikslinga analizuoti kaip NAMM įtraukiami į ugdymo procesą mokykloje – kokiais sprendimais įgyvendinamas jų dalyvavimas ugdyme.

1.1. Mokinių migrantų dalyvavimo ugdymo procese mokykloje prielaidos

Nagrinėjant mokinių migrantų dalyvavimą švietimo sistemoje, svarbu apibrėžti pagrindines su ugdymu susijusias sąvokas. Šių sąvokų aptarimas leidžia tiksliau suprasti, kokiam kontekste vyksta mokinio mokymasis ir kokie veiksniai lemia jo dalyvavimą ugdymo procese mokykloje. Dažnai vartojami terminai „ugdymas“ ir „ugdymo procesas“, kurie padeda tiksliau apibūdinti mokinio dalyvavimą mokymosi veiklose. Šios sąvokos vartojamos siekiant nusakyti tiek patį asmens ugdymo tikslą, tiek konkrečias veiklas ir sąveikas, per kurias šis tikslas yra įgyvendinamas. Gedvilienė ir Zuzevičiūtė (2007) ugdymą įvardija kaip bendrą mokytojų ir besimokančiųjų veiklą. Toks ugdymo apibrėžimas nurodo ugdymo proceso socialinį pobūdį, nes mokymas(is) vyksta ne izoliuotai, o bendradarbiaujant ugdymo dalyviams. Skirtinguose šaltiniuose ugdymo sąvoka apibrėžiama panašiai, tačiau akcentuojami skirtingi šio proceso aspektai.

Ugdymas – dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489, aktuali redakcija). Šis apibrėžimas atskleidžia, kad ugdymas apima visapusišką asmens raidą ir nėra siejamas vien tik su akademinėmis žinių perteikimu. Ugdymas – mokymas, lavinimas (intelektinių, fizinių ir praktinių gebėjimų plėtotė), įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų formavimas (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2013). Tai

leidžia teigti, kad ugdymas apima įvairias veiklas bei procesus, kurie yra orientuoti į asmens kompetencijų bei vertybinių nuostatų formavimą. Ugdymas suprantamas kaip sąmoningas, tikslingas ir organizuotas mokymasis, vykstantis formaliuose arba neformaliuose ugdymo kontekstuose (UNESCO, 2015). „Ugdymo procesas vyksta konkrečioje istorinėje ir kultūrinėje aplinkoje, kolektyve arba individualių ugdytojo ir ugdytinio santykių aplinkoje, dirbant su skirtingomis asmenybėmis, taikant specifiską ugdymo turinį, metodus ir metodologines priemones, atitinkamai šį procesą taisant, kryptingai valdant ir tobulinant“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2013, 294 psl.). Todėl galima teigti, kad ugdymo procesas yra dinamiškas ir priklauso nuo socialinės, kultūrinės bei mokyklos aplinkos, kurioje vyksta ugdymas. Šis ugdymo ir ugdymo proceso supratimas svarbus analizuojant mokinių migrantų dalyvavimą švietimo sistemoje, nes jų įtrauktis į mokyklos bendruomenę vyksta per mokymosi veiklas ir bendravimą ugdymo procese.

Mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje pirmiausiai grindžiama tarptautiniais žmogaus teisių dokumentais, kurie švietimą apibrėžia kaip visuotinę ir nediskriminuojamą teisę. Konvencija dėl pabėgėlių statuso įpareigoja valstybės užtikrinti pabėgėliams tokias pačias teises į išsilavinimą, kaip ir šalies piliečiams (JTO, 1951/1997). Ši nuostata reiškia, kad ne tik formalų priėmimą į mokyklą, bet ir realią galimybę dalyvauti ugdymo procese. Dar platesnį vaiko interesų prioritetą įtvirtina JTO Vaiko teisių konvencija (1989), kuri akcentuoja teisę į apsaugą nuo smurto, išnaudojimo, teisę į švietimą ir teisę būti išgirstam bei įtrauktam į sprendimų priėmimą. Taigi tarptautiniu lygmeniu įtrauktis suprantama kaip teisė į kokybišką ir lygiavertį ugdymą (UNESCO, 2009).

ES lygmeniu teisinė sistema įgauna dar kitokį pobūdį. 2001 m. Tarybos direktyva 2001/55/EB dėl laikinosios apsaugos suteikimo masinio atvykimo metu numato, kad laikinosios apsaugos gavėjų vaikams turi būti sudarytos sąlygos lankyti ugdymo įstaigą tokiomis pačiomis sąlygomis kaip ir valstybės narės piliečiams (Europos Sąjungos Taryba, 2001). 2022 m. aktyvavus laikinosios apsaugos mechanizmą reaguojant į Rusijos agresiją prieš Ukrainą (Europos Komisija, 2022), šią nuostatą turėjo įgyvendinti daugelis šalių. Jos turėjo užtikrinti teisinę apsaugą, teisę laikinai gyventi bet kurioje ES šalyje ir svarbiausia vaikų teisę į švietimą.

Ši teisinė struktūra tiesiogiai susijusi ir su NAMM, nes būtent nacionaliniu lygmeniu sprendžiama, kaip bus užtikrinama jų teisė į ugdymą. Nors tarptautiniai dokumentai garantuoja teisę į mokymąsi ir nediskriminavimą, konkretūs įtraukties mechanizmai – priėmimo į mokyklą tvarka, kalbinės pagalbos organizavimas, papildomos pedagoginės paramos formos nustatomi nacionaliniuose teisės aktuose ir poįstatyminiuose dokumentuose. Todėl NAMM įtrauktis priklauso ne tik nuo bendrųjų žmogaus teisių principų, bet ir valstybės pasirengimo juos įgyvendinti praktikoje (žiūrėti 1 lentelę).

1 lentelė. Lietuvos Respublikos teisės aktai, reglamentuojantys NAMM teises

Dokumentas	Pastabos
Lietuvos Respublikos konstitucija (1992)	Šis dokumentas svarbus NAMM, nes jame nustatomos lygybės principas, vaikų teisės ir pareigos, taip pat teisė į švietimą ir ugdymą.
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991)	Garantuoja nemokamą švietimą, ugdymą organizuoti pagal individualiu poreikius, tai reiškia, kad NAMM užtikrina švietimo specialistų pagalbą. Mokslas Lietuvoje privalomas iki 16 metų.
Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1996)	Šio įstatymo 8 str. teigia, kad vaikas turi teisę mokytis. Ši nuostata galioja ir NAMM

Lietuvos Respublikos įstatymas dėl užsieniečių teisinės padėties (2004)	Nustato užsieniečių atvykimo, gyvenimo, prieglobsčio ir įtraukties tvarką, ypatingą dėmesį skiriant nepilnamečių teisių apsaugai ir jų įtraukčiai į švietimo sistemą.
2025-2026 ir 2026-2027 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai (2025)	Reglamentuoja užsieniečių ugdymo organizavimą: lietuvių kalbos mokymą, individualių ugdymosi planų sudarymą, konsultacijas bei mokinių integraciją į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą.

Vis dėlto tyrimai rodo, kad teisinis atvirumas nebūtinai reiškia sistemos pasirengimą priimti NAMM. Eurydice (2022) duomenų analizė atskleidžia, kad daugelyje Europos šalių trūksta ilgalaikių strategijų NAMM įtraukimui į ugdymą, o taikomos priemonės dažnai yra fragmentiškos.

Skirtingi moksliniai tyrimai NAMM įtrauktį ugdyme aiškina nevienodai, tačiau visuose įvardinamos kelios svarbios įtraukčiai sritys, o ne vienas aspektas. Kakos'as (2025) įtrauktį grindžia teise į kokybišką ir individualius poreikius atliepiantį ugdymą, teigdamas, kad turi būti sudarytos sąlygos mokiniui nusistatyti savo mokymosi kryptį ir atsisakyti jam iš anksto primetamų vaidmenų. Aiello ir kt. (2025) įtrauktį sieja su mokyklos atmosfera akcentuodami, kad akademiniai pasiekimai neatsiejami nuo mokinio emocinės gerovės ir mokyklos bendruomenės paramos. Martin ir kt. (2023) tyrimo analizė parodo, kad įtrauktis negali būti vertinama vien tik per struktūrines priemones. Įtrauktį formuoja kasdienės sąveikos su mokytojais ir bendraamžiais. Šią perspektyvą papildė ir Sharma -Brymer ir kt.(2025), kurie gerąsias NAMM įtraukties praktikas sieja su instituciniu koordinavimu, sakydami, kad pavienės iniciatyvos be institucinio nuoseklumo išlieka fragmentiškos. Tuo tarpu Eurydice (2022) bei EK/EACEA (2019) dokumentuose įtrauktis aiškinama kaip visuotinė politika, apimanti kalbinę, akademinę ir psichosocialinę paramą NAMM. Minėti autoriai (Aiello ir kt., 2025; Martin ir kt., 2023; Sharma -Brymer ir kt., 2025) sutaria, kad įtrauktis yra procesas susidedantis iš daugelio elementų. Šie elementai leidžia suprasti įtrauktį kaip sisteminių ir santykinį reiškinį, kuriame NAMM tampa aktyviu ugdymo proceso dalyviu. Toks požiūris skatina NAMM įtrauktį aptarti ir organizaciniu lygmeniu taikomais modeliais.

NAMM įtraukčiai taikomi du pagrindiniai modeliai: *parengiamųjų klasių* ir *tiesioginės integracijos*. Skirtinguose tyrimuose šie modeliai vertinami nevienareikšmiškai, tačiau čia išaiškėja bendras švietimo politikos ir mokyklų bendruomenių siekis sudaryti kalbinę paramą NAMM ir jų dalyvavimą ugdymo procese. Bunar'as ir Juvonen (2022) parengiamųjų klasių modelį analizuoja, kaip pereinamąją priemonę, kuri teoriškai turėtų sudaryti saugią įtraukties erdvę, tačiau iš esmės dažniausiai įtvirtina atskirtį. Autoriai teigia, kad parengiamosios klasės gali tapti uždara struktūra, lėtinančia perėjimą į bendrąsias klases. Panašią problemą įvardina Tajic'as ir Bunar'as (2023), lygindami parengiamųjų klasių ir tiesioginės integracijos modelį. Jų analizė rodo, kad nei vienas modelis savaime negarantuoja įtraukties, jei trūksta sisteminio palaikymo ir aiškių perėjimo mechanizmų. Emery ir kt. (2023) kritiškai vertina parengiamąjį modelį, atskleidžiami jo silpnąją poziciją švietime. Autoriai (Emery ir kt., 2023) argumentuoja, kad tokios programos dažnai egzistuoja šalių periferijoje, jos neturi pakankamo statuso ir resursų, todėl tampa laikinu sprendimu be ilgalaikės įtraukties strategijos. Tai patvirtina Dežan ir Sedmak (2020), analizuodamos švietimo politikos nuostatų ir jų praktinio įgyvendinimo neatitikimus. Nors teisės aktuose deklaruojamas lygus prieinamumas ir parama visiems mokiniams, vis tik dažnai praktikoje tai priklauso nuo vietinių iniciatyvų, kurios lemia nevienodą jų įgyvendinimą.

Europos mastu atliktos analizės (Eurydice, 2022; EK/EACEA, 2019) įrodo, kad dauguma šalių taiko mišrius įtraukties modelius, derindamos parengiamąsias klases su palaipsniniu įtraukimu į bendrąsias

klases. Vis dėlto šie dokumentai nurodo struktūrinius sprendimus, nei vertina jų poveikį NAMM patirčiai. Desmée ir Cebotar'is (2023), nagrinėdami Belgijos atvejį, atskleidžia, kad sisteminis koordinavimas ir aiškūs perėjimas sumažina segregacijos riziką, tačiau net ir tokioje sistemoje sunkus suderinimas tarp kalbinės paramos ir socialinės įtraukties tikslų egzistuoja.

Skirtumus tarp modelių atsiskleidžia jų įgyvendinimo logika, o ne jų formalūs aprašymai. Parengiamosios klasės gali būti ir apsauga, ir barjeras, o tiesioginė įtrauktis gali skatinti priklausymą, bet kartu didinti nesaugumą, jei nėra tinkamos paramos. Šios dilemos rodo, kad tikrasis įtraukties turinys formuojasi ne vien sisteminiu lygmeniu, bet konkrečios mokyklos ir klasės, mokyklos kasdienybės lygmeniu.

Mokyklos ir mokytojų vaidmuo kuriant įtraukią ugdymo aplinką vertinamas kaip vienas esminių veiksnių, lemiančių NAMM sėkmingą įtrauktį į ugdymo procesą (Biasutti ir kt., 2020; Dzerviniks ir kt., 2024; Bachtsiavanou ir kt., 2023; Martin ir kt., 2025). Mokykla veikia kaip institucinis lygmuo, kuriame formuojamos struktūrinės sąlygos, ugdymo organizavimo modeliai ir pagalbos sistemos, o mokytojai šias nuostatas įgyvendina kasdien pedagoginėje praktikoje. Įtrauki aplinka neatsiranda savaime, bet reikalauja nuoseklių tarpusavyje suderintų sprendimų skirtingais ugdymo lygmenimis. Mokyklos kultūra ir pedagogų taikomos praktikos daro tiesioginę įtaką mokinių emocinei savijautai, įsitraukimui ir priklausymo bendruomenei jausmo skatinimui (Biasutti ir kt., 2020; Dzerviniks ir kt., 2024). Todėl mokyklos ir mokytojų vaidmenys turėtų būti analizuojami kaip tarpusavyje susiję, tačiau funkciškai skirtingi, siekiant atskleisti įtraukties proceso kompleksiskumą. Teoriškai mokyklos ir mokytojo vaidmenys atskirti į du lygmenis: mokykla kuria taisyklės ir organizacinę sistemą, o mokytojas jas įgyvendina savo kasdiniame pedagoginiame darbe. Todėl įtraukties kokybė priklauso nuo to, kiek šie du elementai tarpusavyje sąveikauja (Bachtsiavanou ir kt., 2023; Martin ir kt., 2025).

Mokykla yra apibrėžiama kaip institucija, kurioje nacionalinės švietimo politikos nuostatos transformuojamos į konkrečius organizacinius sprendimus. Dėl šios priežasties mokyklos vaidmuo vertinamas kaip esminė prielaida NAMM įtraukties į ugdymo procesą sėkmei. Aiello ir kt. (2025) pabrėžia, kad net ir esant palankiai politinei aplinkai, įtrauktis tampa fragmentiška, jei mokykla neturi aiškios vidinės strategijos. Dalis tyrėjų akcentuoja mokyklos kultūros reikšmę kaip ilgalaikį įtraukties pagrindą. Badia Matin ir Devant Cerazo (2024) teigia, kad įtrauki mokyklos kultūra formuojasi per organizacijos vertybės, taisyklės ir bendruomenės nuostatas, o ne per pavienes iniciatyvas. Mokykla turi kryptingai kurti aplinką, kurioje įvairovė laikoma norma, o ne išimtimi. Tokia pozicija leidžia išvengti situacijų, kai įtrauktis priklauso nuo atskirų darbuotojų pastangų. Mokyklos sprendimai ypač svarbūs organizuojant NAMM. Bunar'as ir Juvonen (2022) kritiškai vertina atskirų parengiamųjų programų taikymą teigdami, kad jos gali riboti mokinių dalyvavimą mokyklos bendruomenės veikloje. Bunar'as ir Juvonen (2022) teigia, kad mokykla turi nuolat vertinti, ar pasirinktas ugdymo modelis tinka ilgalaikiai integracijai, ar tik laikinai sprendžia adaptacijos sunkumus. Emery ir kt. (2023) nurodo, kad vadinamasis parengiamasis ugdymas prieš įtraukiant NAMM į bendrąsias klases dažnai neturi aiškios ilgalaikės strategijos. Tai laikinas sprendimas, o ne pilnavertis ugdymas, kuriam skiriama mažiau resursų, metodinės paramos. Tai reiškia, kad sprendimai yra priimti formaliai, tačiau realiai neturi pakankamo poveikio įtraukčiai.

Mokyklų vaidmuo taip pat atsiskleidžia per pagalbos sistemų organizavimą. Čiuladienė (2024) nurodo, kad be aiškių procedūrų, specialistų įsitraukimo ir koordinavimo, pagalba migrantų mokiniams tampa nenuosekli. Šias išvalgas papildė Will ir Becker (2025), kurios akcentuoja, jog mokyklų galimybės įgyvendinti įtrauktį priklauso nuo struktūrinių veiksnių, tokių kaip savivaldybių

sprendimai ir finansiniai ištekliai. Pavyzdžiui, Lietuvos valstybės kontrolės (2025) atlikto audito ataskaita rodo, kad mokyklų gebėjimas koordinuoti ir sisteminti priemonės NAMM įtraukties klausimais yra ribotas dėl neatitinkančių procedūrų, specialistų trūkumo ir nevienodo finansavimo. Tai patvirtina mokslininkų Will, Becker, Dežak, Sedmak mintį, kad koordinavimas, resursai ir duomenų valdymas įtraukčiai yra nemažiau svarbūs nei pedagoginės strategijos. Dežak ir Sedmak (2020) pastebi, kad net ir aiškiai apibrėžtos nacionalinės nuostatos mokyklų lygmenyje įgyvendinamos nevienodai. Tai leidžia teigti, kad institucinė įtrauktis priklauso ne tik nuo teisinių normų, bet ir tų normų interpretavimo mokyklose bei administracinių gebėjimų. Išryškėja ir mokyklos atsakomybė už saugios ir teisiškai pagrįstos ugdymo aplinkos kūrimą. McIntyre (2021) akcentuoja mokyklos stabilizuojantį vaidmenį mokiniams, o Enimark (2024), Lundberg (2020), Dežan ir Sedmak (2020), Smythe (2024) šią poziciją papildė, atskleiddami skirtingus mokyklos vaidmenis mokinių migrantų įtraukties procese. Autoriai teigia, kad mokykla yra svarbi įtraukties erdvė, tačiau autorių požiūriai skiriasi: vieni daugiau dėmesio skiria mokyklos kultūrai ir kasdienėms veikloms (Smythe, 2024; Lundberg, 2020; Enimark, 2024), kiti – mokyklos sprendimams ir švietimo politikos įgyvendinimo aspektams (Dežan ir Sedmak, 2020; Will ir Becker, 2025).

Mokytojo vaidmuo naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties procese siejamas su kasdiene ugdymo praktika ir tiesioginiu bendravimu klasėje. Skirtingai nei mokyklos vaidmuo, mokytojo veikla plėtojama mikrolygmeniu – per mokymą, bendravimą su mokiniais ir ugdymo situacijų valdymą. Aiello ir kt. (2025) atkreipia dėmesį į tai, kad būtent šios kasdieninės veiklos lemia, ar mokyklos sukurti įtraukties principai veikia ir realiai pasiekia mokinių.

Vienas iš mokytojo vaidmens aspektų yra ugdymo turinio pritaikymas skirtingiems mokinių poreikiams. Harju – Autti ir kt. (2021) teigia, kad mokytojai, gebantys aiškiai struktūruoti pamokas, diferencijuoti užduotis ir taikyti vizualines bei kontekstines priemones, sudaro palankesnes sąlygas migrantų mokinių dalyvavimui ugdymo procese. Hedman ir Fisher (2022) kritikuoja požiūrį, kai mokinių kalbiniai ar kultūriniai skirtumai traktuojami kaip problema. Teigiama, kad mokytojo naudojama kalba, grįžtamasis ryšys ir nuostatos gali arba sustiprinti arba susilpninti mokinių pasitikėjimą savimi. Mokytojams svarbu mokėti atpažinti mokinių gebėjimus. Tajic'as ir Bunar'as (2023) teigia, kad mokytojai dažnai susiduria su iššūkiu atskirti mokinio dalyko žinias nuo jų kalbinių gebėjimų. Netinkamas šių aspektų atskyrimas gali lemti žemesnius lūkesčius migrantų mokinių atžvilgiu. Ši problema parodo, kad mokytojų sprendimai vertinant mokinius ne visada sutampa su mokykloje nustatyta vertinimo tvarka ir ugdymo organizavimo principais. Martin ir kt. (2023) atkreipia dėmesį, kad kasdieniai santykiai su mokytoju ir bendraamžiais tiesiogiai formuoja mokinio priklausymo jausmą. Tai reiškia, kad mokytojo vaidmuo neapsiriboja tik ugdymo turinio perteikimu, nes jis prisideda prie to, ar NAMM jaučiasi priimtas ir kaip vertinamas klasėje.

Mokytojai dažnai jaučia spaudimą spręsti ne tik ugdymo, bet ir socialines ar emocines mokinių problemas (Borsch ir kt., 2024). Borsch ir kt. (2024) akcentuoja, kad nors mokytojo jautrumas ir palaikymas yra svarbūs, ilgalaikė emocinė atsakomybė neturėtų būti perkeliama vien pedagogui. De Carvalho ir kt. (2025) teigia, kad atsakomybę už įtrauktį reikia dalintis su platesne bendruomene, o ne palikti vien mokytojui. Tokiu atveju mokinytampa aktyviu mokyklos bendruomenės dalyviu, o mokytojas – padedančiu ir procesą koordinuojančiu asmeniu, o ne tik emocinės paramos teikėju.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių migrantų dalyvavimas ugdymo procese grindžiamas tarptautiniais žmogaus teisių principais, ES politika ir nacionaliniais teisės aktais, kurie įtvirtina teisę į švietimą bei nediskriminavimą. Tarptautiniu lygmeniu ši teisė įtvirtinta Konvencijoje dėl

pabėgėliu statuso bei JTO Vaiko teisių konvencijoje, kurios pabrėžia visų vaikų teisę į švietimą nepriklausomai nuo jų kilmės ar teisinio statuso (JTO, 1951; JTO, 1989). Europos Sąjungos lygmeniu šios nuostatos pateikiamos teisės aktuose, numatančiuose migrantų vaikų galimybes dalyvauti ugdymo sistemoje tokiomis pačiomis sąlygomis kaip ir priimančios valstybės piliečiai (Europos Sąjungos Taryba, 2001). Migrantų įtrauktis į mokyklos ugdymo procesą yra kompleksinis procesas, apimantis kalbinę, akademinę, ir psichosocialinę paramą ir kasdieninį bendradarbiavimą su mokyklos bendruomene (Eurydice, 2022; EK/EACEA, 2019; Desmee ir Cebotari, 2023; Martin ir kt., 2023 ir kiti). Nors teisės aktai garantuoja NAMM teisę į mokslą, tačiau reali įtrauktis priklauso nuo mokytojų veiklos, mokyklos sprendimų. Įtrauktis turi būti suprantama kaip nuoseklus ir kompleksinis procesas. Siekiant šio tikslo, būtina derinti organizacinius mokyklos sprendimus su pedagogine praktika, tiesiogiai veikiančia mokinių dalyvavimą ugdymo procese mokykloje. Vis tik realybėje yra susiduriama su įvairiais iššūkiais, kurie gali apsunkinti mokinių migrantų dalyvavimą ugdymo procese. Norint geriau suprasti šio proceso sudėtingumą, tikslinga aptarti pagrindinius iššūkius su kuriais susiduria NAMM įsitraukdami į ugdymo procesą mokykloje.

1.2. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje iššūkiai

Nors migrantų vaikų įtrauktis į ugdymo procesą švietimo politikoje dažnai pristatoma kaip prioritetinė sritis, vis dėlto NAMM dažnai susiduria su įvairiais integracijos sunkumais. Soyly ir kt. (2020), Bayat ir kt. (2025), Desmee ir Cebotari (2023) tyrimuose šie sunkumai įvardinami kaip tarpusavyje susijusių kalbinių, socialinių ir emocinių veiksnių visuma, daranti tiesioginę įtaką mokinių mokymosi patirčiai. Kalbos mokėjimo stoka laikoma vienu esminių iššūkių, ribojančių ne tik akademinį pasiekimų lygį, bet ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese. Migracinė patirtis ir kultūriniai skirtumai gali sustiprinti atskirties jausmą bei apsunkinti socialinių ryšių kūrimą mokyklos bendruomenėje. Kartais formuojasi situacijos, kai deklaruojami įtraukties principai nėra nuosekliai įgyvendinami kasdienėje ugdymo praktikoje (Orechova (2018), Pantić ir kt. (2025)). Atsižvelgiant į tai tikslinga išsamiau analizuoti pagrindinius NAMM įtrauktis į ugdymo procesą iššūkius.

Kalbiniai iššūkiai. Kalbos mokėjimas yra vienas esminių veiksnių, lemiančių NAMM sėkmingą įtrauktį į ugdymo procesą. Mokslinėje literatūroje kalbiniai iššūkiai įvardinami kaip vieni sudėtingiausių, nes jie daro tiesioginę įtaką mokinių akademiniam pasiekimams, bendravimui ir emocinei savijautai mokykloje. Tyrimai rodo, kad mokomosios kalbos nepakankamas mokėjimas dažnai tampa pagrindine kliūtimi visaverčiam mokinių įsitraukimui į pamokas ir bendrą mokyklos gyvenimą (Aiello ir kt., 2025).

Vienas plačiausiai nagrinėjamų aspektų yra skirtumas tarp kasdieninės ir akademinės kalbos. Harju-Autti ir kt. (2021) teigia, kad net ir pakankamai greitai išmokta kasdieninė kalba negarantuoja sėkmės mokantis dalykų turinio. Akademinė kalba pasižymi sudėtingesne struktūra, abstrakčiomis sąvokomis ir specifiniu dalykiniu žodynu. Dėl šios priežasties NAMM dažnai susikalba kai bendrauja su bendraamžiais, tačiau patiria sunkumų atliekant rašytines užduotis, suprasdami mokytojų paaiškinimus ar vertinimo kriterijus. Šis neatitikimas neretai klaidingai interpretuojamas kaip mokinių gebėjimo stoka (Benediktsson, 2025).

Kitas reikšmingas požiūris siejamas su kalbos mokymosi ir dalykinio ugdymo atskyrimu. Kai kurie autoriai (Bunar ir Juvonen, 2022; Hauge ir kt., 2024; Kakos, 2025) kritikuoja veiklą, kai NAMM pirmiausiai intensyviai mokomi kalbos, o tik vėliau įtraukiami bendrąsias klases. Bunar'as ir Juvonen (2022) teigia, kad tokia veikla gali sustiprinti mokinių socialinę atskirtį ir atitolinti jų akademinę

pažangą. Kalbos mokymasis turėtų vykti integruotai, kartu su dalykiniu ugdymu. Ši pozicija atskleidžia sisteminių iššūkių, susijusių su mokyklų organizaciniais sprendimais (Bunar ir Juvonen, 2022; Kakos, 2025). Bayat'as ir kt. (2025) pastebi, kad mokiniai, neturintys individualizuotos kalbinės paramos, dažniau patiria mokymosi nesėkmes ir praranda motyvaciją. Bayat'as ir kt. pastebi, kad kalbinė pagalba turi būti nuosekli, ilgalaikė ir pritaikyta individualiam mokinio poreikiui. Hedman ir Fisher (2022) kritikuoja požiūrį, kad mokinio gimtoji kalba yra kliūtis mokymui(si) ir siūlo ją laikyti svarbiu ugdymo ištekliumi, kuris padėtų lengviau įveikti kalbinius iššūkius. Čiuladienė (2024) teigia, kad mokytojai dažnai jaučia nepakankamą pasirengimą dirbti su mokiniais migrantais, ypač mokant kalbos. Trūksta metodinių priemonių, specialistų ir aiškių rekomendacijų. Tai parodo, kad kalbiniai iššūkiai nėra vien individuali mokinio problema, tai yra ir sistemos atsakomybė.

Kalbiniai iššūkiai susiję su mokinių emocine būsena. Martin ir kt. (2023) įvardina, kad ribotos kalbinės galimybės dažnai lemia mokinių socialinę izoliaciją. Mokiniai vengia kalbėti pamokų metu, bijodami suklysti ar būti nesuprasti. Ši situacija rodo, kad kalbos mokėjimas yra ne tik akademinis, bet ir socialinis, emocinis veiksnys (Martin ir kt., 2023).

Apibendrinat galima teigti, kad kalbiniai iššūkiai NAMM ugdyme yra daugialypiai ir reikalauja sprendimų mokyklos lygmeniu, derinat integruotą kalbos ir dalykų ugdymą. Strategija jungianti individualizuotą kalbinę pagalbą ir kalbos ugdymą visame mokymosi procese, sudarytų prielaidas akademiniai NAMM sėkmei. Kalbiniai iššūkiai ir jų sprendimai savaime neužtikrina visavertės įtraukties, nes NAMM dažnai susiduria ir su emociniais bei psichosocialiniais iššūkiiais, kurie formuoja jų mokymosi patirtį. Šiuos iššūkius žemiau ir aptarsime.

Emociniai ir psichosocialiniai iššūkiai. Emociniai ir psichosocialiniai iššūkiai įvardijami kaip vieni sudėtingiausių NAMM įtraukties į ugdymo procesą aspektų. Skirtingai nei kalbiniai sunkumai, kurie dažnai yra matomi ir lengvai atpažįstami, emociniai sunkumai neretai išlieka nematomi ir pasireiškia netiesiogiai – per mokinių elgesį, pasyvumą ar motyvacijos stoką. Aiello ir kt. (2025) akcentuoja, kad emocinė gerovė yra esminė prielaida sėkmingam mokinio mokymuisi, o jos nepaisymas gali riboti bet kokių akademinų intervencijų veiksmingumą. Soyly ir kt. (2020) emocinius sunkumus tiesiogiai sieja su migracijos patirtimi iki atvykimo į priimančią šalį. McIntyre (2021) analizuoja saugumo sąvoką ir teigia, kad mokiniai, patyrę priverstinę migraciją, karą ar nestabilumą, dažnai atvyksta į mokyklą su padidėjusiu nesaugumo jausmu. Šis nesaugumo jausmas gali pasireikšti nerimu, nesusikaupimu ar vengimu dalyvauti pamokose. Panašias įžvalgas pateikia ir Aiello ir kt. (2025), kurie teigia, kad trauminės patirtys daro ilgalaikį poveikį psichosocialinei asmens būklei.

Klimčiauskaitė – Janavičienė (2023), nagrinėdama ukrainiečių pabėgėlių vaikų ugdymo modelius Europoje teigia, kad skirtingų šalių pasirinkti integracijos sprendimai lemia nevienodą emocinės paramos prieinamumą mokiniams. Kai kuriose sistemose prioritetas teikiamas greitai akademiniai integracijai, o emociniai poreikiai lieka antrame plane. Tai leidžia daryti prielaidą, kad emociniai iššūkiai priklauso ne tik nuo individualios vaiko patirties, bet ir nuo švietimo politikos sprendimų (Klimčiauskaitė – Janavičienė, 2023).

Kitas reikšmingas emocinių sunkumų aspektas yra priklausymo ir socialinio ryšio stoka. Martin ir kt. (2023) teigia, kad NAMM dažnai jaučiasi izoliuoti dėl ribotų socialinių ryšių ir kultūrinių skirtumų. Autoriai nurodo, kad kasdieninės mikrolygmens sąveikos turi didelę reikšmę mokinių savijautai. Šią mintį papildė Aiello ir kt. (2025) tyrimai, kurie priklausymo jausmą įvardija kaip apsauginį veiksnį, mažinantį psichosocialinių sunkumų riziką. McIntyre (2021) daugiau dėmesio skiria mokinių

saugumo atkūrimui, kaip pirmajai sąlygai, o Martin ir kt.(2023) iškelia socialinių ryšių kūrimą per kasdienes veiklas mokykloje. Šie požiūriai skiriasi ne savo esme, bet prioritetais – vieni pabrėžia stabilizaciją, kiti – socialinę integraciją.

Emociniai iššūkiai glaudžiai susiję ir su kalbiniais sunkumais. Harju – Autti ir kt. (2021) atkreipia dėmesį, kad ribotos kalbinės galimybės trukdo mokiniams išreikšti savo emocijas, papasakoti apie poreikius. Dėl to jie gali patirti frustraciją ir socialinę izoliaciją. Hedman ir Fisher (2022), aiškina, kad jei mokinių kalbinė įvairovė mokykloje suvokiama kaip problema, o ne išteklius, tai neigiamai veikia jų savivertę ir emocinę būklę.

Mokytojų vaidmuo emocinės paramos kontekste taip pat vertinamas nevienareikšmiškai. Borsch ir kt. (2024) pabrėžia, kad pedagogai tampa pagrindiniais emocinio palaikymo teikėjais, tačiau patiria vidines dilemas tarp akademinų reikalavimų ir mokinių emocinių poreikių tenkinimo. Autoriai atkreipia dėmesį į emocinę naštą, kuri gali lemti mokytojų perdegimą. Čiuladienė (2024) nurodo, kad mokytojai pastebi mokinių emocinius sunkumus, tačiau dažnai stokoja kompetencijų ir specialistų pagalbos jiems spręsti. Tai rodo, kad emocinių ir psichosocialinių iššūkių sprendimas glaudaus mokytojų, švietimo pagalbos specialistų (psichologų, socialinių pedagogų) bei mokyklos administracijos bendradarbiavimo. Soylu ir kt. (2020) taip pat atskleidžia, kad NAMM emocinių ir psichosocialinių iššūkių sprendimui reikalinga specialistų parama. Šią poziciją papildė Medaric ir Sedmak (2023), kurie pabrėžia ir NAMM balso svarbą. Autoriai teigia, kad emocinė gerovė stiprėja tada, kai vaikai jaučiasi išgirsti ir įtraukti į sprendimų priėmimą. Šis požiūris šiek tiek skiriasi nuo tyrimų, orientuotų į apsaugą ir saugumą, nes daugiau dėmesio skiriama vaikų aktyviam dalyvavimui.

Emociniai ir psichosocialiniai iššūkiai užima svarbią vietą NAMM įtrauktyje, nes saugumo, stabilumo ir emocinės gerovės stoka tiesiogiai veikia dalyvavimą ugdymo procese. Vien akademinės ar kalbinės priemonės nėra pakankamos, jei mokinys nesijaučia saugus ir priimtas mokyklos/ klasės bendruomenėje. Emocinė gerovė tampriai susijusi su priklausymo bendruomenei jausmu. Būtent priklausymo stoka dažnai tampa ilgalaikiu iššūkiu, darančiu įtaką socialinei įtraukčiai ir įsitraukimui į ugdymo procesą.

Priklausymo mokyklos bendruomenei stoka. Priklausymo mokyklos bendruomenei jausmas priskiriamas prie svarbesnių veiksnių lemiančių NAMM emocinę savijautą, mokymosi motyvaciją ir ilgalaikę integraciją. Aiello ir kt. (2025) teigia, kad priklausymo jausmas veikia kaip apsauginis veiksnys, mažinantis ankstyvo pasitraukymo iš švietimo sistemos riziką. Panašų požiūrį pateikia ir Martin ir kt. (2023), kai analizuoja migrantų vaikų patirtis Airijos mokyklose. Martin ir kt. (2023), teigia, kad priklausymo jausmas formuojasi per kasdienes sąveikas su mokytojais ir bendraamžiais. Net nedidelės, bet nuoseklios socialinės patirtys gali daryti reikšmingą poveikį mokinių savivertei. Ši pozicija sutampa su Aiello ir kt. (2025) išvadomis, tačiau Martin ir kt. daugiau dėmesio skiria mikrolygmens patirtims (kasdienis bendravimas su bendraamžiais, mokytojais), o ne instituciniams veiksniams.

Priklausymo jausmo aspektas ryškėja ir analizuojant ugdymo organizavimo modelius. Bunar'as ir Juvonen (2022) kritiškai vertina naujai atvykusių mokinių mokymą atskirose programose. Autoriai teigia, kad tokia praktika, nors ir skirta palengvinti adaptaciją, gali ilgainiui sustiprinti socialinę atskirtį ir sulėtinti priklausymo bendruomenei formavimąsi. Priešingai, kai kurie tyrimai (Tajic ir Bunar, 2023) palaipsniinę integraciją vertina kaip saugesnį sprendimą, tačiau sutariama, kad ilgas atskyrimas turi neigiamų pasekmių mokinių socialiniams ryšiams (Woltran ir kt., 2024).

Mokytojų vaidmuo formuojant priklausymo mokyklos bendruomenei jausmą vertinamas įvairiai. Nors, kaip teigia Borsch ir kt. (2024) mokytojai atlieka svarbų vaidmenį kuriant priklausymo jausmą, ši atsakomybė negali būti palikta vien pedagogų pastangoms. Priklausymo jausmas formuojasi efektyviausiai tada, kai jis remiasi nuoseklia mokyklos kultūra, instituciniais sprendimais ir mokyklos bendradarbiavimu su šeimomis (Badia Martín ir Devant Cerezo, 2024; Ciuladienė, 2024; Aiello ir kt., 2025).

Priklausymo mokyklos bendruomenei klausimas siejamas su platesniais migracijos ir mobilumo procesais. Sprenger (2024) teigia, kad kalba ir kultūra veikia kaip svarbios priklausymo žymės mobilumo kontekste. NAMM dažnai balansuoja tarp kelių tapatybių, mokykla gali tapti arba įtraukiančia erdve, arba papildomu atskirties šaltiniu (Sprenger, 2024).

Be kalbinių, emocinių ir priklausymo mokyklos bendruomenei iššūkių, mokslinėje literatūroje išskiriama ir daugiau veiksmių, kurie netiesiogiai, tačiau reikšmingai veikia NAMM įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje. Šie iššūkiai dažniausiai siejami su ugdymo tęstinumu, mokinių ankstesnės patirties pripažinimu, ugdymo sistemos lankstumu bei mokinių dalyvavimo priimant sprendimus galimybėmis.

Kiti svarbūs įtraukties iššūkiai. Vienas rečiau akcentuojamų, tačiau svarbių iššūkių yra ugdymo tęstinumo garantavimas. Desmee ir Cebotari (2023) teigia, kad migrantų vaikų mokymosi kelias dažnai būna su pertrūkiiais, susijusiais su migracija, dažnais persikėlimais ar skirtingų ugdymo sistemų kaita. Desmee ir Cebotari (2023) aiškina, kad mokyklos ne visuomet turi pakankamai informacijos apie mokinių ankstesnį ugdymą, todėl joms sunku užtikrinti nuoseklų mokymosi procesą. Ši mintis patvirtina Bunar ir Juvonen (2022) išvadas, kurios rodo, kad netinkamai organizuotas perėjimas tarp ugdymo sistemų gali sustiprinti mokinių akademinį ir socialinį atsitraukimą.

Kitas reikšmingas aspektas – mokinių ankstesnės patirties ir pasiekimų pripažinimas. Aiello ir kt. (2025) atkreipia dėmesį, kad migrantų vaikų žinios ir gebėjimai dažnai lieka neįvertinti dėl skirtingų ugdymo programų ar dokumentacijos trūkumo. Šią mintį patvirtina Will ir Becker (2025), kurie pabrėžia, kad instituciniai sprendimai dėl mokinių paskirstymo į skirtingus ugdymo lygius neretai grindžiami ne objektyviais pasiekimais, o administraciniais kriterijais. Nors minėti tyrėjai sutaria dėl kad ši problema egzistuoja, jie įvardina skirtingus jos aspektus. Aiello ir kt. (2025), akcentuoja pedagoginį jos aspektą, o Will ir Becker (2025) – struktūrinius sistemos trūkumus.

Ugdymo sistemos lankstumo stoka gali tapti papildomu barjeru migrantų vaikų įtraukčiai, kai standartizuotose programose neatsižvelgiama į jų adaptacijos poreikius (Tajic ir Bunar, 2023). Mokslininkai taip pat nurodo, jog mokinių dalyvavimas sprendimų priėmime dažnai yra ribotas, nors jų įgalinimas stiprina pasitikėjimą savimi ir priklausymo jausmą, (Medarić ir Sedmak, 2023; de Carvalho ir kt., 2025). Galiausiai tyrimai rodo, kad saugus ir palaidnis perėjimas prie skirtingų ugdymo pakopų yra svarbus sėkmingai integracijai, tačiau bendrojo ugdymo mokyklose šis aspektas dažnai nustebtas akademinų reikalavimų (Popyk ir kt., 2025).

NAMM patiriami iššūkiai rodo, kad jų įtrauktis mokykloje priklauso ne tik nuo kalbos mokėjimo, bet ir nuo emocinės savijautos, socialinių ryšių bei mokyklos teikiamos pagalbos. Kalbos barjerai, kultūriniai skirtumai bei socialinė izoliacija gali apsunkinti jų dalyvavimą ugdymo procese mokykloje. Todėl svarbu aptarti, kokias priemones mokyklos taiko NAMM įtraukčiai didinti, nes jos padeda kurti saugią palankią ir įtraukią ugdymo aplinką.

1.3. Mokyklos taikomos priemonės migrantų mokinių įtraukčiai didinti

Mokinių migrantų įtrauktis mokykloje pirmiausia prasideda ne klasėje, o švietimo politikoje. Mokyklų taikomos priemonės yra tiesiogiai priklausomos nuo šalies politikos sprendimų. Pantić ir kt. (2025) siūloma Europos politikos matrica rodo, kad valstybės skiriasi ne tik deklaruojamais tikslais, kiek proceso koordinavimo aiškumu ir dalumu. Ten kur atsakomybės paskirstytos ir aiškiai apibrėžtos tarp ministerijų, savivaldybių ir mokyklų įtraukties procesai tampa nuoseklūs. Ten, kur atsakomybės dubliuojasi arba lieka neapibrėžtos, mokyklos veikia fragmentiškai. Tai leidžia teigti, kad švietimo politika ne tik nustato tikslus, bet ir apibrėžia veikimo ribas. Mokyklų gebėjimas tapti įtraukiomis tampa priklausomas nuo švietimo sistemos aiškumo, todėl įtrauktis tampa ne jų individualia atsakomybe, o sisteminė atsakomybe.

Šią problemą atskleidžia Otesanya ir kt. (2025), analizuodami inovatyvius politikos modelius. Autoriai teigia, kad prieigos garantavimas pats savaime nėra pakankamas rodiklis. Politika turi apimti finansavimo, mokytojų rengimo ir tarpsektorinio bendradarbiavimo komponentus. Kitaip tariant, formalus priėmimas į švietimo sistemą negarantuoja realios įtraukties. Tokia pozicija leidžia kelti klausimą, ar nacionalinės sistemos orientuojasi į trumpalaikį reagavimą, ar į struktūrinį pokytį. Lietuvos švietimo sistemoje vien prieinamas ugdymas negarantuoja sėkmės: būtinas nuoseklus pedagogų rengimas ir tikslinis finansavimas darbui su NAMM. Tokiu atveju šių mokinių įtrauktis gali tapti reagavimu į situaciją, o ne kryptinga švietimo strategija (Valstybės kontrolė, 2025; Integracijos gairės, 2025).

Ilgalaikės strategijos svarbą pabrėžia Sharma-Brymer ir kt. (2025), lygindami Vokietijos, Švedijos ir Anglijos patirtis. Autoriai teigia, kad efektyviausi įtraukties modeliai turi tris bruožus: aiškų finansavimo mechanizmą, kalbos integravimą į bendrą ugdymo turinį ir sistemingą duomenų rinkimą apie mokinių ankstesnį išsilavinimą, kalbinius gebėjimus, individualius mokymosi poreikius bei jų pažangą įtraukties procese. Šis modelis leidžia išvengti situacijos, kai parama NAMM tampa pavienė iniciatyva. Taigi gerosios praktikos pavyzdžiai rodo, kad politikos stabilumas yra esminė veiksmingumo prielaida įtraukiant mokinius migrantus į ugdymą mokykloje. Vis dėlto lieka atviras klausimas, ar tokie modeliai gali būti perkeltami į mažesnes ar ribotus išteklius turinčias švietimo sistemas. Ilgalaikės strategijos reikalauja politinio tęstinumo, kuris ne visuomet stabilus vykstant politikų kaitai.

Savivaldos lygmens vaidmens svarbą akcentavo Prudnikova ir kt. (2023), nagrinėdami Latvijos patirtį. Jų tyrimas rodo, kad savivaldybių įsitraukimas gali kompensuoti nacionalinės politikos spragas. Vis dėlto toks modelis kelia nelygybės riziką. Skirtingų regionų pajėgumai lemia nevienodas integracijos sąlygas. Tai reiškia, kad decentralizacija gali skatinti lankstumą, tačiau kartu didina sisteminio netolygumo tikimybę. Taigi decentralizacija tampa dvilypiu reiškiniu: ji gali stiprinti vietinių sprendimų lankstumą, tačiau kartu ir gilina teritorinę nelygybę. Tai parodo, kad koordinavimas turi būti ne tik horizontaliai, bet ir vertikalčiai suderintas (Prudnikova ir kt., 2023).

Ukrainos pabėgėlių kontekste Branytska (2023) pateikia rekomendacijas savivaldybėms ir mokykloms. Dokumente nurodomas koordinavimo poreikis tarp švietimo organizacijų, socialines ir psichologines paslaugas teikiančių institucijų. Tačiau rekomendacinis pobūdis atskleidžia ir ribotą privalomumo lygį. Tai leidžia daryti išvadą, kad šios rekomendacinės gairės tampa veiksmingomis tik tuomet, kai jos integruojamos į aiškų įtraukties modelį, kur mokykla ir savivaldybė prisiima atsakomybes.

Lietuvos nacionalinės švietimo agentūros ataskaita „Švietimas šalyje ir regionuose 2022“ akcentuoja įtraukįjį ugdymą kaip principą, tačiau išryškina regioninius šalies skirtumus (NŠA, 2022). „Švietimas šalyje ir regionuose 2023“ (NŠA, 2023), ataskaitoje pabrėžiama švietimo sistemos dimensija. Šių dokumentų analizė atskleidžia, kad įtrauktis siejama su lygių galimybių mokiniams garantavimu, tačiau juose mažai dėmesio skiriama aiškiems įgyvendinimo mechanizmom ir ilgalaikio finansavimo modeliams. Tai leidžia manyti, kad įtrauktis dažniau įvardijama kaip vertybinė nuostata ir natūraliai kyla klausimas, ar teisingumo siekis yra lydimas adekvačių finansinių ir metodinių priemonių, garantuojant NAMM įtrauktį.

Finansavimo modeliai tampa įtraukties proceso kertiniu veiksnium. Pantić ir kt. (2025) nurodo, kad aiškūs finansavimo srautai ir tikslinės lėšos kalbiniam bei socialiniam palaikymui didina sisteminių stabilumą. Priešingai, laikinas finansavimas dažnai lemia trumpalaikius sprendimus. Tokiu atveju formuojasi projektinė įtrauktis, kuri priklauso nuo laikinų iniciatyvų, o ne nuoseklios sisteminės paramos. Šią dilemą patvirtina Dovigo (2018) pabrėždamas, kad pabėgėlių švietimo modeliai Europoje dažnai prasideda kaip krizinis atsakas ir tik pereinant nuo reagavimo prie planavimo, galima sukurti tvarią sistemą.

Perėjimo sistemos tarp parengiamųjų programų ir bendrojo ugdymo programų atspindi politikos kryptį. Sharma-Brymer ir kt. (2025) teigia, kad aiškiai reglamentuoti perėjimo mechanizmai mažina NAMM segregacijos riziką. Tuo tarpu Prudnikova ir kt. (2023) atkreipia dėmesį, kad be nuoseklios stebėsenos šie mokiniai gali likti „pereinamojoje“ būsenoje ilgiau nei būtina. Tai reiškia, kad politikos lygmeniu būtina ne tik sukurti sistemą, bet ir užtikrinti jos priežiūrą.

Apibendrinant galima teigti, kad švietimo politikos lygmens priemonės lemia, ar mokyklų iniciatyvos bus koordinuotos ir ilgalaikės. Ilgalaikės strategijos, aiškūs finansavimas, apibrėžtos atsakomybės ir veiksmingi perėjimo mechanizmai sudaro pagrindą realiai NAMM įtraukčiai. Priešingu atveju mokyklos veikia kaip atskiros iniciatyvos, neturinčios bendro kryptingumo. Net ir turint nuoseklią politiką, įtrauktis priklauso nuo to, kaip mokykla organizuoja savo vidinius procesus. Todėl toliau tikslinga analizuoti mokyklos taikomas priemones, kurios politikos sprendimus paverčia kasdiene praktika.

Mokyklose taikomos priemonės lemia, ar šalies nacionalinė politika virsta realia šių mokinių įtrauktimi. Mokyklos lygmenyje sprendžiama ne tik kaip priimti NAMM, bet ir kokią vietą jiems numatyti bendruomenėje. Meehan (2022) akcentuoja, kad mokyklos etosas veikia kaip kryptį nustatantis veiksnys: jei įvairovė suvokiama kaip norma, organizaciniai sprendimai linksta į atvirą integraciją; jei ji laikoma išimtimi, atsiranda tendencija kurti atskiras struktūras. Taigi vertybinis klimatas nėra simbolinis elementas – jis formuoja praktinius sprendimus (Hauge ir kt., 2024; Tajic ir Bunar, 2023).

Priėmimo į mokyklą procedūrų klausimą analizuoja Badia Martín ir Devant Cerezo (2024). Jų siūlomas priėmimo ir palankios aplinkos modelis rodo, kad pradinis sutikimas turi svarbią organizacinę reikšmę: aiškus informavimas, tėvų įtraukimas ir koordinuotas specialistų darbas sumažina nežinomybės jausmą. Tačiau, kaip pažymi Dovigo (2018), pavienės iniciatyvos netampa ilgalaikė praktika, jei jos nėra įtvirtintos mokyklos strategijoje. Vadinasi, svingumas veiksmingas tik tada, kai jis tampa nuolatiniu, o ne vienkartinė reakcija į atvykimą.

Kalbos mokymų organizavimas ir pereinamųjų klasių modeliai atskleidžia organizacinių sprendimų dilemas. Tajic'as ir Bunar'as (2023) lygindami Švedijos mokyklų patirtis teigia, kad tiek atskiros

parengiamosios klasės, tiek tiesioginė integracija turi ribas. Atskiros klasės gali sustiprinti kalbinį pasirengimą, bet kartu ir atitolinti nuo bendruomenės. Tiesioginė integracija skatina socialinę dalyvavimą, tačiau be papildomos paramos didina akademinės atskirties riziką. Prudnikova ir kt. (2023) teigia, kad sprendimo veiksmingumas priklauso nuo aiškių perėjimo kriterijų. Jei jų nėra, pereinamoji fazė užsitęsia ir tampa nauja segregacijos forma. Taigi organizacinė struktūra turi būti aiški, dinamiška, o ne statiška.

Popyk ir kt. (2025) tyrimai rodo, kad įtrauktis kuriama per kasdienes rutinas ir santykius svarbi ne mažiau kaip formalus mokinių akademinis vertinimas. Tai reiškia, kad mokyklos priemonės turi apimti ne tik tvarkaraščius ar kalbos pamokas, bet ir bendruomenės kultūrą. Dovigo (2018) teigia, kad mokyklos, kurios sistemingai planuoja pereinamuosius laikotarpius ir bendradarbiavimą su NAMM šeimomis, pasiekia stabilesnių rezultatų.

Tėvų informavimas tampa dar vienu svarbiu veiksniu. Badia Martín ir Devant Cerezo (2024) sako, kad aiškūs komunikacijos kanalai mažina nesusipratimus ir stiprina tėvų pasitikėjimą mokykla. Tai rodo, kad mokyklos organizacinės priemonės negali būti nukreiptos tik į mokinį; jos turi apimti NAMM šeimos ir mokyklos sąveiką.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos taikomos priemonės, mokyklos vertybinės nuostatos, aiškios NAMM priėmimo procedūros, apgalvoti pereinamieji modeliai ir nuoseklus bendradarbiavimas su tėvais lemia, ar įtrauktis tampa kokybiška ir ilgalaikė, ar laikinas sprendimas. Vis dėlto net ir tinkamos priemonės dar negarantuoja kokybiško kasdienio šių mokinių dalyvavimo ir įsitraukimo. Tai priklauso nuo to, kaip jos realizuojamos klasėje, kaip mokyklos įtraukties sprendimus paverčia realia ugdymo patirtimi. Pagrindiniai mokyklos taikomi įtraukties elementai pateikiami 2 paveiksle.



2 pav. Mokyklos lygmens įtraukties struktūra

Mokymo priemonės klasėje lemia, ar mokyklos organizaciniai sprendimai tampa realia sąlyga įtraukčiai. Būtent klasėje sprendžiama, ar naujai atvykęs mokinys iš tiesų dalyvauja mokymosi procese, ar tik fiziškai yra klasėje. Dzerviniks'is ir kt. (2024) pabrėžia, kad tarpkultūrinė kompetencija nėra papildomas gebėjimas, o esminė mokytojo kompetencijos dalis. Mokytojo gebėjimas atpažinti kultūrinius skirtumus, reflektuoti savo nuostatas sudaro prielaidas individualizuoti užduotis ir pritaikyti tinkamą komunikaciją. Taigi individualizavimas čia suvokiamas ne kaip metodinė technika, o kaip vertybinė pozicija, kai atsižvelgiama į konkrečius NAMM poreikius.

Mokymo(si) organizavimo būdas taip pat turi įtakos įtraukčiai. Ferguson-Patrick (2020) įvardina grupinio mokymosi taikymą ir parodo, kad bendradarbiavimo metodai stiprina mokinių tarpusavio ryšius. Grupinis darbas leidžia naujai atvykusiam mokiniui dalyvauti net ir turint ribotus kalbinius gebėjimus. Tačiau šis metodas veiksmingas tik tada, kai mokytojas sąmoningai struktūruoja vaidmenis ir užtikrina lygiavertį įsitraukimą. Priešingu atveju bendradarbiavimas gali tapti formaliu, o ne realiu įtraukimo būdu (Ferguson-Patrick, 2020).

Saugios klasės aplinkos kūrimas yra dar viena esminė pedagoginė priemonė. Fandrem ir O'Higgins Norman (2025) pabrėžia, kad mokiniai migrantai dažniau patiria socialinę izoliaciją ir patyčias. Todėl saugumo užtikrinimas nėra vien reagavimas į incidentus, bet nuosekli prevencinė veikla. Tai siejama su mokytojo aiškiais taisyklėmis, pagarbiu bendravimu ir reagavimu į diskriminacijos apraiškas. Tokia aplinka leidžia mokiniui jaustis saugiai ir drąsiau įsitraukti į veiklą (Fandrem ir O'Higgins Norman, 2025).

Vertinimo pritaikymas taip pat reikalauja pedagoginio jautrumo. Tajic'as ir Bunar'as (2023) atkreipia dėmesį į problemą, kai mokinio dalyko žinios sutapatinamos su jo kalbiniais gebėjimais. Jei vertinimas orientuojamas tik į kalbos tikslumą, neatsižvelgiant į turinio supratimą, kyla rizika nuvertinti mokinio gebėjimus. Tai rodo, kad vertinimas turi būti diferencijuotas ir aiškiai atskiriantis kalbinę kompetenciją nuo dalyko žinių.

Litvinaitė (2022), pabrėžia pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų svarbą, akcentuoja mokytojo gebėjimą kurti dialogą su mokiniais ir jų šeimomis. Šiai minčiai pritaria Lunina ir Jurgilė (2025), teigdamos, kad būti pabėgėlių vaikų mokytoju reiškia gebėti derinti akademinis ir emocinius aspektus. Tai rodo, kad pedagoginė veikla apima ne tik žinių perteikimą, bet ir mokinio pažinimą bei socialinio pripažinimo stiprinimą.

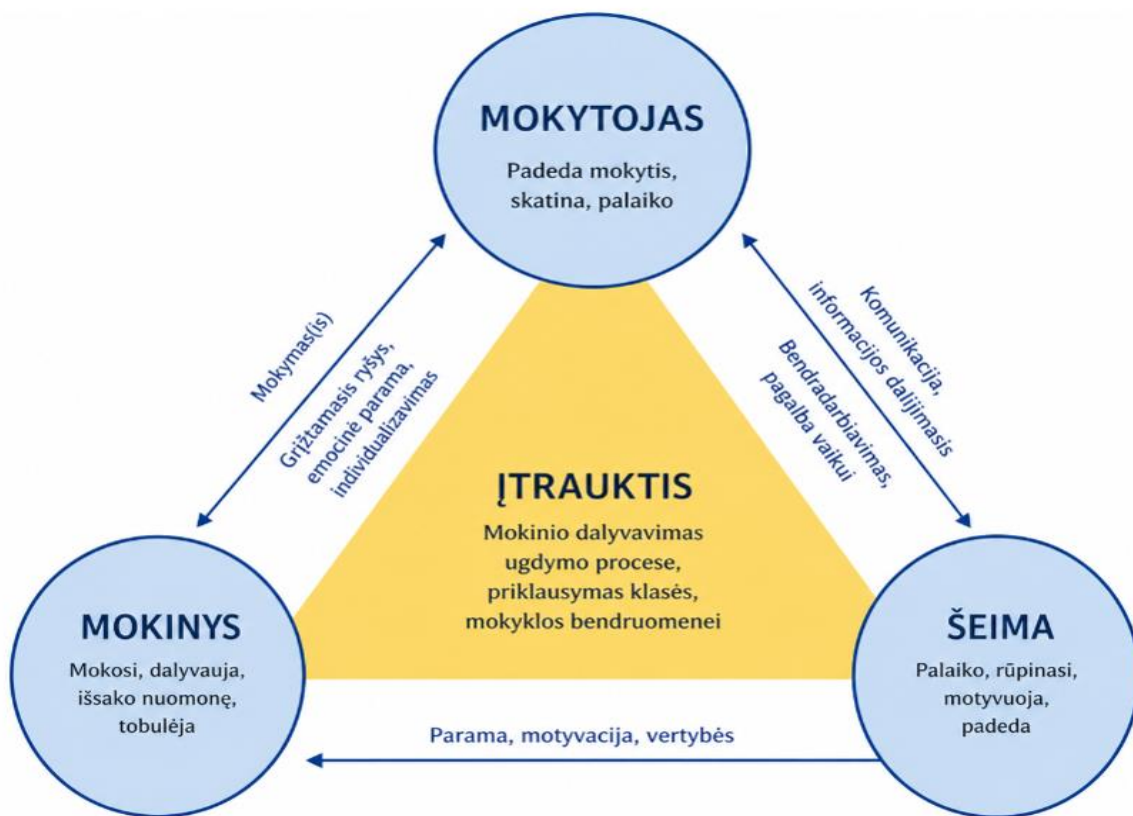
Apibendrinant galima teigti, kad klasėje taikomi mokytojo būdai ir priemonės – mokinių poreikių identifikavimas, ugdymo proceso individualizavimas, grupinis mokymasis, saugios aplinkos kūrimas ir vertinimo pritaikymas – sudaro pagrindą mokinių įtraukčiai klasėje. Mokytojo kultūrinis jautrumas ir refleksija lemia, ar šios priemonės bus taikomos kryptingai. Taigi įtrauktis klasėje nėra savaiminė – ji priklauso nuo sąmoningo pedagoginio pasirinkimo ir nuoseklios profesinės laikysenos.

1.4. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje teorinis modelis

NAMM įtrauktis negali būti traktuojama vien kaip formalus jų priėmimas į mokyklą. Esminis klausimas yra tai, ar mokinys realiai įsitraukia į ugdymo procesą: dalyvauja pamokose, supranta mokymo(si) turinį, mokosi kalbos ir daro akademinę pažangą (Serrano ir kt., 2024; Hauge ir kt., 2024; Harju-Autti ir kt., 2022; Tajic ir Bunar, 2023). Nors valstybės ir savivaldybių sprendimai sukuria svarbias sąlygas mokinių migrantų įtraukčiai, jie savaime negarantuoja įtrauktis kokybės. Švietimo

politika dažniausiai apibrėžia priegią prie ugdymo proceso, tačiau tikroji įtrauktis vyksta kasdienėje mokymo(si) veikloje (Dežan ir Sedmak, 2020; Emery ir kt., 2023). Dėl šios priežasties esant toms pačioms politinėms sąlygoms, mokinių migrantų įtrauktis gali skirtis dėl mokytojų veiklos. Tai rodo, kad įtrauktis kokybė priklauso ne tik nuo sudarytų sąlygų, bet ir nuo to, kaip jos įgyvendinamos praktikoje. Be to, tarp politinių sprendimų ir jų įgyvendinimo dažnai išlieka atotrūkis, todėl formaliai sudarytos sąlygos ne visada užtikrina realią įtrauktį (Biasutti ir kt., 2020; Will ir Becker, 2025; Lundberg, 2020). Siūlomas teorinis modelis, kuriame įtrauktis analizuojama kaip procesas, jungiantis mokytojo veiklą, NAMM ir jų šeimą, o valstybė, savivaldybės ir mokykla laikomos kontekstu, sudarančiu prielaidas įtraukčiai, tačiau tiesiogiai nulemiančiu jos kokybės (žiūrėti 3 paveikslą).

Modelio branduolį sudaro trys tarpusavyje susiję mikrolygmens elementai: mokytojas, NAMM ir jo šeima. Įtrauktis šiame modelyje formuojasi per mokytojo ir mokinio sąveiką, kuri lemia mokinio dalyvavimą ugdymo procese ir akademinę pažangą (Biasutti ir kt., 2020; Martin ir kt., 2023). Šiame mikrolygmens modelyje ypač svarbi tampa kasdieninė pedagoginė veikla, kurioje atsiskleidžia reali įtrauktis kokybė. Mokytojo taikomi pedagoginiai sprendimai, individualizavimas ir kalbinė parama sudaro prielaidas mokiniui įsitraukti į mokymo(si) veiklas (Dzerviniks ir kt., 2024; Herbert, 2024). Šeima daro reikšmingą įtaką ne tik mokytojui per bendradarbiavimą ir komunikaciją, bet ir pačiam mokiniui, formuodama jo motyvaciją, mokymosi nuostatas ir emocinę savijautą (Bachtsiavanou ir kt., 2023; Martin ir kt., 2025). Tėvų lūkesčiai, turimi socialiniai ir kultūriniai ištekliai bei gebėjimas palaikyti vaiką ugdymosi procese gali tiek stiprinti, tiek riboti jo įsitraukimą (Desmee ir Cebotari, 2023). Visa tai lemia, kad įtrauktis šiame modelyje yra suvokiama ne kaip vieno elemento rezultatas, bet kaip kompleksinė jų sąveikos išraiška. Šių trijų elementų sąveika yra dinamiška ir nuolat kintanti, priklausanti nuo konkrečios situacijos ir konteksto. Taigi įtrauktis kokybė šiame modelyje suprantama kaip šių elementų tarpusavio sąveikų rezultatas.



3 pav. NAMM įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje teorinis modelis

Mokytojas šiame teoriniame modelyje laikomas centriniu, tačiau ne vieninteliu įtraukties proceso veikėju, nes būtent jo sprendimai ir kasdieninis ryšys su mokiniu lemia, ar NAMM realiai įsitraukia į ugdymo procesą. Nors įtraukčiai turi būti sudaromos bendros sąlygos, tokios kaip ugdymo prieinamumas, švietimo politikos nuostatos ir pagalbos priemonės, jos kokybę pirmiausia lemia mokytojo veikla klasėje. Tai reiškia, kad būtent mikrolygmeniu tampa matoma, ar formalios įtraukties sąlygos virsta realia įtrauktimi. Mokinys gali turėti teisę mokytis, būti priimtas į mokyklą ir gauti mokymosi pagalbą, tačiau tik klasėje išryškėja, kiek ir kaip jis realiai įtraukiamas į mokymo(si) procesą ir dalykų pamokas. Mokytojo vaidmuo apima ne tik žinių perteikimą, bet ir gebėjimą dirbti įvairialypėje, daugiakalbėje aplinkoje (Krause ir kt., 2023).

Dzerviniks'is ir kt. (2024) pabrėžia, kad tarpkultūrinė kompetencija nėra papildomas gebėjimas, o esminė mokytojo profesinės kompetencijos dalis, būtina įtraukties procese. Mokytojai susiduria su poreikiu atpažinti kalbinius ir kultūrinius mokinių migrantų skirtumus, kritiškai reflektuoti savo nuostatas ir kurti įtraukią mokymosi aplinką. Tai reiškia, kad individualizavimas turėtų apimti NAMM gebėjimų ir kalbos lygio įvertinimą, mokymosi tempo palaikymą, užduočių ir mokymo turinio pritaikymą, papildomos pagalbos teikimą bei individualų grįžtamąjį ryšį. Tyrimai rodo, kad mokytojai susiduria ir su metodinių priemonių trūkumu, kai klasėje atsiranda NAMM (Biasutti ir kt., 2020). Tai leidžia teigti, kad mokytojams dažnai tenka dirbti tokiose situacijose, kuriose jie patys kuria praktinius sprendimus. Be to, mokytojai pastebi, kad švietimo sistema ne visada sudaro sąlygas sėkmingai NAMM įtraukčiai (Orechova, 2018). Tokiu atveju mokytojas tarsi užpildo sistemos spragas. Mokinio įsitraukimas į ugdymo procesą mokykloje priklauso nuo mokytojų pedagoginių sprendimų, o ne vien nuo mokinio motyvacijos. Kai mokytojas struktūruoja pamoką ir aiškiai įvardija tikslus, mokinys lengviau seka turinį net ir turėdamas ribotus kalbinius gebėjimus.

Reikšminga mokytojų darbo dalis yra žinių vertinimas. Tajic'as ir Bunar'as (2023) atkreipia dėmesį, kad naujai atvykę mokiniai dažnai vertinami kaip silpnesni mokiniai, nors iš tiesų jų sunkumai susiję su mokymo kalba, o ne su dalyko supratimu. Jei vertinimas grindžiamas tik kalbiniu tikslumu, mokinio dalykinės žinios lieka nepastebėtos. Mokytojai patiria vertinimo dilemą, kai mokinys supranta mokymo turinį, tačiau negali jo išreikšti taisyklinga kalba (Benediktsson, 2025). Tai rodo, kad vertinimas, orientuotas į kalbinį tikslumą, gali iškreipti realų mokinio gebėjimų vertinimą. Todėl vertinimo pritaikymas tampa esmine įtraukties sąlyga. Tai gali reikšti, kad mokytojas turi sudaryti galimybę mokiniui atsakyti žodžiu, naudoti vizualines priemones, vertinti pažangą, o ne tik galutinį rezultatą.

Mokytojų darbo patirtys su NAMM atskleidžia kalbos barjerą. Mokytojai susiduria su sunkumais, kai mokiniai negali visiškai suprasti mokymo(si) turinio. Kalbos mokymasis klasėje integruojamas į dalykų mokymąsi. Harju-Autti ir kt. (2021) atskleidžia, kad migrantų mokiniai geriau supranta pamoką, kai mokytojas paaiškina pamokos turinį pasitelkdamas papildomas vizualines priemones, papildomą kalbinę pagalbą, kalbos supaprastinimą ir sudaro sąlygas klausti. Hedman ir Fisher (2022) pabrėžia, kad kai mokytojas sąmoningai integruoja kalbos mokymą į dalyko turinį, padėdamas NAMM suprasti tiek mokomąją medžiagą, tiek kalbą, kuria ji perteikiama, tai padeda mokiniams aktyviau dalyvauti, nes jie mokosi ne tik turinio, bet ir kalbos struktūrų. Ši situacija parodo, kad NAMM kalbos barjeras tampa ne tik mokinio, bet ir mokytojo profesiniu iššūkiu – mokytojas turi planuoti ne tik ko mokyti, bet ir kaip kalbėti apie tai, ko moko. Mokytojai patiria iššūkius užtikrinant aktyvų visų mokinių dalyvavimą mokymo(si) procese. Bendradarbiavimu grįstos veiklos stiprina ryšius tarp mokinių ir didina įsitraukimą į ugdymo procesą (Ferguson-Patrick, 2020). Tačiau šis metodas veiksmingas tik tada, kai mokytojas aiškiai paskirsto vaidmenis ir stebi, ar kiekvienas

mokinys įtrauktas. Priešingu atveju naujai atvykęs mokinys gali likti pasyvus stebėtojas. Todėl bendradarbiavimu grįstos veiklos turi būti kryptingos ir apgalvotos. Visa tai rodo, kad įtrauktis nėra savaime atsirandantis procesas, o reikalauja sąmoningo mokytojo organizavimo.

Saugumo jausmas klasėje yra būtina sąlyga mokymuisi. Mokytojai susiduria su socialinės izoliacijos ir diskriminacijos situacijomis (Fandrem ir O’Higgins Norman, 2021). Ne saugioje aplinkoje mokinys vengia kalbėti, klausti ir klysti, todėl jo dalyvavimas mokymo(si) veiklose tampa ribotas. Saugumas klasėje turi būti kuriamas sąmoningai, užtikrinant aiškias taisykles, pagarbią komunikaciją ir nuoseklų bei greitą reagavimą į diskriminacijos apraiškas (McIntyre, 2021). Peace ir kt. (2025) akcentuoja priklausymo bendruomenei jausmą kaip vieną svarbiausių įtraukties veiksnių – mokiniui jaučiantis bendruomenės dalimi, didėja jo motyvacija ir pastangos mokytis. Emocinė aplinka yra ne mažiau svarbi nei akademinis turinys. Svarbus tampa mokytojo bendravimas su NAMM, nes nuo to priklauso mokinio priklausymo bendruomenei jausmas bei mokymosi motyvacija (Martin ir kt., 2023). Apibendrinant galima teigti, kad pedagoginė įtrauktis apima ne tik mokymo metodus, bet ir dialogą grįstą santykį su mokiniu.

Mokytojai jaučiasi nepasirengę dirbti su NAMM (Lunina ir Jurgilė, 2025), todėl jų kompetencijų tobulinimas tampa esmine įtraukties sąlyga, o gebėjimas dirbti kultūriškai ir kalbiškai įvairioje aplinkoje reikalauja kryptingo profesinio tobulėjimo. Be to, mokytojai patiria profesinį neapibrėžtumą, nes dažnai nėra aiškių metodinių gairių ar programų, kaip organizuoti ugdymą, ugdant NAMM. Pedagogo veikla taip pat glaudžiai susijusi su jo lūkesčiais mokinių atžvilgiu. Hauge ir kt. (2024) teigia, kad mokytojų interpretacijos apie mokinių galimybes daro tiesioginę įtaką jų mokymosi procesui. Jei mokinys laikomas „problema“, jo pasiekimai dažnai vertinami per trūkumų prizmę, o jei laikomas galinčiu mokytis mokytojas aktyviau ieško būdų, kaip padėti jam atskleisti savo gebėjimus. Be to mokytojo darbas su NAMM apima gebėjimą vienu metu atlikti tiek akademinis, tiek emocinius šių mokinių poreikius, kas laikytina profesinės kompetencijos dalimi (Lunina ir Jurgilė, 2025).

Svarbus ir mokytojo bendradarbiavimas su NAMM šeimomis. Mokytojai, bandydami palaikyti ryšį su NAMM tėvais, susiduria su kalbiniais ir kultūriniais barjerais, todėl dažnai atlieka tarpininko tarp skirtingų kultūrų vaidmenį (Lunina ir Jurgilė, 2025). Tokiose situacijose bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija tampa esmine sąlyga, leidžiančia kurti pasitikėjimu grįstą santykį su NAMM šeima (Litvinaitė, 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo darbas yra daugiasluoksnis ir apima tarpusavyje susijusius pedagoginius, socialinius ir emocinius aspektus. Mokytojai susiduria su įvairiais iššūkiais, kurie lemia įtraukties kokybę, todėl įtrauktis tampa reali tik tada, kai mokytojas, mokinys ir šeima veikia kaip visuma. Mokytojo galimybės užtikrinti įtrauktį yra ribotos, jei nėra aktyvaus šeimos įsitraukimo. Reikšmingą vaidmenį šiame procese atlieka NAMM šeima, kuri veikia kaip tarpinė grandis tarp mokytojo ir mokinio. Todėl tikslinga pereiti prie NAMM šeimos vaidmens aptarimo.

Šeima veikia kaip pirminė socializacijos aplinka, kurioje formuojasi mokinio požiūris į mokymą(si), bendravimą ir dalyvavimą ugdymo procese, todėl jos vaidmuo yra svarbus (Litvinaitė, 2022). Per šeimą NAMM atsineša ankstesnes patirtis, vertybes bei kultūrinius ypatumus, kurie daro tiesioginę įtaką jo įsitraukimui į ugdymo procesą bei mokyklos bendruomenę. Tėvų įsitraukimas į ugdymą yra pripažįstamas kaip reikšmingas veiksnys, susijęs su geresniais mokinio akademineis pasiekimais, didesne mokymosi motyvacija, geresniu lankomumu ir socialiniais gebėjimais (Martin ir kt., 2025).

Tėvų dalyvavimas pasireiškia įvairiomis formomis, nuo pagalbos mokantis namuose iki dalyvavimo mokyklos veiklose ir(arba) bendravimo su mokytojais. Bendradarbiavimas stiprina ryšį tarp šeimos ir mokyklos bei kuria palankesnę mokymosi aplinką. Šis bendradarbiavimas mokytojams leidžia geriau suprasti mokinio kultūrinį, socialinį ir kalbinį kontekstą, o tai padeda tiksliau pritaikyti ugdymo turinį ir metodus (Bachtsiavanou ir kt., 2023). Šis ryšys ypač svarbus dirbant su NAMM, nes jų ugdymosi patirtys dažnai yra susijusios su skirtingomis švietimo sistemomis, kalbiniais iššūkiiais ir adaptacijos procesais.

Vis dėlto migrantų šeimų įsitraukimas yra dažnai apsunkintas dėl kalbinių, kultūrinių ir informacinių barjerų, taip pat dėl nepakankamo susipažinimo su priimančios šalies švietimo sistema (Singh ir kt., 2022; Martin ir kt., 2025). Dėl šių priežasčių tėvų dalyvavimas mokyklos bendruomenėje gali būti ribotas, nors ir yra svarbus NAMM ugdymo sėkmei. Kryptingas mokyklos, mokytojų ir šeimos bendradarbiavimo stiprinimas padeda mažinti šiuos barjerus ir stiprina mokinių migrantų tapatybę, skatina jų socialinę bei akademinę įtrauktį (Bachtsiavanou ir kt., 2023). Tai rodo, kad šeimos įsitraukimas nėra savaime vykstantis procesas, bet priklauso nuo sąlygų, kurias sukuria mokytojai.

Taigi šeimos lygmuo gali būti laikomas jungiamąja dalimi, per kurią susijungia mokytojo veiklos ir mokinio migranto patirtys. Nuo šeimos įsitraukimo, bendradarbiavimo su mokykla ir mokytojais priklauso, ar šių lygmenų sąveika mokinio lygmenyje virsta realia įtrauktimi ir prasmingu dalyvavimu ugdymo procese. Apibendrinant galima teigti, kad šeima yra reikšminga įtraukties proceso dalis, daranti tiesioginę įtaką mokinio įtraukčiai. Tėvų įsitraukimas, jų socialiniai ir kultūriniai ištekliai bei bendradarbiavimas su mokytojais lemia, ar mokiniui sudaromos palankios sąlygos aktyviai dalyvauti ugdyme. Tai leidžia teigti, kad šeima šiame modelyje veikia kaip svarbus tarpininkas tarp mokinio ir mokytojo.

Galutinis įtraukties rezultatas atsiskleidžia ne šeimos ar mokytojo veiklose, o paties mokinio patirtyje. Būtent per mokinio patirtį atsiskleidžia, ar sudarytos sąlygos, pedagogų sprendimai ir šeimos įsitraukimas virsta realiu mokinio dalyvavimu ugdymo procese mokykloje.

Mokinys. Šis modelio elementas parodo, ar sudarytos sąlygos ir mokytojo taikomi pedagoginiai sprendimai virsta realia įtrauktimi. Įtrauktis grindžiama į mokinį orientuotu požiūriu, kuris akcentuoja mokinio poreikius, patirtį ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese (Medaric ir Sedmak, 2025). Įtrauktas į ugdymo procesą mokinys supranta pamokos turinį. Tai nereiškia, kad jis viską suvokia be sunkumų, tačiau jam sudaromos sąlygos suprasti mokymo turinį: suteikiami paaiškinimai, naudojamos vizualinės priemonės ir sudaroma galimybė klausti. Harju-Autti ir kt. (2021) akcentuoja, kad mokiniams migrantams svarbu, jog dalyko turinys būtų perteikiamas suprantamai ir jiems priimtiniu tempu. Supratimas tampa pagrindu tolimesniam mokymuisi. Tai rodo, kad supratimas yra esminė sąlyga, leidžianti mokiniui pereiti nuo pasyvaus buvimo pamokoje prie aktyvaus įsitraukimo. Supratimas sudaro prielaidas mokiniui ne tik sekti pamoką, bet ir aktyviai įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje.

NAMM turi galimybę dalyvauti pamokoje numatytose veiklose. Dalyvavimas pasireiškia kalbėjimu, darbu grupėje, atsakymais į klausimus ir užduočių atlikimu. Jei mokinys dėl kalbos stokos lieka stebėtoju, įtrauktis tampa formali. Martin ir kt. (2023) rodo, kad migrantų vaikai patys sieja priklausymo jausmą su galimybe aktyviai dalyvauti pamokoje. Dalyvavimas didina pasitikėjimą savimi ir motyvaciją. NAMM turi jausti, kad jo darbas matomas ir vertinamas, net jei rezultatai dar nėra aukšti. Tajic'as ir Bunar'as (2023) atkreipia dėmesį, kad kai mokinio pasiekimai vertinami tik

pagal kalbinį tikslumą, kyla rizika nuvertinti jo realias žinias. Todėl svarbu vertinti pažangą, o ne tik galutinį rezultatą. Tai rodo, kad vertinimas tampa ne tik pasiekimų matavimo, bet ir įtraukties skatinimo priemone. Tai stiprina mokinio tikėjimą savo galimybėmis. Aiello ir kt. (2025) sisteminėje apžvalgoje pabrėžia, kad mokyklinė sėkmė yra susijusi su nuosekliu palaikymu ir aukštais, bet realistiškais lūkesčiais. Jei mokinys mato, kad jo žinios plečiasi, jis labiau įsitraukia į mokymąsi. Pažanga nebūtinai turi būti sparti, tačiau ji turi būti pastebima.

Santykiai klasėje turi esminę reikšmę. Popyk ir kt. (2025) teigia, kad kasdienės sąveikos ir pagarbus bendravimas formuoja ilgalaikę mokymosi motyvaciją. Peace ir kt. (2025) akcentuoja priklausymo jausmą kaip vieną svarbiausių integracijos rodiklių. Jei mokinys jaučiasi priimtas, jis drąsiau dalyvauja, mažiau bijo klysti ir aktyviau siekia rezultatų. Tai leidžia teigti, kad socialiniai santykiai klasėje yra neatsiejama mokinio įsitraukimo dalis.

Ne mažiau svarbus ir saugumo jausmas. Fandrem ir O'Higgins Norman (2021) pažymi, kad patyčios ar socialinė izoliacija neigiamai veikia ne tik emocinę savijautą, bet ir akademinius pasiekimus. Nesaugioje aplinkoje mokinys vengia kalbėti ir klausti, todėl jo pažanga lėtėja.

Įtrauktis į ugdymo procesą yra patiriama, o ne deklaruojama. NAMM įtrauktis atsiskleidžia per supratimą, dalyvavimą, pripažinimą ir pažangą. Jei šie modelio elementai veikia kartu, mokinys tampa aktyviu ugdymo dalyviu. Jei kuris nors iš jų yra silpnas, įtrauktis išlieka nepilna. Taigi mokinio patirtis tampa galutiniu kriterijumi, leidžiančiu įvertinti, ar pedagoginė praktika iš tiesų sudaro sąlygas prasmingam mokymuisi. Tai reiškia, kad tik per mokinio patirtį ir veiklą įmanoma įvertinti realų įtraukties įgyvendinimą.

Apibendrintai galima teigti, kad NAMM įtrauktis į mokyklos ugdymo procesą yra daugialypis reiškinys, priklausantis nuo kelių tarpusavyje susijusių elementų sąveikos. Siūlomame modelyje išryškintas mikrolygmuo, kuriame susijungia mokytojo veikla, mokinio patirtys ir mokinio šeimos įsitraukimas. Mokytojo sprendimai, šeimos palaikymas ir mokinio asmeninės patirtys kartu formuoja realias įtraukties prielaidas. Tai leidžia teigti, kad įtraukties kokybė atsiskleidžia ne per formaliai sudarytas sąlygas, o per tai, kaip jos įgyvendinamos kasdienėje praktikoje. Įtrauktis pasireiškia per NAMM mokomo(si) turinio supratimą, aktyvų dalyvavimą ugdymo procese, pažangą ir priklausymo bendruomenei jausmą. Taigi mokinio patirtis tampa esminiu kriterijumi, leidžiančiu įvertinti, ar mokytojų veikla iš tiesų užtikrina įtrauktį. Šis teorinis modelis sudaro pagrindą empirinio tyrimo instrumentų pagrindimui.

2. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į mokyklos ugdymo procesą tyrimo metodologija

Šiame skyriuje pateikiama NAMM įtraukties į ugdymo procesą metodologija. Pristatomos tyrimo strategijos ir metodų pagrindimas, tyrimo organizavimas ir eiga. Skyriuje detalai aptariama tyrimo procedūra ir pristatomi etikos tyrimo principai, kurių nuosekliai laikomasi viso tyrimo metu.

2.1. Tyrimo strategijos ir metodų pagrindimas

Atsižvelgiant į tyrimo tikslą – atskleisti naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą mokykloje, pasirinkta kokybinė tyrimo strategija. Tokia strategija leidžia analizuoti nagrinėjamus reiškinius jų natūraliame kontekste ir atskleisti dalyvių patirtis bei jų interpretacijas (Kardelis, 2002). Kaip pažymi Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016), kokybiniai tyrimai suteikia galimybę suprasti, kaip tyrimo dalyviai suvokia savo patirtis, kokias prasmes joms suteikia ir kaip šios patirtys formuojasi konkrečiame socialiniame kontekste. Tai ypač aktualu tiriant NAMM įtrauktį, nes šiame procese svarbūs ne tik ugdymo aspektai, bet ir dalyvių patirtys, susijusios su kalbos barjeriais, kultūriniais skirtumais, socialine integracija bei emocine savijauta. Tokiu būdu galima atskleisti ne tik išorinius įtraukties veiksnius, bet ir subjektyvias patirtis, lemiančias įtraukties proceso sėkmę ar sunkumus.

Tyrimo imtis ir dalyviai. Tyrimo imtį sudarė trys dalyvių grupės: mokytojai, mokiniai ir mokinių tėvai. Tyrime dalyvavo 6 mokytojai dirbantys su NAMM, 5 NAMM ir 5 NAMM tėvai. Mokytojai atstovavo skirtingoms mokykloms, esančioms Rytų Lietuvos regione, pasižyminčiam kultūriniu ir kalbiniu įvairumu. Visi mokytojai turi darbo patirties mokant NAMM, todėl jie gali papasakoti apie šių mokinių mokymąsi, bendravimą ir savijautą mokykloje. Mokinių grupę sudarė 5 įvairių klasių mokiniai migrantai, besimokantys mokykloje. Tyrime dalyvavo ir NAMM tėvai, kurie pasidalino apie savo vaikų patirtis, bendradarbiavimą su mokytojais bei kylančius iššūkius.

Duomenų rinkimo metodas. Duomenų rinkimu pasirinktas kokybinis metodas – iš dalies struktūruotas interviu. Šis metodas taikytas siekiant kompleksiskai atskleisti skirtingų ugdymo proceso dalyvių, – mokytojų, mokinių ir jų tėvų atskleisti skirtingų ugdymo proceso dalyvių – požiūrius bei patirtis, susijusias su įtrauktimi į ugdymo procesą. Iš dalies struktūruotas interviu leidžia išlaikyti tyrimo kryptingumą, kartu suteikdamas lankstumo gilintis į dalyvių atsakymus, juos tikslinti ar plėtoti, atsižvelgiant į pokalbio eigą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016; Guest ir kt., 2013). Atsižvelgiant į tai, kad tyrime dalyvavo skirtingos grupės, buvo parengti atskiri klausimynai mokytojams, mokiniams ir jų tėvams. Tai leido geriau atskleisti kiekvienos grupės patirtis ir požiūrį į ugdymo procesą iš skirtingų perspektyvų. Interviu klausimai suformuoti remiantis teoriniu modeliu ir orientuoti į įtraukties įgyvendinimą, ugdymo praktikas, kalbinius ir akademinus iššūkius, mokytojų profesines dilemas. Klausimai buvo formuluojami siekiant atskleisti svarbiausius įtraukties aspektus, o prireikus – papildomai paaiškinami ar patikslinami, kad tyrimo dalyviai galėtų juos aiškiai suprasti. Skirtingoms tyrimo dalyvių grupėms skirtų interviu klausimų pagrindimas pateikiamas atskirose lentelėse. NAMM mokiniams ir jų tėvams klausimai išversti į rusų kalbą. Mokytojų patirtys ir taikomos praktikos dirbant su NAMM yra svarbios analizuojant NAMM įtrauktį. Mokytojams skirti interviu klausimai ir jų pagrindimas pateikiamas 2 lentelėje.

2 lentelė. Mokytojų interviu klausimai

Klausimas	Klausimo pagrindimas
Papasakokite apie savo patirtį dirbant su naujai atvykusiais migrantų mokiniais.	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti pedagogo profesinę patirtį ir pirmuosius susidūrimus dirbant su migrantų mokiniais, atskleidžiant bendrą darbo kontekstą.
Papasakokite, kokius kalbinius iššūkius patiria naujai atvykę mokiniai migrantai Jūsų pamokose?	Šiuo klausimu siekiama identifikuoti pagrindinius kalbinius sunkumus, su kuriais susiduria mokiniai, ir jų įtaką ugdymo procesui.
Kaip savo pamokose derinate dalyko ir kalbos mokymą?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti pedagogų taikomas strategijas integruojant dalyko turinį ir kalbos ugdymą.
Papasakokite situaciją, kai vertinimas buvo sudėtingas.	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti vertinimo proceso iššūkius ir kaip jie sprendžiami dirbant su migrantų mokiniais.
Kaip vertinate naujai atvykusių mokinių migrantų pažangą?	Šiuo klausimu siekiama suprasti, kokiais kriterijais pedagogai remiasi vertindami mokinių pažangą ir pasiekimus.
Kaip apibūdintumėte naujai atvykusių mokinių migrantų savijautą klasėje?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokinių emocinę ir socialinę adaptaciją ugdymo aplinkoje.
Kaip vyksta Jūsų bendradarbiavimas su naujai atvykusių mokinių migrantų šeimomis?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo ypatumus bei jų reikšmę mokinių integracijai.
Kaip vertinate savo pasirengimą dirbti su naujai atvykusiais mokiniais migrantais?	Šiuo klausimu siekiama įvertinti pedagogų profesinį pasirengimą ir identifikuoti galimus kompetencijų trūkumus.
Kokiose srityse norėtumėte patobulinti savo kompetencijas?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius dirbant su migrantų mokiniais.
Kokios pagrindinės problemos iškyla dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais? Kaip jas sprendžiate?	Šiuo klausimu siekiama identifikuoti dažniausiai pasitaikančius iššūkius ir pedagogų taikomas jų sprendimo strategijas.

Atsižvelgiant į tai, kad NAMM įtrauktis į ugdymo procesą yra kompleksinis reiškinys, apimantis skirtingų ugdymo proceso dalyvių patirtis, svarbu analizuoti ir NAMM šeimos patirtis. Todėl pateikiami tėvams skirti interviu klausimai bei jų pagrindimas 3 lentelėje.

3 lentelė. Naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų interviu klausimai

Klausimas	Klausimo pagrindimas
Papasakokite, kaip Jūsų vaikui sekasi mokykloje.	Šiuo klausimu siekiama atskleisti bendrą vaiko adaptaciją mokykloje ir tėvų vertinimą apie jo patirtį ugdymo procese.
Kokius sunkumus patiria Jūsų vaikas?	Šiuo klausimu siekiama identifikuoti pagrindinius iššūkius, su kuriais susiduria migrantų vaikai mokykloje.
Kas jam padeda įsitraukiant į ugdymą mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokie veiksniai ar pagalbos formos palengvina vaiko integraciją į ugdymo procesą.
Kaip Jūsų vaikas dalyvauja pamokose ir mokyklos veiklose?	Šiuo klausimu siekiama įvertinti vaiko aktyvumą ir įsitraukimą į ugdymo bei neformaliojo ugdymo veiklas.
Kaip Jūsų vaikui sekasi bendrauti su mokytojais?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokytojų ir mokinio tarpusavio santykių kokybę bei komunikacijos ypatumus.

Papasakokite situaciją, kai kilo sunkumų. Kaip pavyko juos įveikti?	Šiuo klausimu siekiama išgirsti konkrečius sunkumų pavyzdžius ir jų sprendimo būdus praktikoje.
Kokie Jūsų vaiko santykiai su kitais mokiniais?	Šiuo klausimu siekiama įvertinti vaiko socialinę integraciją ir bendravimą su bendraamžiais.
Kaip Jūsų vaikas jaučiasi mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti vaiko emocinę savijautą ir saugumo jausmą ugdymo aplinkoje.
Kaip vyksta Jūsų bendravimas su mokykla ir mokytojais?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo pobūdį bei jo efektyvumą.
Kas, Jūsų nuomone, labiausiai padėtų Jūsų vaikui geriau įsitraukti į ugdymą mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama nustatyti galimas tobulinimo kryptis ir reikalingas pagalbos priemones.
Kokie pokyčiai būtų reikalingi, kad vyktų sėkmingas Jūsų vaiko įsitraukimas į ugdymą mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti tėvų lūkesčius ir siūlymus, susijusius su ugdymo proceso gerinimu.

Kadangi naujai atvykusių mokinių migrantų patirtys yra esminė įtraukties proceso dalis, svarbu atskleisti jų požiūrį į ugdymo aplinką, patiriamus iššūkius ir savijautą mokykloje (4 lentelė).

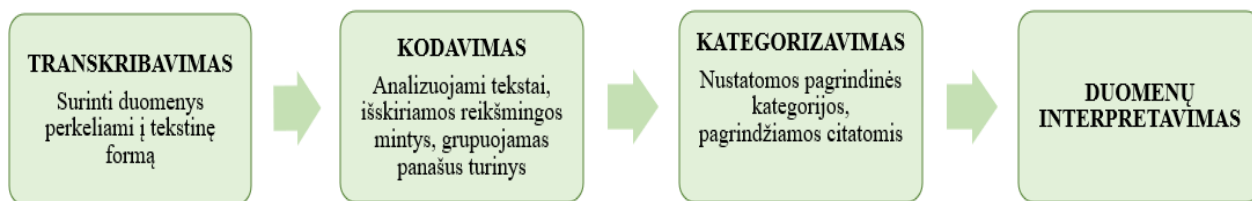
4 lentelė. NAMM interviu klausimai

Klausimas	Klausimo pagrindimas
Papasakok, kaip Tau sekasi suprasti, kas vyksta pamokose? Kas Tau padeda?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti mokinio mokymosi supratimą bei identifikuoti veiksnius, padedančius įsisavinti mokymo turinį.
Papasakok, kaip Tau sekasi dalyvauti pamokose ir atlikti užduotis? Pateik pavyzdį.	Šiuo klausimu siekiama įvertinti mokinio aktyvumą ir įsitraukimą į ugdymo procesą bei jo praktines patirtis.
Kokie mokymosi sunkumai kyla mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama identifikuoti pagrindinius mokymosi iššūkius, su kuriais susiduria mokiniai migrantai.
Papasakok apie savo santykius su klasės draugais.	Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokinio socialinę integraciją ir bendravimo su bendraamžiais patirtis.
Papasakok situaciją, kai buvo sunku bendrauti su mokytoju. Kas tada nutiko?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti komunikacijos su mokytojais sunkumus ir jų sprendimo būdus.
Papasakok situaciją, kai jauteisi nejaukiai ar nesaugiai. Kas padėjo arba nepadėjo?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokinio emocinę patirtį ir saugumo jausmą mokyklos aplinkoje.
Kas Tau padeda įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama nustatyti veiksnius, skatinančius mokinio įsitraukimą į mokymosi veiklas.
Papasakok, kaip Tau pavyksta patenkinti savo poreikius pamokose?	Šiuo klausimu siekiama suprasti, ar mokinio individualūs poreikiai yra atliepiami ugdymo procese.
Kas Tau padėtų geriau jaustis ir mokytis mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti mokinių poreikius ir galimus ugdymo proceso tobulinimo būdus.
Kokius pokyčius patyrei, kai pradėjai mokytis mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokinio adaptacijos procesą ir jo patiriamus pokyčius.

Apibendrinant galima teigti, kad interviu klausimai buvo struktūruoti taip, jog leistų kompleksiška atskleisti naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą ypatumus, apimant skirtingų ugdymo proceso dalyvių (mokytojų, mokinių ir jų tėvų) patirtis.

Duomenų analizės metodas. Atsižvelgiant į pasirinktą duomenų rinkimo metodą, duomenų analizei taikyta kokybinė turinio analizė. Šis metodas leidžia sistemingai analizuoti tekstinius duomenis, išskirti prasminius vienetus, formuoti kategorijas bei atskleisti pagrindines tyrimo temas. Analizė

atlikta remiantis Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) siūlomais etapais, kurie pateikti 4 paveiksle, užtikrinant nuoseklų ir pagrįstą duomenų interpretavimą.



4 pav. Duomenų analizės etapai

2.2. Tyrimo organizavimas ir eiga

Tyrimo organizavimas buvo vykdomas nuosekliai, laikantis pagrindinių socialinių tyrimų etapų, kaip pažymi Kardelis (2002), kiekvienas mokslinis tyrimas turi būti planuojamas sistemaiškai, etapais:

1. Mokslinės literatūros analizė ir teorinio modelio sudarymas.
2. Empirinio tyrimo metodologijos sudarymas.
3. Kokybinio tyrimo atlikimas.
4. Gautų rezultatų apibendrinimas ir išvadų pateikimas.

Tyrimas pradėtas kovo mėnesio pabaigoje, siekiant atskleisti naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą ypatumus. Tyrimas vykdytas rytų Lietuvos regiono bendrojo ugdymo mokyklose. Šiame tyrime buvo taikomas tikslinis imties formavimo metodas, kuris leido atrinkti dalyvius, turinčius tiesioginės patirties nagrinėjamo reiškinio kontekste.

Tyrimo imtis sudaryta iš mokytojų dirbančių su NAMM, mokinių migrantų ir jų tėvų. Mokytojais atrinkti pagal šiuos kriterijus: tiesioginio darbo patirtis su naujais atvykusiais mokiniais migrantais, aktyvus dalyvavimas ugdymo ar pagalbos procesuose (žr. 5 lentelę). NAMM: mokosi bendrojo lavinimo mokykloje, 6-12 klasėje, I-IV gimnazijos klasė (žr. 6 lentelę). Tėvai – jų vaikas atitinka NAMM apibrėžimą ir mokosi bendrojo lavinimo mokykloje, 6-12 klasėje, I-IV gimnazijos klasė (žr. 7 lentelę). Toks dalyvių atrankos principas atitinka tikslines imties logiką, kai tyrėjas sąmoningai pasirenka tyrimo dalyvius, galinčius suteikti reikšmingiausių informaciją tyrimo klausimui atsakyti (Guest ir kt., 2012).

5 lentelė. Mokytojų informantų charakteristikos

Kodas	Dalykas	Kvalifikacija	Darbo stažas
P1	Matematika	Mokytoja metodininkė	32 m.
P2	Lietuvių kalba ir literatūra	Mokytoja metodininkė	36 m.
P3	Biologija	Mokytoja metodininkė	36 m.
P4	Geografija	Mokytoja metodininkė	26 m.
P5	Muzika/etika	Mokytoja metodininkė	19 m.
P6	Fizika	Vyr. mokytojas	43 m.

6 lentelė. Mokinių informantų charakteristikos

Kodas	Klasė	Amžius	Lytis
M1	7	14 m	Vyr.
M2	12	18 m.	Mot.
M3	6	13 m.	Vyr.
M4	12	19 m.	Vyr.
M5	9	15 m	Mot.

7 lentelė. Tėvų informantų charakteristikos

Kodas	Lytis	Ryšys su mokiniu
T1	Mot.	Močiutė/ globėja
T2	Mot.	Mama
T3	Mot.	Mama
T4	Mot.	Mama
T5	Mot.	Mama

Atlikta šešiolika iš dalies struktūruotų interviu, nes kokybiniuose tyrimuose imties dydis siejamas su duomenų prisotinimu, o ne su iš anksto nustatyto tyrimo dalyvių skaičiumi. Nedidelė, tačiau kryptingai parinkta imtis leidžia atskleisti tiriamo reiškinio sudėtingumą ir vidinę logiką (Rupšienė, 2007).

Tyrimo duomenų rinkimo etapas. Interviu buvo vykdomi tyrimo dalyviams patogiu laiku. Prieš pradėdant interviu, tyrimo dalyviai buvo supažindinami su tyrimo tikslu, duomenų naudojimo sąlygomis ir užtikrintas jų savanoriškas dalyvavimas. Interviu įrašomi garso įrašymo priemonėmis, gavus tyrimo dalyvių sutikimą. Įrašymas pasirinktas siekiant užtikrinti duomenų tikslumą ir galimybę detaliai analizuoti pasisakymus, neprarandant reikšmingų niuansų. Ilgiausio interviu laikas – 35 min, trumpiausias 17 min., tai lėmė tyrimo dalyvių patirtis ir įsitraukimas. Papildomai interviu metu buvo fiksuojamos svarbios išvalgos, reakcijos, kurios gali būti naudingos vėlesnei duomenų interpretacijai. Surinkti garso įrašai transkribuojami Whisper programa ir rankiniu būdu koreguojama pažodžiui. Transkripcija atliekama laikantis konfidencialumo ir anonimizuojant tyrimo dalyvių duomenis (naudojami kodai). Duomenys sisteminami ir koduojami, išskiriant pasikartojančias temas ir reikšmes.

2.3. Tyrimo etika

Tyrimo etika ypač svarbi nagrinėjant NAMM įtraukties klausimus, nes šį grupę gali būti pažeidžiamesnė dėl kalbos barjerų, kultūrinių skirtumų ar socialinės adaptacijos sunkumų. Todėl tyrimo metu siekta užtikrinti jautrų ir etišką bendravimą, gerbiant dalyvių patirtis ir jų kultūrinį kontekstą. Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių tyrimo etikos principų, užtikrinančių tyrimo dalyvių teisių apsaugą, duomenų patikimumą ir tyrimo skaidrumą. Tyrimo etika yra neatsiejama empirinio tyrimo dalis, nes kiekvienas tyrėjas privalo užtikrinti, kad tyrimo metu nebūtų pažeistos dalyvių teisės ir orumas (Kardelis, 2002). Pagrindiniai etikos principai apima savanorišką dalyvavimą, informuotą sutikimą, anonimiškumą, konfidencialumą ir duomenų apsaugą. Kaip pažymi Rupšienė (2007), tyrimo metu svarbu numatyt galimas etines problemas ir iš anksto apgalvoti jų sprendimo būdus, nes tyrėjas glaudžiai bendrauja su tyrimo dalyviais.

Tyrimo metu užtikrinamas *savanoriškumo principas* – visi dalyviai kviečiami dalyvauti laisva valia, be jokio spaudimo ar prievartos. Prieš dalyvavimą jiems buvo pateikta aiški informacija apie tyrimo tikslą, eigą duomenų naudojimą ir galimybę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti, nenurodant priežasčių. Informuotas sutikimas laikomas esmine etikos sąlyga, leidžiančia dalyviams sąmoningai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrimo (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Užtikrinamas tyrimo dalyvių *anonimiškumas* ir *konfidencialumas*. Tyrimo metu surinkti duomenys anonimizuojami, dalyviams suteikiami kodai (mokytojai – P1, P2; mokiniai – M1, M2; tėvai – T1, T2). Suteikti kodai neleidžia identifikuoti konkrečių asmenų ar mokyklų. Visa informacija naudojama tik moksliniais tikslais, o tyrimo rezultatai pateikiami apibendrintai. Tai ypač svarbu tiriant tokią jautrią temą, kaip NAMM įtrauktis.

Laikomasi *duomenų apsaugos principo*. Surinkti duomenys saugomi saugioje aplinkoje, prieinami tik tyrėjui ir nenaudojami kitais tyrimo tikslais. Tyrėjas įsipareigoja neatskleisti jokios informacijos, galinčios pakenkti tyrimo dalyviams ar jų aplinkai.

Atliekant kokybinį tyrimą ypatingas dėmesys skirtas tyrėjo ir dalyvio santykiui. Kaip pažymi. Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016), tyrėjas tampa aktyviu sąveikos dalyviu, todėl svarbu išlaikyti profesionalumą, pagarbą ir neutralumą. Tyrime vengta išankstinių nuostatų, nešališkai klaudyta dalyvių ir sudaryta saugi aplinka atviram dalijimuisi patirtimis.

Tyrimo ribotumas. Tyrimas atliktas Rytų Lietuvos regione, dviejuose miestuose esančiose mokyklose. Dar vienas apribojimas – nedidelė imtis. Gauti rezultatai atspindi tik nagrinėtą aplinką ir negali būti apibendrinami visos Lietuvos mastu.

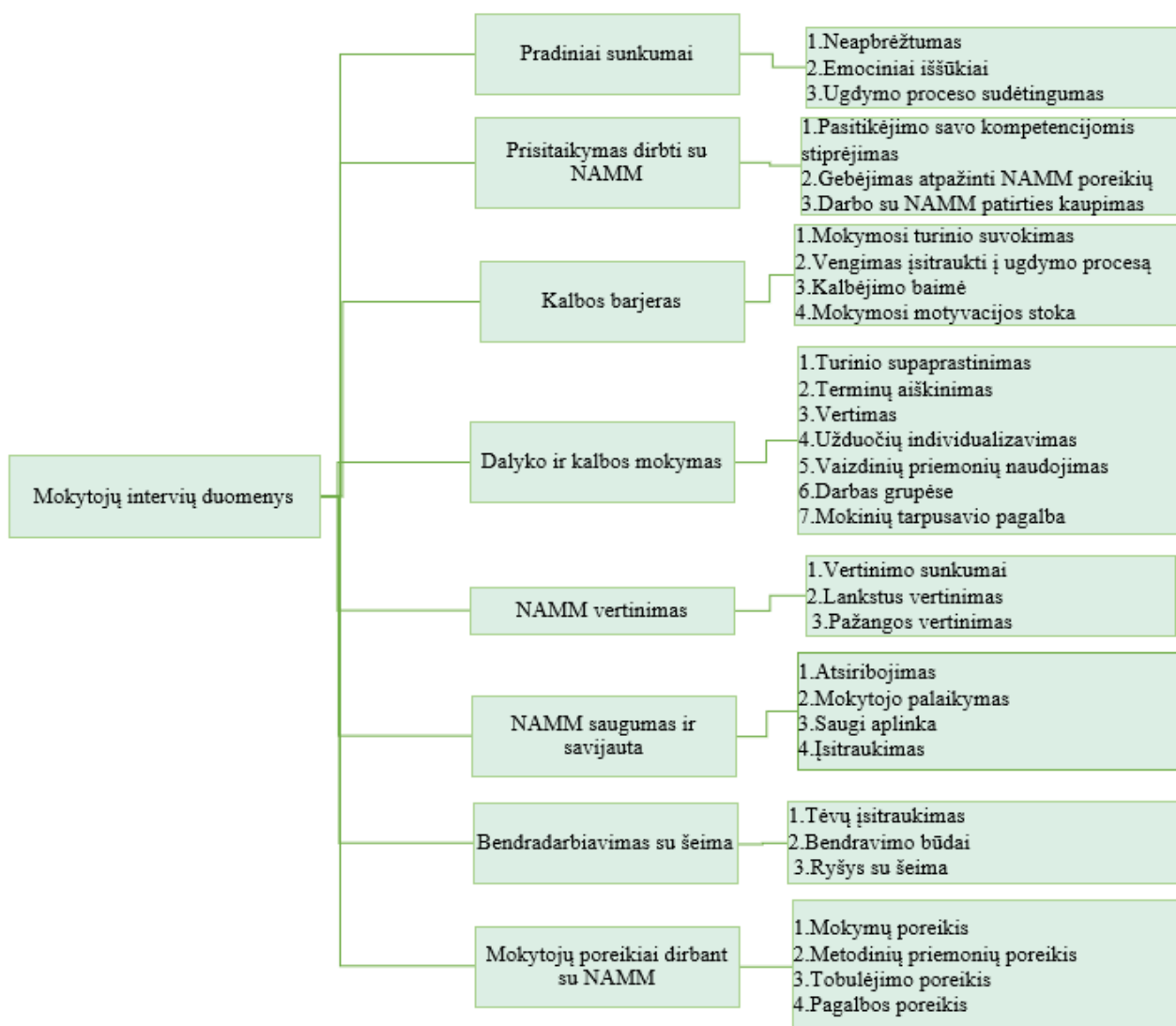
3. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į mokyklos ugdymo procesą tyrimo rezultatai

3.1. Iš dalies struktūruoto interviu rezultatų analizė

Tyrimo duomenų analizė buvo atlikta remiantis iš dalies struktūruotais interviu, vykdytais su mokytojais, dirbančiais su NAMM, NAMM ir NAMM tėvais. Skirtingų grupių atsakymai leidžia suprasti kaip įtrauktį suvokia mokytojai, NAMM ir jų tėvai. Analizės metu išskirtos pagrindinės kategorijos, atspindinčios tyrimo dalyvių patirtis ir požiūrius.

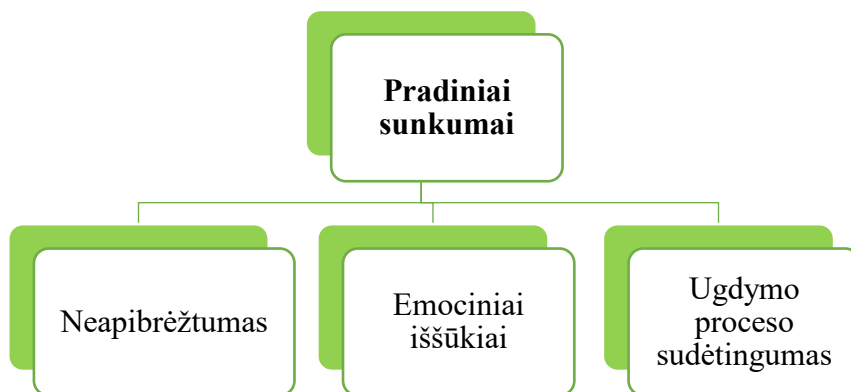
3.1.1. Mokytojų iš dalies struktūruoto interviu rezultatų analizė

Analizuojant interviu duomenis pastebėta, kad mokytojai, dirbdami su naujai atvykusiais mokiniais migrantais, susiduria su įvairiais ugdymo, bendravimo bei profesiniais iššūkiais. Atlikus interviu analizę išskirtos šios kategorijos: „Pradiniai sunkumai“, „Prisitaikymas dirbti su NAMM“, „Kalbos barjeras“, „Dalyko ir kalbos mokymas“, „NAMM vertinimas“, NAMM saugumas ir savijauta“, „Bendradarbiavimas su šeima“ bei „Mokytojų poreikiai dirbant su NAMM“ ir subkategorijos (žr. 5 pav.).



5 pav. Mokytojų interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos

Viena iš pirmųjų išskirtų kategorijų – mokytojų patirti pradiniai sunkumai pradėjus dirbti su NAMM. Šioje kategorijoje išryškėjo trys subkategorijos: **neapibrėžtumas**, **emociniai iššūkiai** ir **ugdymo proceso sudėtingumas** (žr. 6 pav.).



6 pav. Mokytojų patiriami pradiniai sunkumai pradant dirbti su NAMM

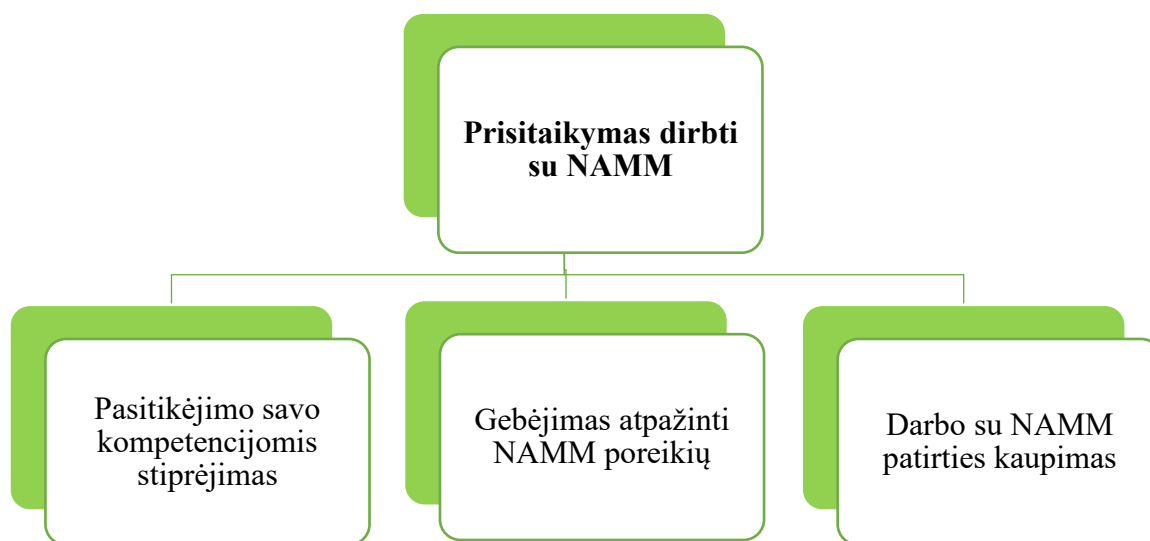
Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **neapibrėžtumo** subkategorija. Pradėjus dirbti su lietuvių kalbos nemokančiais mokiniais, mokytojai susidūrė su situacijos neapibrėžtumu. Tai patvirtina tyrimo dalyviai: *pradžioje pati jaučiausi [paузė] nežinau, gal nelabai tvirtai? Atrodė, kad nežinau, kaip padėti jiems, kaip prie jų priėti, kaip juos mokyti?* (P1), *iškart po jų atvykymo buvo nemažas pasimetimas, nes nebuvo aišku nei ką daryti, nei kaip daryti* (P4). Dalis sprendimų buvo priimami intuityviai, remiantis asmenine patirtimi: *gal pradžioje daug sprendimų buvo priimta intuityviai, kaip man atrodė geriausia* (P3). Šie pasisakymai parodo, kad darbo pradžia su NAMM mokytojams tapo laikotarpiu, kuriame teko savarankiškai ieškoti tinkamiausių darbo būdų ir metodų.

Neapibrėžtumas glaudžiai siejasi su **emociniais iššūkiais**, todėl remiantis tyrimo duomenimis suformuota emocijų iššūkių subkategorija. Darbo pradžia su NAMM buvo emociškai jautri ir reikalavo ne tik pedagoginių gebėjimų: *ir [paузė]iki šiol atrodo, kad tai buvo ne tik iššūkis. Tai sunki, emociškai, patirtis* (P1). Emocinę įtampą stiprino mokinių atsineštos patirtys: *<...>jie atsinešė savo istorijas. Nerimą. Baimę. Kartais net skausmą, apie kurį jie garsiai nekalba* (P1). Kita dalyvė pabrėžė, kad *būtent šis laikotarpis emociškai sunkiausias, nes mokiniai atvyko dėl sudėtingų aplinkybių* (P2). Tai atskleidžia, kad mokytojams teko susidurti ne tik su mokymosi sunkumais, bet ir su mokinių emocijoms traumomis bei kitomis problemomis.

Analizuojant tyrimo dalyvių suteiktą informaciją, išryškėjo dar viena subkategorija – **ugdymo proceso sudėtingumas**. Kalbos barjeras bei skirtingas mokinių pasirengimas mokytojams kėlė papildomų iššūkių. Viena tyrimo dalyvė pažymėjo: *moku rusų kalbą, bet po tiek laiko kalbėti sunku, o dar mokyti matematiką* (P1). Ugdymo procesą sunkino ir nevienodi mokinių gebėjimai: *o dar tie skirtumai taro programų, vienur jie stipresni, kitur –silpnesni* (P1). Kita dalyvė taip pat akcentavo, kad *mokinių lygis taip pat labai skirtingas<...>* (P4). Dėl šių skirtumų buvo sudėtinga pritaikyti mokymo turinį bei užtikrinti visų mokinių įsitraukimą į veiklas: *tokiu atveju buvo sunku parinkti užduotis, kurios būtų tinkamos visiems, ir užtikrinti, kad nė vienas mokinys neliktų be veiklos* (P3). Tai parodo, kad ugdymo organizavimas reikalauja lankstumo, papildomo pasirengimo ir nuolatinio prisitaikymo prie skirtingų mokinių poreikių.

Darbo su NAMM pradžia mokytojams dažnai būna sudėtinga, nes reikalauja emocinio pasirengimo, lankstumo bei gebėjimo prisitaikyti prie naujų ugdymo situacijų. Mokytojams tenka vienu metu spręsti kelis iššūkius: ieškoti, kaip dirbti su skirtingo pasirengimo mokiniais, įveikti kalbos barjerą

bei užtikrinti, kad mokiniai suprastų mokymo(si) medžiagą. Analizuojant tyrimo duomenis susiformuoja kita kategorija – prisitaikymas prie darbo su NAMM (žr. 7 pav.).



7 pav. Mokytojų prisitaikymas dirbti su NAMM

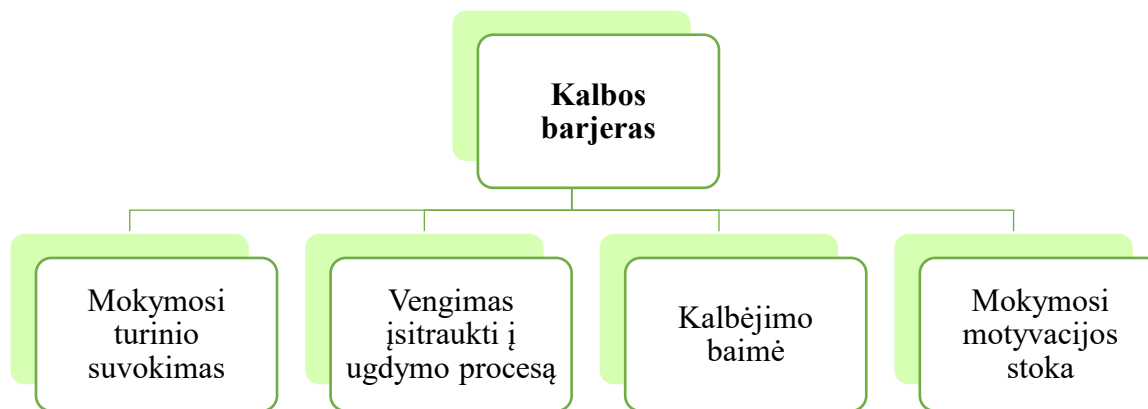
Analizuojant tyrimo duomenis, išskirtos šios subkategorijos: **pasitikėjimo savo kompetencijomis stiprėjimas**, **gebėjimas atpažinti NAMM poreikius** ir **patirties kaupimas**. Tyrimo dalyvių pasisakymai atskleidė, kad šios subkategorijos yra glaudžiai tarpusavyje susijusios, nes didėjanti praktinė patirtis padeda geriau pažinti mokinių poreikius, o geresnis jų supratimas stiprina mokytojų profesinį pasitikėjimą. Laikui bėgant mokytojai pradėjo labiau pasitikėti savo gebėjimais dirbti su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Įgijus daugiau praktinės patirties, ugdymo organizavimas tapo aiškesnis, o įvairios situacijos pamokose buvo lengviau. Įgijus daugiau praktinės patirties, ugdymo organizavimas tapo aiškesnis, o įvairios situacijos pamokose – lengviau valdomos. Viena mokytoja teigė: *vėliau, įgijus daugiau patirties, dirbti tapo lengviau. Šiuo metu jaučiuosi tvirčiau dirbdama su šiais mokiniais.*(P3). Panašią mintį išsakė ir kita tyrimo dalyvė: *dabar yra viskas paprasčiau* (P4). Didesnis pasitikėjimas savo gebėjimais atsiskleidė ir kitų mokytojų pasisakymuose: *dabar jau jaučiuosi tvirčiau* <...> (P1); *dabar šiek tiek lengviau*<...>(P5); *dabar jau ir medžiagos turiu sukaupęs, tvirčiau jaučiuosi* (P6). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad pasitikėjimas savo gebėjimais stiprėja palaipsniui, Tyrimo duomenys atskleidžia, kad pasitikėjimas savo gebėjimais stiprėja palaipsniui, kasdienėje ugdymo veikloje susiduriant su skirtingais ugdymo iššūkiais. Ilgainiui mokytojai ramiau organizuoja darbą su NAMM, lengviau reaguoja į kylančius sunkumus ir jaučiasi užtikrinčiau. Sukaupta patirtis padeda mokytojams lengviau orientuotis kasdienėse ugdymo situacijose.

Subkategorija gebėjimas atpažinti NAMM poreikius atskleidžia, kad mokytojai palaipsniui geriau atpažįsta naujai atvykusių mokinių migrantų poreikius, galimybes ir patiriamus sunkumus. Viena mokytoja teigė: *dabar šiek tiek lengviau, nes jau daugmaž orientuojuosi kokie tai vaikai, ką jie supranta, ką jie gali* (P5). Šią mintį papildė ir kiti tyrimo dalyviai, teigdami, kad *dabar jau jaučiuosi tvirčiau, geriau suprantu mokinių poreikius* <...> (P1); *laikui bėgant atsirado daugiau patirties ir aiškumo, kaip su jais dirbti* (P2). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad geresnis mokinių pažinimas

padeda mokytojams lanksčiau organizuoti ugdymą, paprasčiau pritaikyti užduotis bei pasirinkti tinkamesnius darbo būdus. Iš mokytojų pasisakymų matyti, kad ilgau dirbami su mokiniais migrantais geriau atpažįsta jų stiprybes, poreikius ir kylančius įvairius sunkumus. Geresnis mokinių pažinimas padeda kurti glaudesni mokytojo ir mokinio ryšį bei užtikrinti sėkmingesnę mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo procesą.

Patirties kaupimo subkategorija atskleidžia, kad mokytojai darbo su naujai atvykusiais mokiniais migrantais kompetencijas daugiausia formavo tiesiog dirbdami su šiais mokiniais. Tyrimo dalyviai pasakojo, kad dažnai teko savarankiškai ieškoti sprendimų, išbandyti įvairius darbo būdus ir stebėti, kurie iš jų veiksmingiausi praktikoje. Viena mokytoja teigė: *daug ką teko išbandyti pačiai, žiūrėti, kas pavyksta, kas ne* (P1). Patirties kaupimas atskleidė ir palaipsniui didėjantį aiškumą organizuojant darbą su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Viena tyrimo dalyvė pažymėjo: *laikui bėgant atsirado daugiau patirties ir aiškumo*(P2). Kitas mokytojas taip pat akcentavo individualios patirties svarbą: *bandžiau įvairius būdus, stebėjau, kas veikia, kas ne <...> Atsirado savi darbo būdai <...>* (P6). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad darbo su NAMM patirtis daugiausia kaupiama kasdienėje veikloje – ieškant tinkamiausių sprendimų, išbandant įvairius darbo būdus bei metodus. Taip atrandama, kas geriausiai tinka konkrečioms mokiniams. Tai padeda efektyviau organizuoti ugdymo procesą ir geriau atliepia Naujai atvykusių mokinių migrantų mokymosi poreikius.

Analizuojant duomenis, išryškėjo **kalbos barjero kategorija**, kaip vienas pagrindinių veiksnių, apsunkinančių NAMM įtrauktį į ugdymo procesą. kalbos barjerą apibūdina keturios išskirtos subkategorijos: **mokymosi turinio suvokimas, vengimas įsitraukti į ugdymo procesą, kalbėjimo baimė ir mokymosi motyvacijos stoka** (žr. 8 pav.).



8 pav. Kalbos barjero įtaka mokinių įsitraukimui į ugdymo procesą

Tyrimo dalyvių požiūriu, kalbos barjeras pasireiškia **mokymosi turinio suvokimo sunkumais**. Tyrimo metu paaiškėjo, kad nors naujai atvykę mokiniai migrantai neretai turi pakankamai gerus dalykinius gebėjimus, jiems sunku suprasti užduočių formuluotes, sąvokas bei tekstinę informaciją. susiduria su sunkumais suprasdami užduočių formuluotes, sąvokas ir tekstinę informaciją. Tyrimo dalyvis pabrėžė, kad net jei mokinyms geba atlikti skaičiavimus, jis gali nesuprasti ko iš jo prašoma <...> *tokie žodžiai kaip „įrodykite“, „palyginkite“, „išreikškite“, „sudarykite lygtį“ reikalauja ne tik kalbos, bet ir suvokimo* (P1). Tai rodo, kad mokiniams sudėtinga ne tik atlikti užduotis, bet ir suprasti jos esmę. Pastebėta, kad mokiniams <...> *sunku sekti pamokos eigą, suprasti užduočių instrukcijas, naujas sąvokas ir dalyko terminus* (P3), o kai kuriais atvejais <...> *nesupranta užduoties, nors pats uždavinys nebūtų sunkus* (P6). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad pagrindinė sunkumų priežastis yra

ne dalyko sudėtingumas, ribotas lietuvių kalbos supratimas. Mokomojo turinio suvokimo sunkumai išryškėja, kai mokiniams tenka dirbti su tekstine informacija. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad „*sunkumų kyla skaitant tekstinius uždavinius – juose daug papildomos informacijos <...> (P1)*, todėl mokiniams sudėtinga pasirinkti 1), todėl mokiniams sudėtinga atpažinti pagrindinę informaciją. Šią problemą apsunkino ir ilgesni tekstai, nes mokiniai dažnai pasimesdavo informacijos gausoje: *kai kurios sąlygos po pusę puslapio, lietuviai kol perskaito pamiršta ką skaitė pradžioje, o ką kalbėti apie juos“ (P1), net jei pavieniai sakiniai atrodo suprantami, bendras teksto turinys dažnai lieka neaiškus (P2)*. Tyrimo duomenys parodė, kad mokiniams migrantams sudėtinga suvokti pagrindinę teksto bei bendrą jo turinį, todėl tai apsunkina visavertį dalyvavimą ugdymo procese.

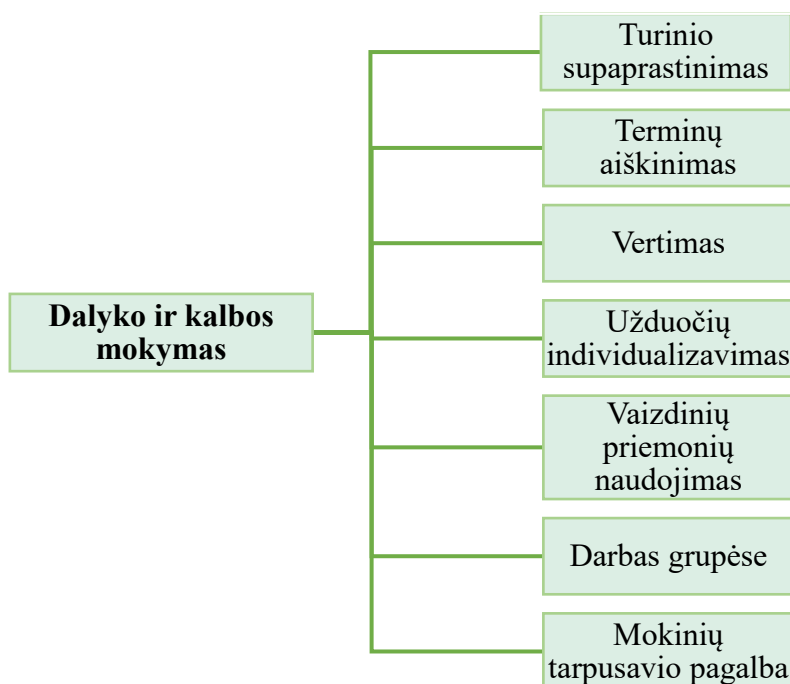
Vengimo įsitraukti į ugdymo procesą subkategorija atskleidžia, kad kalbos barjeras dažnai siejasi su mokinių pasyvumu pamokoje. Ši problema dažniausiai išryškėja, kai NAMM nesupranta kas vyksta pamokoje ar ko iš jų tikimasi. Tokiose situacijose jie tampa mažiau aktyvūs ir vengia įsitraukti į ugdymo procesą: *kai kalba tampa kliūtimi, tada dingsta noras bandyti, atsiranda vengimas spręsti uždavinius (P1)*. Panašią patirtį įvardijo ir kitas tyrimo dalyvis: *mažiau įsitraukia tada, kai nesupranta užduoties ar mokomosios medžiagos (P3)*, todėl vengimas dalyvauti pamokoje tampa reakcija į neaiškia situaciją. Tyrimo dalyviai taip pat pažymėjo, kad užduoties nesupratimas gali lemti visišką nedalyvavimą pamokos veikloje, nes *mokinys nedalyvavo veikloje, nes nesuprato užduoties instrukcijos lietuvių kalba (P3)*, <...> *tie silpnesni mokiniai tiesiog „iškrenta (P1)*. Mokytoja pastebėjo, kad kai kurie mokiniai ne visada aktyviai įsitraukdavo į veiklas, nes laukdavo, kol informacija bus pateikta supaprastinta forma: *laukia, kol informacija bus pateikta jiems suprantama forma (P4)*. Vengimas taip pat buvo susijęs su konkrečiomis užduotimis, ypač tomis, kurios reikalavo daugiau skaitymo: *nes sunku skaityti ilgas užduotis (P6)*. Taigi, kalbos barjeras daro įtaką ne tik mokymosi rezultatams, bet ir naujai atvykusių mokinių migrantų aktyvumui ir dalyvavimui pamokose.

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo ir **kalbėjimo baimės** subkategorija. Tyrimo duomenys rodo, kad mokiniai dažnai vengia kalbėti ne dėl žinių stokos, bet dėl baimės suklysti, netaisyklingai pasakyti ar būti nesuprasti. Mokiniai rečiau dalyvauja diskusijose, vengia spontaniško bendravimo pamokos metu. Mokytojai pažymi, kad *mokiniai dažnai jaučiasi nepasitikintys savimi <...> vengia atsakinėti pamokoje (P2); tokie mokiniai bijo kalbėti. Net jei kažką supranta, vis tiek tyli (P6); gal bijo suklysti, būti nesuprasti, todėl dažniau renkasi tylėti, neįsitraukti (P1)*. Kalbėjimo baimė sustiprina ir mokinių emocinis nesaugumas bei jautri reakcija į aplinkinių vertinimą. Tyrimo dalyviai pastebėjo, kad baimė kyla ir dėl galimos aplinkinių reakcijos. Tai patvirtina ir mokytojų pastebėjimai: *ukrainiečiai vengia atsakinėti žodžiu gal bijo suklysti (P3)*, o kai kuriais atvejais <...> *nedrįso klausti ir jautėsi nesaugiai (P3)*, todėl rinkosi tylėti, net ir tada, kai žinojo atsakymą. Pastebėta, kad baimė sustiprėja viešojo kalbėjimo situacijose, nes mokiniai <...> *tiesiog nebesupranta kai kurių terminų ir bijo suklysti prie visų (P1)*, todėl sąmoningai vengia kalbėti. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad net nedidelės nemalonios patirtys gali turėti poveikį, nes: *net ir ne iš blogos valios pasakyta pastaba gali sumažinti pasitikėjimą savimi, ir mokinys po to vengia kalbėti (P2)*. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad kalbėjimo baimė tampa kliūtimi aktyviam dalyvavimui ugdymo procese, nes jie vengia reikšti savo mintis ir įsitraukti į veiklas.

Be kalbėjimo baimės, tyrimo duomenys atskleidė ir kitą subkategoriją tai mokymosi **motyvacijos stoka**. Pastebėta, kad dalis mokinių ne visada matė prasmę aktyviai mokytis lietuvių kalbos, nes jų ateities planai buvo neaiškūs. Viena mokytoja pastebi, kad *kai kurie mokiniai atvirai sako, kad galvoja grįžti į Ukrainą, todėl nemato prasmės mokytis lietuviškai (P2)*. Panašų požiūrį atskleidė ir

kita dalyvė *jie nelabai nori mokėti kalbą <...> jie nemato tokio reikalo mokytis kalbą* (P4). Tyrimo duomenys rodo, kad mokymosi motyvacija tiesiogiai priklauso nuo mokinių Tyrimo duomenys rodo, kad mokymosi motyvacija yra susijusi su mokiniu suvokiamu kalbos naudingumu. Be to motyvaciją mažino ir pats mokymosi sudėtingumas. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad kalbos barjeras reikšmingai apsunkina naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo procesą. Kalbos ribotas žinojimas daro poveikį net tik mokymosi turinio supratimui, bet ir mokinių aktyvumui, pasitikėjimu savimi bei dalyvavimui pamokose. Dėl kalbos sunkumų mokiniams sudėtingiau įsitraukti į bendras veiklas, atsakinėti pamokų metu ir savarankiškai atlikti užduotis. Kalbos barjeras dažnai lemia mokinių pasyvumą pamokose bei mažesnę pasitikėjimą savo gebėjimais. Nepakankamas lietuvių kalbos supratimas gali sumažinti motyvaciją aktyviau įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje. Siekiant mažinti šiuos sunkumus svarbus tampa dalyko ir kalbos mokymas.

Nagrinėjant tyrimo duomenis išryškėjo kita kategorija – **dalyko ir kalbos mokymas**. Mokytojai taiko įvairius būdus, kurie padeda mokiniams geriau suprasti mokomąją medžiagą ir aktyviau įsitraukti į pamokas. Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojams pamokose dažnai tenka prisitaikyti prie skirtingų lietuvių kalbos mokėjimo lygių. Atsižvelgdami į tai mokytojai taiko įvairius mokymo būdus ir pagalbos būdus. į ugdymo procesą. Dalyko ir kalbos mokymą apibūdina septynios išskirtos subkategorijos: **turinio supaprastinimas, terminų aiškinimas, vertimas, užduočių individualizavimas, vaizdinių priemonių naudojimas, darbas grupėse ir mokinių tarpusavio pagalba** (žr.9 pav.).



9 pav. Dalyko ir kalbos mokymo organizavimas užtikrinant mokinių įtrauktį į ugdymo procesą

Mokytojų patirtys rodo, kad turinio supaprastinimas pasireiškia per aiškesniu, lėtesniu ir mokiniams lengviau suprantamu mokomosios medžiagos pateikimu. Mokytojai minėjo, kad pamokose siekia *daugiau paprastumo. Mažiau skubėjimo. Daugiau paaiškinimų* (P1), taip išskirdami aiškesnio pateikimo ir tempo lėtinimo svarbą. Turinio supaprastinimas atsiskleidžia ir tada, kai sudėtingesnės sąvokos aiškinamos lengviau suprantama forma *bandau juos paaiškinti kuo paprasčiau – savais žodžiais* (P1). Papildomai mokytojai pabrėžė aiškesnio ir paprastesnio kalbėjimo svarbą pamokoje *stengiuosi kalbėti paprastai* (P6), taip pritaikydami turinio pateikimą mokinių kalbiniam lygiui.

Turinio supaprastinimas siejamas su informacijos struktūravimu, kai mokiniams pateikiama nuosekli, lengvai suprantama eiga, pavyzdžiui: *žingsnis po žingsnio, rodau sprendimus* (P6). Mokyimo turinys pateikiamas aiškesnėmis formuluotėmis, nes pamokose mokytoja naudoja *trumpas, aiškias instrukcijas* (P3), o tai leidžia mokiniams lengviau suprasti ir atlikti užduotis.

Viena iš išryškėjusių subkategorijų – **dalykinių terminų** aiškinimas. Dalykinių terminų aiškinimas yra svarbi mokyimo proceso dalis dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad pamokose terminai aiškinami kartu su užduočių sprendimu: *dažnai kartu sprendžiame uždavinius, garsiai įvardijant kiekvieną žingsnį, paaiškinant terminus* (P1). Tai padeda mokiniams susieti veiksmą su jo įvardinimu. Mokytojai skiria dėmesį nuosekliai terminų įtvirtinimui *nuolat kartojam terminus, rašosi žodynėlin žodžius, sąvokas* (P6). Tai rodo, kad terminų sąvokos yra mokomos sistemingai ir kartojamos. Terminų aiškinimas siejamas su jų vartojimu pamokoje, mokiniai skatinami ne tik suprasti, bet ir įvardinti dalyko sąvokas, taip žingsnis po žingsnio, kas rodo, kad terminija yra sistemingai mokoma ir kartojama. Be to, terminų aiškinimas siejamas su jų vartojimu pamokoje, nes mokiniai yra skatinami ne tik suprasti, bet ir įvardyti dalyko sąvokas, taip palaipsniui pradėdant vartoti dalykinę kalbą.

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo subkategorija – mokomojo turinio **vertimas** į mokiniams suprantamą kalbą. Ši praktika naudojama siekiant padėti mokiniams suprasti mokymo turinį. Tai ypač svarbu pradiname įraukties etape, kai mokiniai dar nepakankamai supranta lietuvių kalbą ir negali savarankiškai suprasti užduočių ar paaiškinimų. Tokiais atvejais vertimas padeda perteikti užduočių esmę ir sudaro sąlygas mokiniams įsitraukti į ugdymo procesą. Vertimas naudojamas *jei reikia individualus paaiškinimas, išvertimas į rusų kalbą* (P1), taip padedant mokiniui geriau suprasti pateikiamą informaciją. Mokytojams pamokose *tenka ir rusiškai paaiškinti, kad mokinys suprastų* (P6). Tai rodo, kad vertimas naudojamas kaip pagalbinė priemonė aiškinant mokymo turinį. Vertimas taikomas ir dažniau, kai mokomojo dalyko sąvokos pateikiamos dviem kalbomis *biologijos sąvokas pirmiausia pateikiu lietuvių kalba, o iš karto po to jų vertimą į rusų kalbą* (P3). Tokiu būdu mokiniai migrantai ne tik supranta turinį, bet ir palaipsniui susipažįsta su lietuvių kalboje naudojama terminologija. Vertimas naudojamas ir aiškinant užduotis *tenka versti ir papildomai paaiškinti užduotis* (P4). Tai padeda mokiniams geriau suprasti mokymo turinį.

Tyrimo duomenys atskleidė subkategorija **užduočių individualizavimas**. Mokytojai, atsižvelgdami į mokinių migrantų gebėjimus ir kalbinį pasirengimą, parengia įvairaus sudėtingumo ir struktūros užduotis. Tyrimo dalyvė atskleidė: *diferencijuojau užduotis: vieniems jos labiau struktūruotos, su aiškesniais žingsniais, kitiems – sudėtingesnės* (P1). Sudaromos galimybės kiekvienam mokiniui dirbti pagal savo kalbinius gebėjimus: *silpniesiems mokiniams pateikiu supaprastintas užduotis su paveikslėliais, pagrindinėmis sąvokomis* (P3), o stipresniems skiriamos sudėtingesnės veiklos, o stipresniems skiriamos sudėtingesnės veiklos. Mokytoja pažymi, kad *<...>paruošiu skirtingo sudėtingumo užduotis <...>* (P1), kas dar kartą parodo sąmoningą užduočių pritaikymą pagal NAMM gebėjimus ir žinias. Individualizavimas pastebimas ir per skirtingą mokymo(si) tempą: *<...>leidžiu dirbti skirtingu tempu, kartais skiriu individualias užduotis* (P1), sudaromos sąlygos mokiniams dirbti jiems tinkamu ir priimtiniu tempu. Užduočių pritaikymas siejamas ne tik su turiniu, bet ir su jų pateikimo forma *<...> užduočių pateikimas trumpomis frazėmis<...>* (P3). Tai padeda NAMM geriau suprasti užduočių turinį.

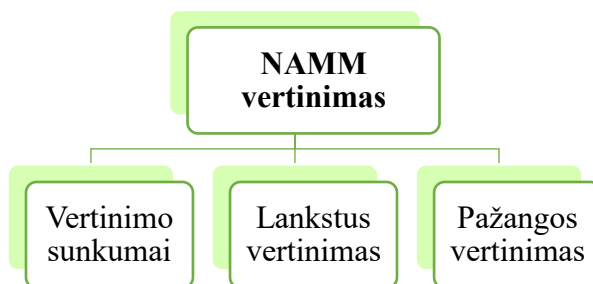
Duomenų analizė atskleidė **vaizdinių priemonių naudojimo** subkategoriją. Vaizdinių priemonių naudojimas padeda naujai atvykusiems mokiniams migrantams geriau suprasti mokymo turinį, ypač

esant kalbos barjerui. Mokytojai pamokose pasitelkia įvairias vizualinės priemonės: <...> *pradėjau naudoti vaizdines priemones, pavyzdžius, raktinius žodžius, filmukus su subtitrais* (P3). Tai leidžia mokymo(si) turinį, medžiagą perteikti ne tik per kalbą, bet ir per vaizdą. Taip pat vizualizacija padeda lengviau suprasti pateiktas užduotis, jos tampa aiškesnės ir lengviau suprantamos *pateikiu supaprastintas užduotis su paveikslėliais* (P3). Vaizdinė informacija naudojama kaip pagalba supaprastinti pateikiamą dalyko turinį. Mokytojas pabrėžė, kad aiškinat mokomąją medžiagą svarbus ir vaizdinis pateikimas *daug rašau lentoje* (P6). Vizualumo svarba išryškėja ir naudojant tokia priemonės kaip vaizdo medžiaga. Tyrimo dalyvė pabrėžia, mokymo(si) procese naudoja *filmukus su subtitrais* (P3), kurie padeda mokiniams geriau suprasti pateikiamą informaciją.

Tyrimo dalyviai atskleidė subkategoriją – **darbas grupėse**. Darbas grupėse padeda mokiniams įsitraukti į ugdymo procesą ir įveikti kalbinius sunkumus. Pamokose taikomas bendradarbiavimu grįstas mokymas <...> *pasiteisino darbas poromis arba mažomis grupėmis* (P1). Sudaromos galimybės mokiniams bendradarbiaujant geriau suprasti mokomąją medžiagą ar atlikti užduotis. Grupės formuojamos atsižvelgiant į mokinių gebėjimus ir poreikius <...> *organizuoju darbą porose ar mažose grupėse, bet svarbu, kad grupėje būtų vienas mokinys mokantis rusų kalbą* (P3). Taip siekiama užtikrinti tarpusavio pagalbą tarp mokinių bei sudaryti galimybes jiems bendradarbiauti mokymo(si) procese. Darbas grupėse ne padeda NAMM įsisavinti medžiagą bei atlikti užduotis, bet ir skatina įsitraukimą į klasės bendruomenę. Pažymima, kad bendraamžių pagalba yra reikšminga, nes <...> *labai daug padeda klasiokai, kurie supranta šitą kalbą* (P5). Grupinis darbas padeda mažinti kas rodo, kad grupinis darbas padeda mažinti kalbos barjero poveikį.

Kita išryškėjusi subkategorija **mokinių tarpusavio pagalba**. Mokinių tarpusavio pagalba sudaro galimybes lengviau suprasti mokomąją medžiagą nepaisant kalbos barjero. Pamokose mokiniai vieni kitiems tampa svarbiu pagalbos ir paramos šaltiniu, nes <...> *mokiniai dažnai vieni kitiems paaiškina paprasčiau nei aš* (P1). Bendraamžių paaiškinimai mokiniams migrantams dažnai yra suprantamesni nei mokytojų. Bendradarbiaujant tarpusavio pagalba atsiranda natūraliai, nes <...> *labai daug padeda klasiokai, kurie supranta šitą kalbą* (P5). Tai rodo bendraamžių pagalbą svarbą mokymosi procese.). Mokinių tarpusavio pagalba siejasi su pagalba mokantis kalbos, nes klasėje atsiranda galimybė greičiau išsiaiškinti neaiškius dalykus, kai šalia yra kalbą gerai suprantantis bendraamžis. Tokia pagalba svarbi ir tokiose situacijose, kai NAMM nediršta klausti mokytojo, todėl klasės draugai tampa lengviau pasiekiamu pagalbos šaltiniu.

Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus buvo išskirta **NAMM vertinimo** kategorija, kurią sudaro trys subkategorijos: **vertinimo sunkumai, lankstus vertinimas ir pažangos** (žr. 10 pav.).



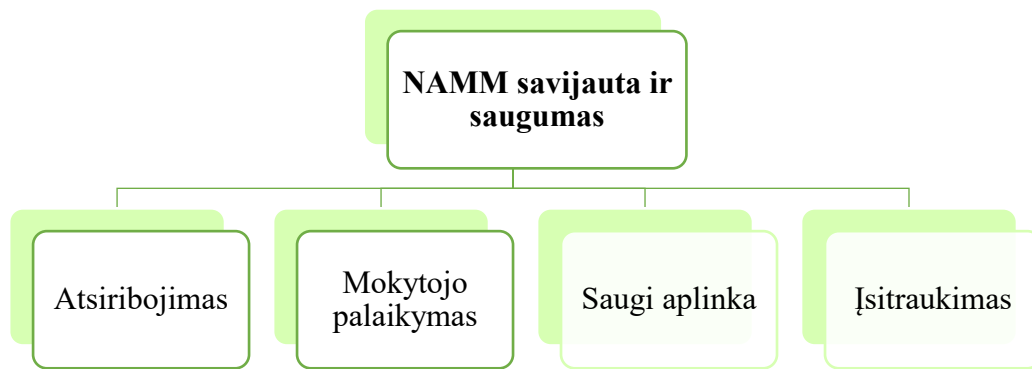
10 pav. NAMM vertinimas

Tyrimo metu išryškėjo, kad vieni didžiausių sunkumų mokytojams kilo vertinant naujai atvykusių mokinių migrantų pasiekimus. Mokytojams buvo nelengva nustatyti, ar prastesni rezultatai susiję su

dalykinių žinių stoka, ar su ribotais lietuvių kalbos gebėjimais. Viena tyrimo dalyvė pažymėjo: *tokiose situacijose sunkiausia yra atskirti, ar mokinys nesuprato turinio, ar jam tiesiog pritrūko kalbos išreikšti mintį* (P2). Šis pasisakymas atskleidžia, kad vertinimo procese mokytojams ne visada buvo aišku, ar mokinio atsakymai parodo žinių trūkumą, ar kalbos barjero poveikį. Interviu duomenys parodė, kad mokytojams kilo sunkumų sprendžiant, kiek vertinime turėtų būti svarbūs mokinio kalbiniai gebėjimai, o kiek dalyko supratimas. Dalyvė retoriškai klausia *kiek vertinti kalbą, o kiek patį supratimą; didžiausi sunkumai vertinimo procese ir kyla būtent dėl šio balanso – kaip būti teisingai visų mokinių atžvilgiu, kai jų kalbinės galimybės labai skirtingos* (P2). Tai parodo, kad mokytojams svarbu ne tik laikytis bendrų vertinimo kriterijų, bet ir atsižvelgti į individualius mokinio gebėjimus. Vertinimo sunkumai išryškėdavo atsikaitymų metu, kai NAMM turėdavo savarankiškai skaityti, suprasti ir pateikti atsakymus lietuvių kalba *toku atveju buvo sunku objektyviai įvertinti jo tikrąsias dalykines žinias, nes rezultatas neatspindėjo realaus supratimo* (P3). Mokytojų pasisakymai atskleidė, kad vertinimo procese daugiausia abejonių kėlė vertinimo objektyvumas, nes kalbos barjeras riboja mokinių galimybes parodyti savo žinias.

Subkategorija **lankstus vertinimas** atskleidžia, kad dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais vertinimas dažnai buvo derinamas prie NAMM kalbinių galimybių. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad pradiniu laikotarpiu daugiau dėmesio skyrė ne kalbos taisyklingumui, o mokinio pastangoms ir supratimui. Mokytoja teigė *pradžioje vertinimą taikau lanksčiau, daugiau dėmesio skiriu pastangoms ir supratimui, o ne kalbos taisyklingumui* (P2). Šis pasisakymas rodo, kad mokytojai siekia vertinti ne tik galutinį rezultatą, bet ir mokinio pastangas bei dalyko turinio supratimą. Lankstesnis vertinimas atsikleidė ir per užduočių pritaikymą *vertinimas pradžioje nebuvo labai sudėtingas, nes užduotis pateikdavau lietuvių ir rusų kalbomis* (P1). Tai padėjo mokiniams geriau suprasti užduotis ir mažino kalbos barjero įtaką atsiskaitymo metu. Mokytojai taip pat ieškojo būdų mokiniams migrantams geriau parodyti savo turimas žinias *pastebėjau, kad kai leidžiama naudotis žodynais, rezultatai būna gerokai geresni* (P2). Tai parodo, kad papildomos pagalbos priemonės suteikė mokiniams daugiau galimybių suprasti užduotis ir tiksliau pateikti atsakymus. Lankstesnis vertinimas padeda NAMM parodyti savo gebėjimus net susiduriant su kalbos barjeru bei mažina patiriamą įtampą mokymosi procese.

Kita išryškėjusi subkategorija – **pažangos vertinimas**. Mokytojai pabrėžė, kad vertinant naujai atvykusius mokinius migrantus svarbu pastebėti ne tik galutinį rezultatą, bet ir mokinio daromą pažangą. Mokytoja akcentavo, kad svarbu vertinti individualų mokinio migranto augimą: *man svarbu matyti, nuo kur mokinys pradėjo ir kaip jis juda į priekį – ar geriau supranta tekstus, ar drąsiau kalba, ar geba savarankiškiau atlikti užduotis* (P2). Kita tyrimo dalyvė pastebi *pagaliau išmoksta kažkokią dainą lietuvių kalbą. Tai jau aišku, pažanga, taip ir matosi ta pažanga* (P5). Mokytojų pasisakymai atskleidė, kad pažanga suprantama kaip nuoseklus mokinio migranto įsitraukimas į ugdymo procesą, didėjantis pasitikėjimas savimi. Net nedideli pokyčiai, tokie, kaip aktyvesnis dalyvavimas pamokoje, bandymas kalbėti lietuviškai gali būti vertinami kaip pažanga. Svarbu ne rezultatas, o NAMM tobulėjimas. NAMM pažangos vertinimas yra svarbus, nes leidžia stebėti mokymosi kaitą, pastebėti pasiekimus bei laiku suteikti reikalingą pagalbą. Toks vertinimas padeda stiprinti mokinių motyvaciją, pasitikėjimą savimi ir sudaro palankesnes sąlygas sėkmingai integracijai.



11 pav. NAMM saugumas ir savijauta

Analizuojant tyrimo duomenis išskirta **NAMM saugumo ir savijautos** kategorija, kurią sudaro keturios subkategorijos **atsiribojimas, mokytojo palaikymas, saugi aplinka ir įsitraukimas** (žr. 11 pav.). Pasitaikė, kad naujai atvykusieji mokiniai migrantai parodo socialinę atsitraukimą nuo klasės bendruomenės bei vengimą aktyviai įsitraukti, todėl išryškėjo **atsiribojimo** subkategorija. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad mokiniai pradžioje dažnai buvo uždaresni ir vengė artimesnio bendravimo su klasės draugais. Viena tyrimo dalyvė: *buvo uždaresni, vengė artimesnio bendravimo su klasės draugais* (P1). Tyrimo duomenys taip pat parodė, kad mokiniai dažniau rinkdavosi bendrauti uždaresnėse grupėse *atsirado tokios kaip grupelės, kurias sudarydavo vien ukrainiečiai*. (P1). Mokiniai geriau jautėsi bendraudami su panašią patirtį turinčiais bendraamžiais. Tai lėmė, kad ryšiai su kitais klasės draugais mezgėsi lėčiau. Mokytojų pasisakymuose taip pat atsiskleidė, kad atsiribojimas pasireiškė per mokinių nedrąsumą ir pasyvų elgesį. Tyrimo dalyvė pažymėjo, kad mokiniai migrantai *pradžioje jie dažnai būna nedrąsūs, laikosi atskirai, vengia aktyvaus dalyvavimo* (P2). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad naujoje aplinkoje NAMM jautėsi nesaugiai ir pasimetę: *naujai atvykę mokiniai dažnai jaučiasi nesaugiai, nedrąsiai ir pasimetę, ypač pradžioje* (P3); *kai tik atvažiavo buvo nedrąsūs, tylūs, nejauku jiems buvo* (P6). NAMM kartais atsiriboją ir bendrauja su panašią migracijos patirtį turinčiais bendraamžiais, nes turi panašią migracijos patirtį ir gali bendrauti savo gimtąją kalba.

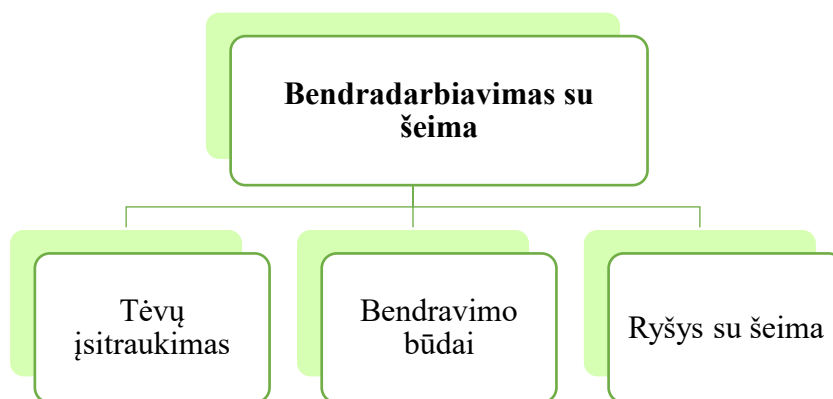
Išskirta **mokytojo palaikymo** subkategorija. Ji atskleidžia paramos, kantrybės ir individualaus dėmesio svarbą mokinių migrantų savijautai ir įsitraukimui. Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo, kad mokytojo palaikymas yra iš veiksnių padedančių naujai atvykusiems mokiniams migrantams jaustis saugiau ir lengviau įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje. Tyrimo dalyvė pažymėjimo, kad labai daug nereikia, jog mokiniai pasijustų geriau. Ji akcentavo paprastų, tačiau reikšmingų palaikymo formų svarbą: *kartais nereikia tobulo metodo. Reikia buvimo šalia, kantrybės <...> kartais užtekdavo tiesiog šilto žodžio* (P1). Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojams svarbi naujai atvykusių mokinių migrantų emocinė būseną: *dabar mokynys, jo savijauta* (P1). Be to, pasisakymuose atsiskleidė reagavimas į NAMM sunkumus *reaguoti ramiai, paaiškinti, kad tai normalu, kad žmogui reikia laiko, kad visi mokomės skirtingai* (P6). Taip pat viena dalyvė pažymėjo, kad *teko pabūti tarpininku tarp atvykusių ir vietinių, pavertėjauti, paskatinti dalyvauti veiklose* (P1). Mokytojo palaikymas apima emocinį dėmesį, kantrybę ir aktyvią pagalbą naujai atvykusiems mokiniams migrantams prisitaikant prie naujos aplinkos ir drąsiau įsitraukti į ugdymo procesą.

Saugios aplinkos subkategorija atskleidžia pagarbios, priimančios ir klaidų neakcentuojančios klasės atmosferos svarbą mokinių emociniam saugumui. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad saugios aplinkos kūrimas buvo svarbi sąlyga mokinių saugumui ir aktyvesniam įsitraukimui ugdymo procesą.

mokykloj. Tyrimo dalyvė pabrėžė, kad svarbu kurti aplinką, kurioje mokiniai nebijotų klysti *tokiose situacijose labai svarbu kurti saugią aplinką, kur klaidos būtų priimanamos kaip mokymosi dalis* (P2). Lygiavertiškumo svarbą taip pat dalyvė akcentavo *svarbu nuolat priminti, kad klasėje visi yra lygūs* (P2). Akcentavo pagarbios atmosferos svarbą klasėje, nes *svarbiausia nesureikšminti klaidų ir neleisti, kad iš jų būtų juokiamasi* (P6), kita tyrimo dalyvė pažymėjo, kad *mokinys jaustųsi saugus, priimtas ir nebijotų dalyvauti pamokoje* (P2). Tyrimo duomenys rodo, kad saugi klasės aplinka padeda NAMM jaustis priimtiems, stiprina jų pasitikėjimą savimi bei sudaro palankesnes sąlygas aktyviau įsitraukti į ugdymo procesą ir mokyklos bendruomenės gyvenimą.

Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė **įsitraukymo** subkategorija. Ši subkategorija atskleidžia didėjančią mokinių aktyvumą, pasitikėjimą savimi iri aktyvesnį dalyvavimą mokyklos gyvenime. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad laikui bėgant naujai atvykę mokiniai migrantai tapo drąsesni, aktyviau bendravo su klasės draugais bei labiau įsitraukė į ugdymo veiklas. Viena tyrimo dalyvė pastebėjo: *atsirado daugiau šypsenų. Daugiau drąsos pakelti ranką. Daugiau pasitikėjimo manimi, kitais mokiniais* (P1). Šis pasisakymas atskleidžia, kad mokiniai laikui bėgant pradėjo jausti saugiau, klasės aplinkoje ir labiau pasitikėti tiek mokytojais, tiek bendraamžiais. Tyrimo dalyvė pastebi, kad naujai atvykę mokiniai migrantai kad mokiniai *dabar daugiau bendrauja su klasės draugais, labiau įsitraukia į pamokas, pamokinę veiklą, mokyklos renginius* (P1). Didėsnis mokinių įsitraukimas pasireiškė ne tik pamokų metu, bet ir dalyvavime mokyklos gyvenime. Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokinių įsitraukimą stiprina palaikantis mokytojų ir saugesnė emocinė aplinka. Kita tyrimo dalyvė teigė: *laikui bėgant, kai mokiniai pajunta palaikymą, jie pradeda labiau įsitraukti, atsiranda daugiau pasitikėjimo, bendravimo su klasės draugais, pasiūlymų dėl renginių* (P2); *mokiniai pradeda geriau suprasti kalbą ir jaučiasi priimti, jų savijauta gerėja, jie tampa drąsesni, aktyviau įsitraukia į pamokas ir bendravimą* (P3). Mokinių įsitraukimas didėja palaipsniui, jiems vis geriau prisitaikant prie naujos aplinkos: *aktyviau dalyvauja veiklose* (P3); *aktyvesni pamokose, eina į renginius* (P6). Naujai atvykusių mokinių migrantų įsitraukimas į ugdymo procesą didėja palaipsniui, jiems prisitaikant prie naujos mokymosi aplinkos.

Nagrinėjant tyrimo duomenis atskleista, kad šeimos įsitraukimas yra svarbus veiksnys, darantis įtaką naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukčiai į ugdymo procesą mokykloje, todėl išskirta **bendradarbiavimo su šeima** kategorija, kurią apibūdina trys subkategorijos: **tėvų įsitraukimas, bendravimo būdai ir ryšys su šeima** (žr.12 pav.).



12 pav. Bendradarbiavimas su NAMM šeima

Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad **tėvų įsitraukimas** yra svarbi bendradarbiavimo su šeima dalis. Mokytojai pastebėjo, kad nemaža dalis tėvų aktyviai domisi vaikų mokymusi, palaiko

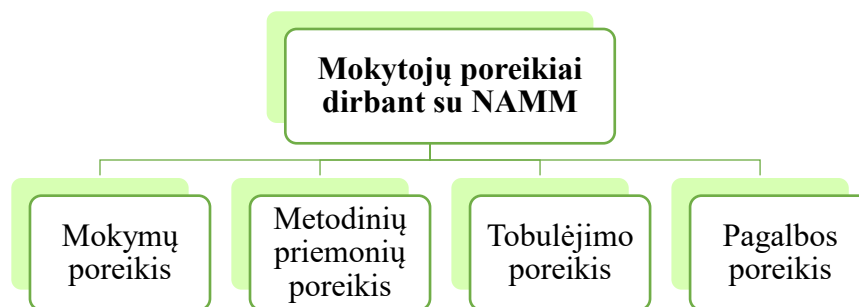
ryšį su mokykla bei aktyviai dalyvauja mokyklos veiklos. Tyrimo dalyvė pastebėjo, *kad tėvai labai skirtingi. Vieni tikrai aktyviai domisi – atvyksta į susirinkimus, rašo žinutes per Tamo (P1)*. Aktyvus tėvų įsitraukimas atsiskleidė ir kitų mokytojų pasisakymuose *tėvai dažniausiai yra aktyvūs, domisi vaikų mokymusi, dalyvauja susirinkimuose, palaiko ryšį per elektroninį dienyną (P2)*. Mokytojų teigiamu, tėvai domisi ne tik vaikų mokymosi rezultatais, bet ir ieško būdų, kaip galėtų padėti savo vaikams. Tai iliustruoja mokytojo mintis *tie tėvai dažniausiai būna labai suinteresuoti, klausia, kaip padėti vaikui (P6)*. Tyrimo dalyvių pasisakymuose matyti, kad laikui bėgant tėvai tampa atviresni bendradarbiavimui ir įsitraukia į mokyklos gyvenimą *jie tampa atviresni, drąsiau klausia, dalyvauja mokyklos gyvenime (P1)*. Iš mokytojų pasisakymų matyti, kad aktyvus tėvų domėjimasis vaiko ugdymu, palaikomas ryšys su mokykla bei bendravimas su mokytojais padeda stiprinti bendradarbiavimą tarp šeimos ir mokyklos.

Tyrimo duomenys atskleidė subkategoriją **bendravimo būdai**. Su naujai atvykusių mokinių migrantų šeimomis vyksta prisitaikant prie šeimos kalbos supratimo lygio: *jei ko nesupranta, paprašo paaiškinti ar išversti į rusų kalbą (P1); kai tenka susitikti, bendrauju rusų kalba (P3); jei reikia, bandome susikalbėti paprasčiau, kartais padeda rusų kalba (P6)*. Mokytojai pabrėžė, kad bendravimui dažnai pasitelkiama rusų kalba, elektroninis dienynas žinutės arba pokalbiai susitikimo metu. Viena tyrimo dalyvė: *susirinkimuose dažniau bendraujame rusų kalba (P1); bendraujant dažniausiai naudojame rusų kalbą, kad informacija būtų aiškiai suprasta (P2)*. Siekiant palaikyti ryšį su šeimomis ieškoma kuo paprastesnių ir aiškesnių bendravimo būdų. Viena mokytoja pastebi, kad *su šeimomis aš labai mažai bendrauju, nebent Tamo žinutėmis (P5)*, o kitas mokytojas pažymėjo, kad su tėvais bendrauja *per tėvų susirinkimus (P6)*. Mokytojai taip pat pastebėjo, kad dalis tėvų stengiasi bendraujant IT priemonių pagalba, naudoja lietuvių kalbą *dažnai rašo lietuvių kalba, nors matosi, kad tekstas išverstas (P1)*. Bendravimas su NAMM tėvais vyksta aiškiai, pagarbiai ir atsižvelgiant į šeimos kalbinius poreikius. Informacija pateikiama suprantamai, supažindinama su mokyklos bei ugdymo proceso reikalavimais.

Išanalizavus tyrimo dalyvių pateiktą duomenis išskirta ryšio su šeima subkategorija. Ryšys su NAMM šeimomis, dažniausiai remiamas bendradarbiavimu, informacijos dalijimusi bei apipusiu palaikymu. Mokytojai pastebėjo, kad laiku bėgant ryšys su NAMM šeimomis stiprėja, o tėvai tampa vis atviresni ir aktyvesni: *pastebiu, kad laikui bėgant bendradarbiavimas stiprėja tėvai mato, kad jų vaikas yra priimtas bei palaikomas, jie tampa atviresni, drąsiau klausia, dalyvauja mokyklos gyvenime (P1)*. Bendravimas su NAMM šeimomis vyksta sklandžiai ir yra orientuotas į pagalbą mokiniui. Viena tyrimo dalyvė pasakojo: *bendraujant didesnių sunkumų nekyla (P2)*, o kita papildė *bendravimas išlieka labai nuoširdus ir pozityvus (P4)*. Mokytojai nuolat šeimoms teikia informaciją apie jų vaiko mokymąsi ir savijautą *tėvus informuoju apie vaikų pažangą, adaptaciją bei iškilusius iššūkius (P3)*. Palaikomas ryšys su NAMM šeimomis padeda stiprinti bendradarbiavimą, skatina didesnę tėvų įsitraukimą į NAMM ugdymą. Glaudus ryšio palaikymas tarp mokyklos ir NAMM šeimų svarbus sprendžiant mokiniams kylančius sunkumus. Nuolatinis bendravimas sudaro galimybės greičiau pastebėti NAMM problemas, aptarti jų poreikius bei ieškoti tinkamų pagalbos būdų. Aktyvus mokytojų ir NAMM šeimos bendravimas gali prisidėti prie tarpusavio pasitikėjimo stiprinimo ir sudaryti palankias sąlygas sėkmingesnei NAMM įtraukčiai į ugdymo procesą mokykloje

Nagrinėjant tyrimo duomenis atskleista, kad mokytojai dirbdami su naujai atvykusiais mokiniais migrantais, susiduria su įvairiais profesiniais poreikiais. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad mokytojams trūksta ne tik mokymų, bet ir konkrečių metodinių priemonių bei praktinių žinių,

kurios padėtų lengviau organizuoti ugdymą. Todėl išskirta kategorija **mokytojų poreikiai dirbant su NAMM**. Ši kategorija suskirstyta į keturias subkategorijas: **mokymų poreikis, metodinių priemonių poreikis, tobulėjimo poreikis ir pagalbos poreikis** (žr. 13 pav.).



13 pav. Mokytojų poreikiai dirbant su NAMM

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojams trūksta mokymų apie darbą su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Mokytojai pabrėžė, kad dažniausiai siūlomi mokymai būna bendro pobūdžio ir ne visada suteikia reikiamų žinių, kurias būtų galima pritaikyti darbe su NAMM. Tyrimo dalyvė teigė *dauguma mokymų būna bendro pobūdžio <...> ieškojau mokymų ar seminarų, skirtų darbui su mokiniais migrantais, tačiau, deja, konkrečių ir praktiškai pritaikomų pasiūlymų nepavyko rasti* (P2). Mokytojų pasisakymuose atsiskleidė, kad dalis jų nėra dalyvavę mokymuose, susijusiuose su migrantų vaikais ar dvikalbiu ugdymu *nesu dalyvavusi specializuotuose mokymuose, skirtuose darbui su naujai atvykusiais mokiniais migrantais ar dvikalbiu ugdymui* (P3); *mes specialiai tam nesame ruošiami, tokių studijų ar mokymų neturėjome* (P4); *jeigu atvirai jokiuose mokymuose nedalyvavau* (P5); *nedalyvavau, nes ar nebuvo ar man neaktualus buvo* (P6). Iš mokytojų pasisakymų matyti, kad mokytojams trūksta praktiškai pritaikomų mokymų, orientuotų į konkrečias darbo situacijas dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais.

Mokytojų pasisakymai išskyrė kita subkategoriją – **metodinių priemonių poreikis**. Mokytojams trūksta metodinių priemonių, kurios padėtų lengviau organizuoti darbą su metodinių priemonių, kurios padėtų lengviau organizuoti darbą pamokoje su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Mokytojai pabrėžė, kad dažnai tenka savarankiškai ieškoti tinkamų užduočių, prisitaikyti medžiagą ar kurti ją patiems. Tyrimo dalyvė teigia *trūksta konkrečių pavyzdžių, kaip tai pritaikyti būtent matematikos pamokose; labiausiai trūksta konkrečių priemonių, paruoštų užduočių* (P1). Mokytojų pasisakymuose atsiskleidžia, kad sudėtinga parinkti tinkamą medžiagą bei derinti dalyko mokymą su kalbos mokymu: *kaip tą pačią temą pateikti skirtingiems mokiniams <...> kaip dirbti su labai skirtingais mokiniais vienoje klasėje <...> kaip derinti matematiką ir kalbą* (P1); *gal metodinės medžiagos, pritaikytos darbui su migrantais taip pat dvikalbės (lietuviai – rusų) mokymo medžiagos* (P3). Mokytojai pabrėžė, kad trūksta aiškių metodikų bei praktinių gairių, kurios padėtų lengviau organizuoti mokymąsi *taip pat pasigendu aiškesnių metodikų ir strategijų* (P4); *kaip efektyviai derinti dalyko ir kalbos mokymą*(P4). Dažna tenka naudoti savo parengtą medžiagą *dabar dažniausiai dirbi su tuo, ką pats pasidarai, ką pasiruošei, tą ir turi* (P6). Iš mokytojų pasisakymų matyti, kad trūksta aiškių, praktiškai pritaikomų metodinių priemonių. Tokios priemonės reikalingos, kad mokytojai galėtų lengviau pritaikyti ugdymo procesą prie skirtingų NAMM poreikių ir užtikrintų aiškesnį mokymo turinio pateikimą. Praktinės rekomendacijos ir konkretūs metodai padėtų mokytojams efektyviau organizuoti darbą daugiakalbėje klasėje, mažintų patiriamus NAMM sunkumus ir didintų jų įsitraukimą į ugdymo procesą.

Tyrimo duomenų pagalba atskleista kita subkategorija – **tobulėjimo poreikis**. Mokytojai jaučia poreikį tobulinti savo žinias ir gebėjimus dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Mokytojai pabrėžia, kad jiems svarbūs ne tik teoriniai mokymai, bet ir galimybė praktiškai išbandyti įvairius darbo būdus bei pasidalinti patirtimi su kitais mokytojais *norėtųsi daugiau tokių mokymų, kur ne tik klausai, bet gali realiai pabandyti* (P1). Mokytojai mato daug sričių kuriose norėtų pasitobulinti *dar reikia stiprinti vertinimą, kaip būti teisingai, kai sąlygos mokiniams nėra vienodos* (P1); *kaip objektyviai vertinti kalbos dar neįvaldžiusius mokinius* (P3); *daugiau žinių, kaip dirbti su vaikais, kurie yra patyrę stresą ar sudėtingas situacijas* (P1); *kultūrinės kompetencijos stiprinimas būtų svarbu <...> norėčiau tobulėti šiose srityse kaip darbas su daugiakalbiais mokiniais* (P3); *gal daugiau psichologinių pedagoginių žinių* (P5). Mokytojai siekia ne tik geriau organizuoti NAMM ugdymą, bet ir geriau suprasti šių mokinių savijautą, poreikius, bei jų galimybes mokymosi metu. Didesnis mokytojų pasirengimas padeda veiksmingiau spręsti kylančius sunkumus bei padėti užtikrinti sėkmingesnę įtrauktį į ugdymo procesą.

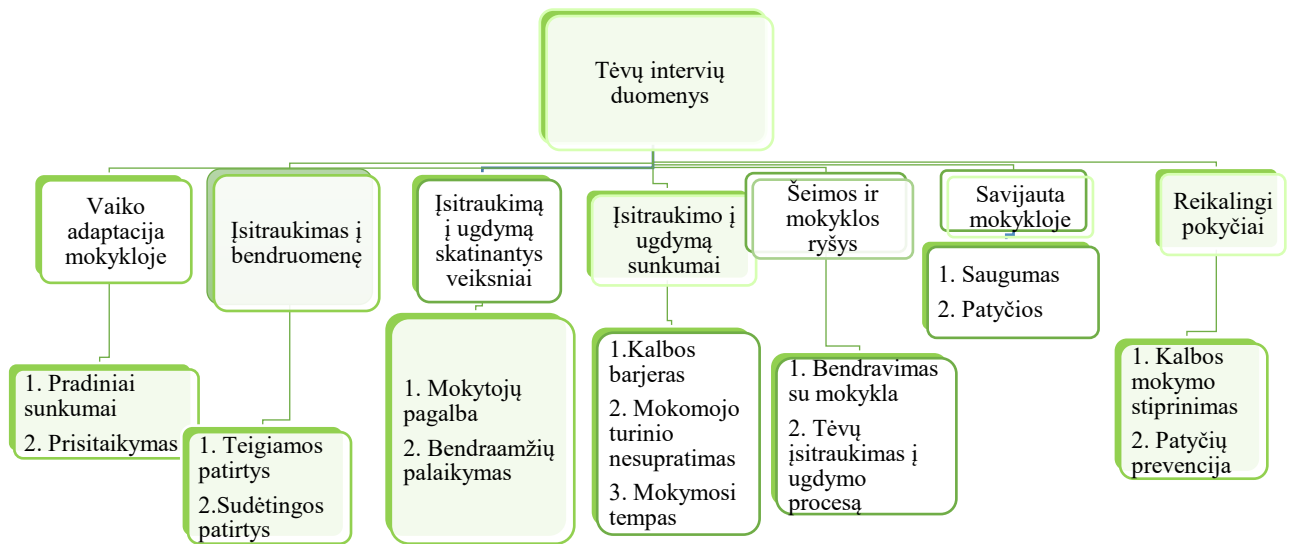
Tyrimo duomenis atskleidė **pagalbos poreikio** subkategoriją. Mokytojai jaučia didesnės pagalbos ir papildomo laiko poreikį dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad dirbant vienoje klasėje, kurioje su visais mokosi ir mokiniai migrantai sudėtinga skirti pakankamai dėmesio pamokos metu *vienos pamokos dažnai nepakanka visiems skirti pakankamai dėmesio* (P1); *laiko individualiam darbui su jais* (P6). Mokytojų pasisakymuose atsiskleidė ir didesnis pagalbos specialistų poreikis *didesnis pagalbos specialistų prieinamumas* (P1); *reikėtų jiems pagalbininko* (P5). Mokytojai pažymėjo, dirbant su kad pažymėjo, kad dirbant su naujai atvykusiais mokiniais migrantais būtų naudinga sudaryti lankstesnes ugdymo sąlygas *gal mažinti mokinių skaičių klasėje kur mokosi migrantai* (P1); *auklėtojo, gal papildoma tą valandą netgi skirti, kad ir tam pačiam auklėtojui, vat konkrečiai dirbti su tuo vaiku* (P5). Papildoma specialistų pagalba, daugiau laiko individualiam darbui su NAMM bei lankstesnis proceso organizavimas padėtų mokytojams lengviau dirbti su šiais mokiniais.

Mokytojai atlieka svarbų vaidmenį dirbant su NAMM, nes jie dažniausiai jie padeda mokiniams prisitaikyti naujoje mokyklos aplinkoje. Nuo mokytojų požiūrio, bendravimo ir gebėjimo suprasti NAMM poreikius priklauso mokinio savijauta bei noras įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje. Mokytojai ne tik perteikia mokymosi turinį, bet ir kuria saugią bei palaikančią aplinką, kurioje mokiniai gali jaustis priimti. Svarbus ir bendravimas su NAMM šeimomis, nes glaudus ryšys padeda geriau suprasti mokinių situaciją ir lengviau spręsti išskylančius sunkumus.

3.1.2. Naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų rezultatų analizė.

Analizuojant naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų interviu duomenis išskirtos šios kategorijos: „Vaiko adaptacija mokykloje“, „Įsitraukimas į bendruomenę“; „Mokinio įsitraukimą skatinantys veiksniai“, „Įsitraukymo į ugdymą sunkumai“, „Šeimos ir mokyklos ryšys“, „Savijauta mokykloje“ bei „Reikalingi pokyčiai sėkmingai įtraukčiai“ ir subkategorijos (žr. 14 pav.).

Analizuojant NAMM tėvų interviu duomenis pirmiausia buvo išskirta kategorija **vaiko adaptacija mokykloje**, kurią sudaro pradinių sunkumų ir prisitaikymo subkategorijos. Nauja mokyklos aplinka, nepažįstama kalba bei pasikeitusi ugdymo sistema apsunkina mokinių prisitaikymą ir įsitraukimą į ugdymo sistemą.

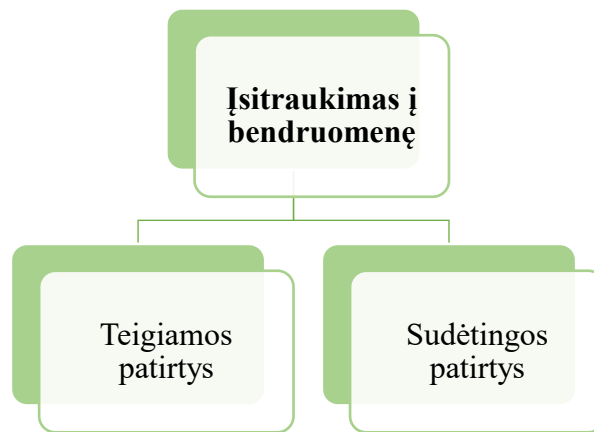


14 pav. Tėvų interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos

Analizuojant **pradinių sunkumų** subkategoriją, matyti, kad pirmieji mėnesiai naujoje mokykloje daugeliui vaikų buvo emociškai sudėtingi. Tyrimo dalyviai atskleidė sunkumus prisitaikant prie naujos kalbos bei aplinkos *iš pradžių vaikelis viskas buvo labai sunku <...> mums viskas nauja: kita kalba, kita mokykla, nauji žmonės (T1), kai mes atvažiavome, vaikui buvo pasimetimas <...> aš neisiu mokytis čia (T3), aišku, pradžia buvo sunki <...> galvoju, kad čia ir mano kaltė, kad taip apsunkinau (T5)*. Šios patirtys parodo, kad adaptacijos laikotarpio pradžioje mokiniams ir jų šeimoms susidurti ne tik su kalbiniais ar mokymosi sunkumais, bet ir su emocine įtampa bei nežinomybe naujoje aplinkoje. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad laiku bėgant atsirado **prisitaikymas**. Dauguma mokinių geriau jaučiasi mokykloje, lengviau bendrauja su bendraamžiais ir drąsiau įsitraukia į kasdienę mokyklos gyvenimą. Tyrimo dalyvių pasakojamuose išryškėja, kad gerėjanti savijauta siejasi su didesniu pasitikėjimu savimi bei lengvesniu bendravimu su kitais mokiniais: *dabar jau gali susikalbėti su klasės draugais, net pats bando juokauti lietuviškai (T1); bet dabar viskas kaip ir gerai, ji mokosi, stengiasi (T5)*. Interviu duomenys tai pat parodo, kad mokinių prisitaikymo patirtys ne vienodos. Tyrimo dalyvė pažymi *kiti kažkaip sunkiai prisitaikė, mokykloje problemos, o ji šaunuolė(T4)*. Tai leidžia pastebėti, kad prisitaikymo procesas priklauso nuo mokinio būdo, santykių mokyklos bendruomenėje bei suteikiamo palaikymo.

Adaptacijos procesas naujoje mokyklos aplinkoje dažniausiai vyksta palaipsniui ir kiekvienam mokiniui yra skirtingas. Pradinis laikotarpis daugeliu mokinių ir jų šeimų būna sudėtingas dėl nežįstamos kalbos, naujos aplinkos ir pasikeitusios kasdieninės rutinos. Vis dėl to laiku bėgant mokiniai pripranta prie mokyklos aplinkos ir įsitraukia į veiklą.

Analizuojant tyrimo dalyvių pasisakymus nustatyta **įsitraukimo į bendruomenę** kategorija. Ši kategorija atskleidžia naujai atvykusių mokinių migrantų patirtis prisitaikant prie mokyklos aplinkos, bendraujant su bendraamžiais ir dalyvaujant mokyklos gyvenime. Tyrimo duomenys parodė, kad mokinių patirtys buvo įvairios – vieni lengviau įsitraukė, kiti sunkiau. Ir šios patirtys atskleidžia subkategorijose **teigiamos patirtys** ir **neigiamos patirtys** (žr. 15 pav.).



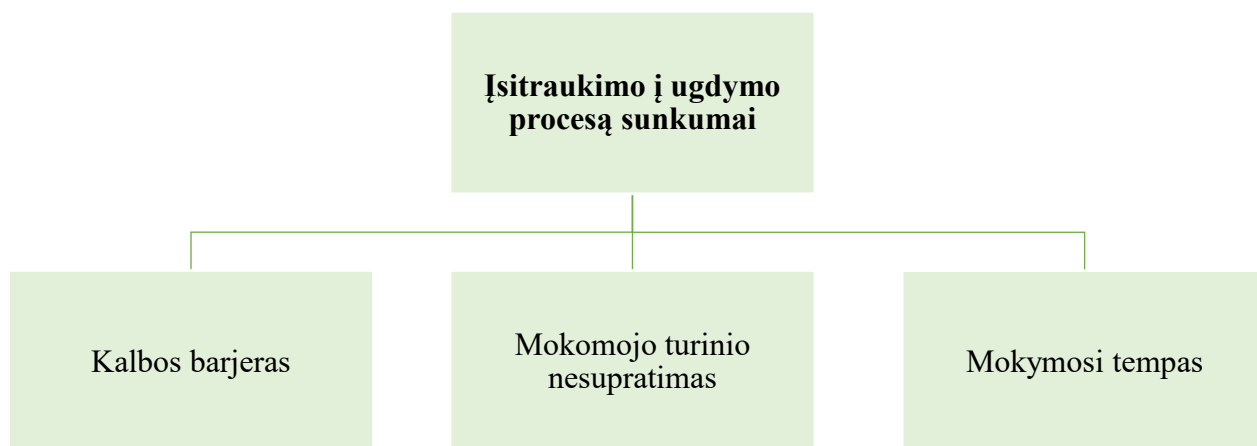
15 pav. Įsitraukimas į bendruomenę

Subkategorijoje **teigiamos patirtys**, remiantis tyrimo dalyvių interviu atsikleidžia, kad dauguma mokinių palaipsniui užmezgė draugiškus santykius su bendraamžiais, jautėsi priimti klasėje ir aktyviau įsitraukė į mokyklos gyvenimą. Tyrimo dalyviai nurodo, kad jų vaikų savijautą stiprino draugiškas bendravimas, draugų turėjimas bei dalyvavimas bendrose veiklose *šiaip, nu, jaučiasi priimtas, nėra patyčių ar atstūmimo <...> nu, santykiai su kitais mokiniais yra geri, draugiški (T1), matau, kad ji jaučiasi priimta, nėra jokio atstūmimo ar patyčių. Jaučiasi priimta tarp bendraamžių, turi draugų (T4); klasėje bendrauja normaliai, turi draugų (T5)*. Interviu duomenys taip pat rodo, kad dalis mokinių aktyviai įsitraukia į bendras veiklas su bendraamžiais *dabar ji turi draugų, su kuriomis bendrauja ne tik per pamokas, bet ir po jų, kartu leidžia laiką. (T4); su keliais ir po pamokų laiką leidžia, krepšinį lanko (T1); dalyvauja ir mokyklos renginiuose, važiuoja į ekskursijas (T4); dar ji išrinkta į mokinių tarybą (T5)*. Teigiamos patirtys įsitraukiant į mokyklos bendruomenę susijusios su draugiškais santykiais ir aktyvesniu dalyvavimu mokyklos veiklose. Palaipsniui yra užmezgami ryšiai su bendraamžiais padeda įsitraukti į mokyklos bendruomenę. Tyrimo duomenų analizė atskleidė ne tik teigiamas, bet ir sudėtingas NAMM patirtis. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **sudėtingu patirčių** subkategorija. Daliai mokinių įsitraukimas į bendruomenę yra sudėtingesnis. Tyrimo dalyvių pasakojimuose atsiskleidžia ribotas bendravimas ir sunkesnis santykių užmezgimas *reikėjo daug ką patirti (T2); neišitraukė jis į klasės bendruomenę. Bendravimas su kitais mokiniais yra labai minimalus (T3)*. Šios patirtys parodo, kad ribotas bendravimas ir sunkumai užmezgant santykius su bendraamžiais gali apsunkinti priklausymo mokyklos bendruomenei formavimąsi.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu išskirta **įsitraukimo į ugdymą skatinančių veiksnių** kategorija ir dvi subkategorijos – **mokytojų pagalba ir bendraamžių palaikymas**. Mokytojų teikiama pagalba ir bendraamžių palaikymas padeda NAMM lengviau įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje. Tyrimo dalyvių pasakojimai parodo, kad mokiniams yra svarbus aiškus mokytojų aiškinimas, papildoma pagalba bei individualus dėmesys *nu, jam labiausiai padeda, kai mokytojai paaiškina paprastai, ne per sudėtingai, lėčiau, kartais pakartoja. (T1), nu kaip sakiau, labai geri mokytojai, jie padeda, jei reikia paaiškina papildomai, išverčia (T2), jai labai padeda mokytojai, jie paaiškina, jei kažko nesupranta, ir matosi, kad stengiasi (T5)*. Interviu duomenys parodė, kad NAMM aktualūs ir santykiai su mokytojais: *mokytojai rūpinasi tarsi savo vaiku. <...> labai geri santykiai visų mokytojų su mokiniais (T3); klasės auklėtoja labai rūpestinga, nu tas nuolatinis bendravimas (T4)*. Tyrimo duomenų analizė išryškino ir papildomos pagalbos svarbą: *duoda daug papildomos medžiagos. Dar yra konsultacijos, tai ji kartais eina papildomai, tada gali ramiai viską išsiaiškinti (T5)*. Mokytojų

teikiama pagalba reikšminga NAMM ugdymo procese. Tyrimo dalyvių pasakojamuose išryškėjo aiškaus mokymo turinio pateikimo, papildomų paaiškinimų bei individualizuotos pagalbos svarba. Papildomos konsultacijos ir nuolatinė mokytojų pagalba sudaro palankesnės sąlygas įveikti iškilusius mokymosi sunkumus ir įsitraukti į ugdymo procesą. Mokytojų palikimas yra viena iš sėkmingos NAMM įtraukties prielaidų. NAMM tėvai atkreipė dėmesį **bendraamžių palaikymą**. Bendraamžių palaikymas suteikia NAMM padeda geriau įsitraukti į ugdymo procesą, nes: *na ir klasiokai dukros puikūs. Jie visi šį laikotarpį padarė lengvesnį (T4); taip pat padeda, kad klasėje yra draugė, gali pasitarti (T5)*. Bendraamžių palaikymas stiprina NAMM priklausymo klasei jausmą ir padeda lengviau įsitraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą.

Kategoriją **įsitraukimo į ugdymą sunkumai** sudaro kalbinių sunkumų, mokomojo turinio nesupratimo ir mokymosi tempo subkategorijos (žr.16 pav.).



16 pav. Įsitraukimo į ugdymo procesą sunkumai

Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **kalbos barjero** subkategorija. Remiantis atlikto tyrimo duomenimis didžiausi sunkumai NAMM dėl nepakankamų lietuvių kalbos žinių. Naujai atvykusiems mokiniams migrantams sudėtinga kalbėti lietuviškai, taisyklingai reikšti mintis bei suprasti kai kuriuos vartojamus žodžius: *nu, jam sunkiausia vis dar su kalba (T1), pirmiausia sunkumai su lietuvių kalba (T2); daro tas klaidas, nu kalbėti tai labai minimaliai (T3), na lietuvių aišku sunkiau, gramatinių klaidų daro (T4), didžiausi sunkumai mano vaikui yra su lietuvių kalba (T5)*. Kalbos barjeras apsunkina NAMM dalyvavimą pamokose, bendravimą su kitais mokiniais ir įsitraukimą į ugdymo procesą. Mokiniais sudėtinga suprasti mokytojų aiškinimą, reikšti savo mintis bei aktyviai dalyvauti veiklose. Dėl ribotų lietuvių kalbos žinių mokiniai gali jaustis nedrąsiai, vengti bendrauti. Kita išryškėjusi subkategorija – **mokomojo turinio nesupratimas**. Remiantis tyrimo duomenų analize, mokomojo turinio nesupratimas atsiranda tada, kai NAMM tampa sunku suprasti mokytojų aiškinimą. Jis atsiranda tada, kai informacija pateikiama greitai arba vartojant sudėtingus žodžius ar sąvokas. Tyrimo dalyviai pabrėžė *<...> būna, kad nesupranta, ką mokytoja sako, ypač kai greitai kalba ar sudėtingai aiškina <...> sunku, kai reikia daug skaityti. Kol jis perskaito ir supranta, kiti jau būna toli (T1); būna, kad supranta tik dalį informacijos, o tada jau sunku atlikti užduotis (T5)*. Gauti duomenys parodė, kad sudėtingesnio mokomojo dalyko turinio rodo, kad sudėtingesnio mokomojo turinio supratimas gali sumažinti pasitikėjimą savimi, apsunkina dalyvavimą pamokose bei lėtina įsitraukimą į ugdymo procesą. NAMM tėvu interviu analizės duomenimis suformuota **mokymosi tempo** subkategorija. NAMM dažnai reikia daugiau laiko suprasti informacija, mokomąją medžiagą, atlikti užduotis. Tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidė, kad didelės mokymosi apimtys ir greitesnis

darbo tempas kėlė papildomą įtampą. Mokiniais buvo sudėtinga spėti suprasti pateikiamą medžiagą, atlikti užduotis bei prisitaikyti prie ugdymo tempo: *sunku, kai reikia daug skaityti* (T1); *anglų sunkoka, todėl kad apimtis didelės* (T2); *ji užtrunka ilgiau nei kiti vaikai ir greičiau pavargsta* (T5). Tinkamai nepasirinktas mokymo(si) tempas gali didinti NAMM nuovargį bei apsunkinti jų įsitraukimą į ugdymą.

Kita išskirta kategorija – **šeimos ir mokyklos ryšio** ir dvi subkategorijos: **bendravimo su mokykla ir tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą**. Bendravimo su mokykla subkategorija parodo, kad NAMM tėvams svarbus nuolatinis ryšys mokykla, kad būtų galimybė iškilus sunkumams susisiekti su mokytojais. NAMM tėvai atskleidė, kad pagrindinę informaciją gauna iš klasės auklėtojo, kuris palaiko ryšį ir su šeima ir perduoda aktualią informaciją *dažniausiai per auklėtoją <...> ji tokia įsitraukusi, padeda, informuoja* (T1); *jei kažkas man neaišku galiu ateiti į mokyklą pas mokytojus* (4); *svarbu, kad galima susisiekti, nėra taip, kad nepasiekiami* (T5). Glaudus bendravimas su mokykla stiprina pasitikėjimą mokykla. Iškilus sunkumams, tėvai gali kreiptis į mokyklą Kita išskirta subkategorija tai **tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą**. Iš tyrimo analizės matyti, kad tėvai aktyviai domisi savo vaikų mokymosi rezultatais ir savijauta mokykloje. Iš interviu analizės matyti, kad dalis tėvų seka savo vaikų pasiekimus, o kiti daugiau dėmesio skiria emocinei savo vaikų savijautai ir bendradarbiavimui su mokytojais *visada informuota, kaip mano vaikui sekasi <...> pati visada domiuosi* (T3); *jei kas nepasiseka ar matau, kad ji labai pergyvena, aš paskambinu mokytojai* (T5). Tėvų įsitraukimas apima ne tik domėjimąsi akademineis savo vaiko rezultatais, bet ir siekį užtikrinti gerą savo vaiko emocinę savijautą.

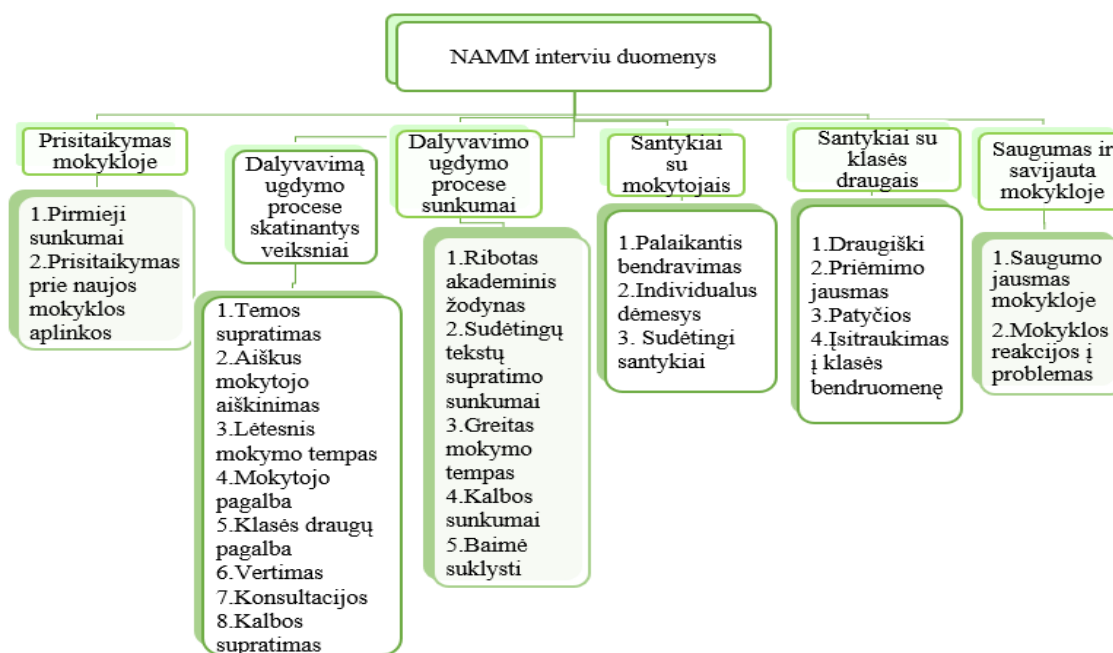
Analizuojant NAMM tėvų interviu buvo išskirta savijautos mokykloje kategorija, kurią sudaro **saugumo ir patyčių** subkategorijos. Dauguma tėvų vaikų savijautą mokykloje sieja su emociniu saugumu, ramybe ir gerais santykiais su mokytojais ir kitais bendruomenės nariais. Tyrimo dalyvių interviu analize, parodo, kad NAMM mokykloje jaučiasi saugiai, nebijo eiti į pamokas ir vis geriau jaučiasi mokykloje *bendrai, nu, mokykloj jaučiasi saugiai, nėra taip, kad bijotų eiti* (T1); *ji mokykloje jaučiasi gerai ir saugiai* (T4); *ji sako, kad jaučiasi saugiai, klasėje bendrauja normaliai, turi draugų, su mokytojais irgi viskas tvarkoje* (T5). Palaikanti mokyklos aplinka bei geri santykiai su klasės draugais ir mokytojais stipria NAMM emocinį saugumą ir padeda lengviau prisitaikyti prie mokyklos aplinkos. Tėvų pastebėjimai rodo, kad NAMM ypač svarbu jaustis priimtiems, suprastiems ir turėti galimybę sulaukti pagalbos mokykloje. Tačiau tyrimo duomenų analizė atskleidė dar vieną subkategoriją – **patyčias**. Dalis NAMM mokykloje susiduria su nepagarbiu bendraamžių elgesiu ir patyčiomis. Tyrimo dalyvių duomenų analizė atskleidė, kad neigiamos NAMM patirtys mokykloje siejosi su atstūmimu dėl tautybės, patyčiomis bei fizinio smurto apraiškomis: *vaikas mokykloje patyrė bulingą. <...> šviesą išjunginėjo ir pravardžiavo. Nu jei atvirai, nu kad mes iš Ukrainos* (T2); *tie stovėjo nu o vienas mušė jį. <...> du dantis pažeidė* (T3). Šios NAMM tėvų patirtys atskleidžia, kad patyčios neigiamai veikia NAMM emocinę savijautą, mažina saugumo jausmą mokykloje ir apsunkina jų įtrauktį į mokyklos bendruomenę.

NAMM tėvų interviu duomenų analizė atskleidė **reikalingų pokyčių** kategoriją, kurią sudaro **kalbos mokymo stiprinimo** bei **patyčių prevencijos** subkategorijos. NAMM tėvai pabrėžia didesnio dėmesio lietuvių kalbos mokymui poreikį, ypač stiprinat mokinių kalbėjimo įgūdžius. Tyrimo dalyvių pasisakymuose išryškėja, kad NAMM svarbu ne tik mokytis gramatikos, bet ir turėti daugiau galimybių praktiškai vartoti lietuvių kalbą kasdienėse situacijose *norėjusi kad kalbėjimas būtų geras <...> ne gramatikos <...> kad jie tarpusavyje mokytus kalbėti* (T2); *aš kaip mama norėčiau daugiau lietuvių kalbos pamokų <...> nes vis tiek kalba dar stabdo* (T5). Nepakankami lietuvių kalbos įgūdžiai

apsunkina NAMM bendravimą, pasitikėjimą savimi ir nepakankami lietuvių kalbos įgūdžiai apsunkina vaikų bendravimą, pasitikėjimą savimi ir sėkmingai įsitraukti į ugdymo procesą mokykloje. Išskirta ir patyčių prevencijos subkategorija. NAMM mokinio mama, kurios sūnus patyrė patyčias, akcentavo didesnio dėmesio emociniam saugumui ir tarpusavio santykiams poreikį. Svarbu su mokiniais kalbėtis apie pagarbų elgesį bei patyčias: *pirmiausiai turi vykti pokalbiai klasėje su vaikais <...> kalbėti apie patyčias* (T2). Saugios emocinės aplinkos kūrimas ir prevenciniai pokalbiai gali padėti mažinti patyčias bei stiprinti NAMM saugumo jausmą mokykloje.

3.1.3. Naujai atvykusių mokinių migrantų rezultatų analizė

Išanalizavus NAMM interviu duomenis, buvo sudarytos 6 pagrindinės kategorijos, atskleidžiančios migrantų mokinių patirtis mokykloje ir jų įsitraukimą į ugdymo procesą: „Prisitaikymas mokykloje“, „Dalyvavimą ugdymo procese skatinantys veiksniai“, „Dalyvavimo ugdymo procese sunkumai“, „Santykiai su mokytojais“, „Santykiai su klasiokais“ bei „Saugumas ir savijauta mokykloje“ (žr. 17 pav.). Kiekvieną kategoriją sudaro subkategorijos, kurios padeda atskleisti mokinių migrantų patiriamus sunkumus, prisitaikymo procesą, mokytojų ir bendraamžių pagalbą svarbą bei veiksnius, skatinančius arba ribojančius mokinių įsitraukimą į ugdymo procesą mokykloje.

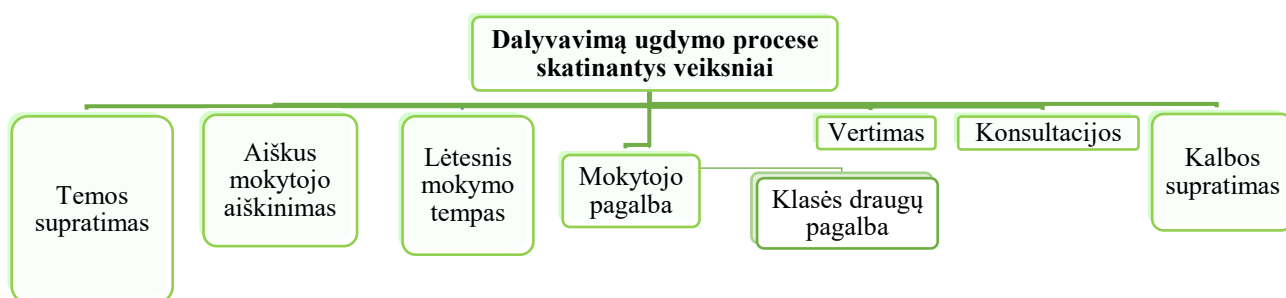


17pav. NAMM interviu duomenų analizės kategorijos ir subkategorijos

Prisitaikymo mokykloje kategorija susideda iš dviejų subkategorijų – **pirmųjų sunkumų** bei **prisitaikymo prie naujos mokyklos**. NAMM pasakojimai atskleidžia, kad pirmieji mėnesiai mokykloje daugeliui mokinių buvo dėl naujos aplinkos, nepažįstamų žmonių ir kalbos barjero. Palaipsniui NAMM savijauta mokykloje gėrėjo. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **pirmųjų sunkumų** subkategorija. Remianti tyrimo duomenimis pradinis laikotarpis buvo sudėtingas. Mokiniai pasakojo, kad atvykus į naują mokyklą buvo sunku suprasti mokymosi turinį ir priprasti prie naujos aplinkos *kai tik atėjau į mokyklą, buvo labai sunku beveik nieko nesupratau* (M1) *kai tik pradėjau mokytis, viskas buvo labai nauja ir sunku* (M2), *pradžioje buvo sunkiau. Nauja mokykla, nėra draugų, ne viską suprasdavau* (M3). Šios patirtys leidžia pastebėti, kad pradžioje mokiniai susidūrė ne tik su kalbiniais sunkumais, bet ir su emociniu nesaugumu naujoje mokyklos aplinkoje.

Tai apsunkino jų įsitraukimą į ugdymo procesą bei dalyvavimą mokyklos gyvenime. Remiantis tyrimo duomenimis, suformuota prisitaikymo prie naujos mokyklos aplinkos subkategorija atskleidžia, kad laikui bėgant mokinių savijauta mokykloje gerėjo, o prisitaikymas prie naujos aplinkos tapo lengvesnis. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad mokykloje jautėsi saugiau ir drąsiau *jaučiuosi ir labiau savas dabar (M1), dabar jau nebe taip baisu kaip pradžioj (M2), jau lengviau, niekas nelenda, galiu normaliai mokytis (M3)*. Šios patirtys rodo, kad palaiapsniui stiprėjo mokinių priklausymo mokyklos bendruomenei jausmas, didėjo emocinis saugumas ir pasitikėjimas savimi. Tai sudarė prielaidas lengvesniam įsitraukimui į ugdymo procesą ir aktyvesniam dalyvavimui mokyklos gyvenime.

Analizuojant NAMM interviu duomenis buvo išskirta **dalyvavimą ugdymo procese skatinančių veiksmų** kategorija, kurią sudaro temos supratimo, aiškaus mokytojo aiškinimo, lėtesnio mokymo tempo, mokytojo pagalbos, klasės draugų pagalbos, vertimo, konsultacijų ir kalbos supratimo subkategorijos (žr. 18 pav.).



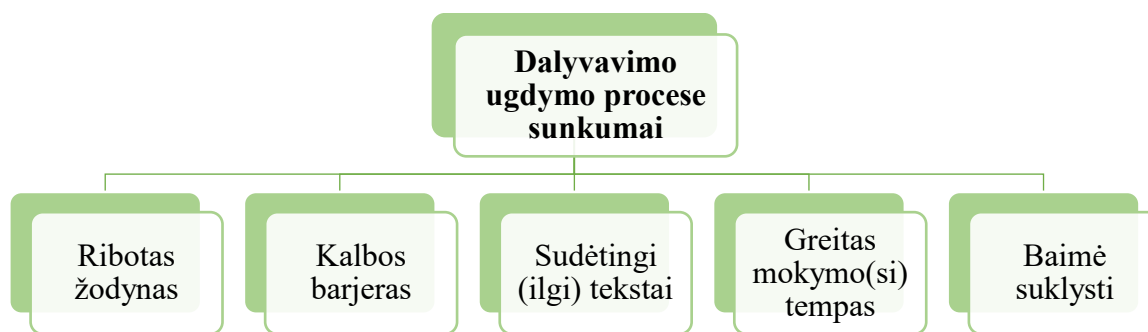
18 pav. Dalyvavimą ugdymo procese skatinantys veiksniai

Tyrimo duomenys parodė, kad NAMM įsitraukimas į ugdymo procesą susijęs su tuo, kiek jie supranta mokomąją medžiagą ir kokios pagalbos sulaukia mokykloje. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **temos supratimo subkategorija** parodė, kad mokiniai aktyviau dalyvauja pamokose tada, kai supranta mokomąją medžiagą. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad geresnis temos supratimas leido drąsiau atlikti užduotis ir įsitraukti į veiklas: kai *suprantu temą, normaliai dirbu (M1), matematikos testas buvo labai lengvas, nes aš supratau temą (M3), su matematika man daug paprasčiau, ten viskas aiškiau <...> pažiūriu ir pagaunu (M2)*. Suprantamai pateikiama mokomoji medžiaga stiprina mokinių pasitikėjimą savimi ir mažina baimę. Temos supratimas yra viena svarbiausių sąlygų aktyvesniam mokinių dalyvavimui ugdymo procese. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **aiškaus mokytojo aiškinimo** subkategorija atskleidė, kad mokiniams svarbu, jog mokytojai aiškintų paprastai, pateiktų pavyzdžių. Aiškus aiškinimas padeda lengviau suprasti užduotis ir mažina įtampą pamokose: *kai mokytoja aiškina paprastai ir įdomiai, tada lengviau suprasti ir net norisi dalyvauti (M1), pamokose mokytojas pateikia pavyzdžių. Tai man labai padeda geriau suprasti temą (M5), būtų lengviau, jei mokytojai paaiškintų paprastais žodžiais (M1)*. Mokinių įsitraukimą stiprina ne tik mokomojo turinio aiškumas, bet ir mokytojo gebėjimas prisitaikyti prie mokinio kalbinių galimybių. Tai sudaro palankesnes sąlygas mokiniams jaustis drąsiau ir aktyviau dalyvauti pamokoje. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija **lėtesnio mokymo tempo**. Ji atskleidžia, kad mokiniams lengviau įsitraukti į pamokas tada, kai informacija pateikiama lėčiau. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad lėtesnis tempas padėjo geriau suprasti mokomąją medžiagą: *mokytojai kalba lėčiau (M1), kai viskas lėčiau, tada ir suprantu daugiau (M2), padėtų jei mokytojai lėčiau aiškintų (M3)*. Greitas mokymo tempas mokiniams kelia papildomą įtampą ir apsunkina informacijos supratimą. Todėl mokymo tempo pritaikymas tampa svarbia sąlyga, padedančia NAMM lengviau sekti pamokos

eigą ir aktyviau įsitraukti į pamokos veiklas. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **mokytojo pagalbos** subkategorija atskleidžia, kad mokytojai yra svarbūs pagalbos teikėjai NAMM galimybė kreiptis pagalbos į mokytojus padeda lengviau įveikti mokymosi sunkumus *po pamokos eini pas mokytoją, pasakai ko nesupratai* (M1), *mokytojai jei reikia paaiškina papildomai* (M2), *mokytojas pasako viską kad aš galėčiau atlikti užduotis* (M4). Taip pat viena tyrimo dalyvė pabrėžia papildomos pagalbos svarbą: *mokytojai paaiškina rusiškai, išverčia* (M5). Mokytojų teikiama pagalba NAMM suteikia daugiau pasitikėjimo savimi, mažina mokinių nerimą bei skatina drąsiau prašyti pagalbos. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **klasės draugų pagalbos** subkategorija. Bendraamžių palaikymas padeda NAMM lengviau suprasti užduotis, drąsiau jaustis klasėje. Tyrimo dalyviai pasakojo, kad klasės draugai paaiškina nesuprantamą informaciją ar padeda atlikti užduotis: *dar mokytojai padeda, daug klasiokai, jie kartais geriau paaiškina* (M1), *padeda klasiokas su kuriuo sėdžiu viename suole. Nu išverčia, parodo kaip atlikti užduotį* (M3), *kartais klausiu klasės draugų* (M5). Pagalba iš bendraamžių dažnai tampa lengviau prieinama nei pagalba iš mokytojų. Draugiški santykiai su klasiokais stiprina mokinių priklausymo klasei jausmą ir mažina atskirtį. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija **vertimas**. NAMM dažnai naudojasi papildomomis vertimo priemonėmis, padedančiomis suprasti informaciją. Vertėjai telefone ar paaiškinimai gimtąja kalba, ar kita suprantama kalba (rusų) padeda lengviau atlikti užduotis: *„transleitą naudoju“* (M1), *pasinaudoju vertėju telefone* (M2), *mokytojai paaiškina rusiškai, išverčia* (M5). Vertimo priemonės NAMM tampa svarbia kasdienio mokymosi pagalba, kuri mažina kalbos barjero keliamus sunkumus ir leidžia savarankiškiau atlikti užduotis. Papildomos konsultacijos padeda mokiniams ramiau išsiaiškinti nesuprastą informaciją. NAMM konsultacijose gali pakartotinai aptarti temas ir užduoti klausimus: *yra konsultacijos po pamokų, galima eiti* (M1), *bet kada galiu nueiti į konsultaciją* (M2), *per jas mokytoja paaiškina dar kartą* (M5). Konsultacijos suteikia mokiniams daugiau laiko mokymuisi bei mažina spaudimą, kurį jie jaučia pamokų metu. Tai sudaro galimybes drąsiau klausti ir palaipsniui stiprina pasitikėjimą savo gebėjimais.

Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **kalbos supratimo** subkategorija. Bėgant laikui NAMM tampa drąsesni ir aktyviau dalyvauja ugdymo procese. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad jiems lengviau atsakyti į klausimus ir reikšti savo mintis *galiu pats kažką pasakyti, nu atsakyti į klausimus* (M1), *atsirado daugiau pasitikėjimo* (M2), *jaučiuosi ten labiau pasitikintis savimi* (M4). Didėjantis pasitikėjimas savimi skatina NAMM aktyviau dalyvauti pamokose, drąsiau bendrauti su aplinkiniais. Geresni lietuvių kalbos įgūdžiai padeda mokiniams lengviau suprasti mokomąją medžiagą ir atlikti užduotis. Tyrimo dalyviai pasakojo, kad laikui bėgant jiems tapo lengviau skaityti tekstus bei suprasti informaciją *geriau daugiau suprantu* (M1), *daug daugiau suprantu* (M2), *lengviau skaityti tekstus ir suprasti užduotis* (M5). Gerėjant kalbos supratimui mažėja mokinių patiriama įtampa mokymosi procese. Duomenys leidžia pastebėti, kad geresni kalbiniai gebėjimai stiprina mokinių savarankiškumą ir sudaro prielaidas aktyvesniam dalyvavimui ugdymo procese.

Analizuojant duomenis buvo išskirta **dalyvavimo ugdymo procese sunkumų** kategorija, kurią sudaro riboto akademinio žodyno, sudėtingų tekstų supratimo sunkumų, per greito mokymo tempo, kalbos sunkumų, baimės suklysti subkategorijos (žr. 19 pav.). Tyrimo dalyvių pasakojimai rodo, kad šie sunkumai apsunkina mokinių įsitraukimą į pamokas ir mažina jų pasitikėjimą savimi ugdymo procese.



19 pav. Dalyvavimo ugdymo procese sunkumų subkategorijos

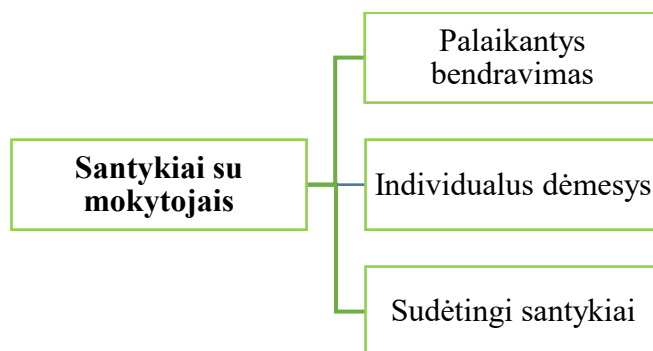
Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **riboto žodyno** subkategorija NAMM sudėtinga suprasti naujas sąvokas ir tinkamai reikšti mintis lietuvių kalba. Tyrimo dalyviai pasakoja: *kai daug naujų žodžių ar greitai aiškina, kartais nežinau* (M1), *trūksta žodžių ir sunku gražiai suformuluoti mintis* (M2), *šiose pamokose yra daug teksto ir naujų žodžių* (M5), *nemoku gerai koku tai žodžių kirčiuoti* (M1). Ribotas žodynas apsunkina ne tik mokomosios medžiagos supratimą, bet ir mokinių gebėjimą aktyviai dalyvauti pamokoje. Dėl kalbinių sunkumų mokiniai dažniau jaučiasi neužtikrinti ir vengia aktyviau įsitraukti į veiklas. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija **kalbos barjeras**. Mokiniam sudėtinga suprasti mokytojų paaiškinimus ir taisyklingai vartoti lietuvių kalbą. Tyrimo dalyviai sakė *beveik nieko nesupratau, viską man vertė* (M1), *o su lietuvių kalba sunkiau, nes ne visus žodžius suprantu* (M2), *lietuvių kalbos pamokose sunku skaityti tekstus, darau daug gramatinių klaidų* (M5), *man asmeniškai truko tos „buitinės“ kalbos mokymo* (M2). Kalbos sunkumai daro įtaką ne tik mokymosi rezultatams, bet ir mokinių savijautai mokykloje. Remiantis tyrimo duomenimis buvo suformuota **sudėtingų (ilgų) tekstų** subkategorija. Mokiniam sudėtinga skaityti ilgesnius tekstus bei suprasti pagrindinę juose pateikiamą informaciją. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad skaitymui ir teksto suvokimui mokiniams reikia daugiau laiko nei kitiems klasės mokiniams. Vienas tyrimo dalyvis pažymėjo *dar kai reikia daug skaityti kol nu perskaitau, nu kiti jau toli nuėjo* (M1). Kitas mokinis taip pat pabrėžė: *daug skaityti, ilgi tekstai, ir ne viską suprantu* (M2). Tyrimo duomenys atskleidė, kad sunkumų kėlė ne tik teksto apimtis, bet ir sudėtingesni žodžiai bei išsireiškimai, nes viena tyrimo dalyvė teigė *tekstas buvo gana ilgas ir sudėtingas. Jame buvo daug naujų žodžių ir senoviškų išsireiškimų* (M5). Šios patirtys rodo, kad skaitymo ir teksto suvokimo sunkumai lėtina mokinių darbo tempą, apsunkina savarankišką užduočių atlikimą bei kelia papildomą įtampą pamokų metu. Tyrimo dalyvių pasisakymai leidžia teigti, kad sudėtingų tekstų supratimas išlieka vienu didesnių iššūkių mokymosi procese.

Nagrinėjant tyrimo duomenis išryškėjo dar viena subkategorija greitas **mokymo tempas**. Per greitas mokytojų kalbėjimas, didelė darbo apimtis NAMM kelia papildomų sunkumų ugdymo procese. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad jiems sudėtinga sekti pamokos eigą, kai informacija pateikiama per greitai arba vienu metu reikia atlikti daug užduočių. Vienas mokinis pažymėjo *kai mokytoja pamiršta apie mane ir pradeda greičiau šnekėti* (M1). Šis pasisakymas rodo, kad mokiniai jautriai reaguoja į mokymo tempo pokyčius ir dažnai jaučiasi pasimetę, kai pamokos eiga nėra pritaikoma jų poreikiams. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad mokiniams sunkumų kelia ne tik mokytojų kalbėjimo tempas, bet ir didelė užduočių apimtis per trumpą laiką. Viena tyrimo dalyvė teigė *sunkiausia būna tada, kai mokytoja skuba ir per trumpą laiką reikia labai daug visko užsirašyti* (M2). Tai leidžia pastebėti, kad greitas darbo tempas apsunkina ne tik informacijos supratimą, bet ir gebėjimą atlikti užduotis kartu su visa klase. Kitas mokinis taip pat pabrėžė *jie pasakoja greitai* (M3), taip atskleisdamas, kad greitai pateikiama informacija tampa viena pagrindinių kliūčių pilnavertiškai

dalyvauti pamokoje. Greitas mokymo tempas mokiniams sukelia papildomą įtampą, mažina pasitikėjimą savo gebėjimais ir apsunkina aktyvų įsitraukimą į mokymosi procesą. Tyrimo dalyvių pasisakymai leidžia teigti, kad nepakankamai pritaikytas mokymo tempas gali lemti mokinių pasyvumą pamokose, sunkesnę informacijos įsisavinimą bei didesnę emocinį nuovargį mokymosi metu.

Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **baimės suklysti** subkategorija. Mokiniai dažnai jaučia nedrąsumą kalbėdami prieš klasę ar kreipdamiesi pagalbos į mokytoją. Viena tyrimo dalyvė teigė *nedrąsu klausti ar kalbėti* (M2). Tai leidžia pastebėti, kad mokiniams sudėtinga jaustis laisvai naujoje mokymosi aplinkoje, todėl jie dažniau renkasi tylėti ir stebėti kitus. Kita mokinė taip pat pažymėjo *kartais nedrįstu atsakyti garsiai* (M5), taip atskleisdama baimę suklysti ar būti neigiamai įvertintai klasės draugų akivaizdoje. Nedrąsumas ir baimė suklysti mažina mokinių pasitikėjimą savimi, riboja jų aktyvumą pamokose bei apsunkina pilnavertį dalyvavimą ugdymo procese. Dėl patiriamos įtampos mokiniai dažniau vengia viešai kalbėti, klausti ar reikšti savo nuomonę, nors jiems ir kyla klausimų mokymosi metu.

Analizuojant NAMM interviu duomenis buvo išskirta **santykių su mokytojais** kategorija, kurią sudaro **palaikančio mokytojų bendravimo**, **individualaus dėmesio mokiniui** ir **neigiamų mokytojų reakcijų** subkategorijos (žr. 20 pav.). Tyrimo dalyvių pasakojimai rodo, kad santykiai su mokytojais turi didelę reikšmę mokinių emocinei savijautai, pasitikėjimui savimi ir įsitraukimui į ugdymo procesą.

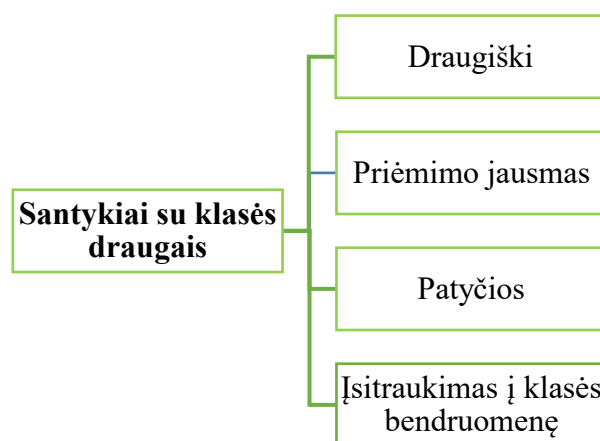


20 pav. NAMM santykiai su mokytojais

Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **palaikančio mokytojų bendravimo** subkategorija. Mokiniai vertina draugišką, padrašinantį ir palaikantį mokytojų elgesį. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad pozityvus mokytojų bendravimas padeda mokiniams jaustis saugiau bei drąsiau dalyvauti ugdymo procese: *mokytojai yra labai šaunūs ir draugiški* (M5). Kitas mokinytas taip pat teigė: *mokytojai tiki manim labiau, nei aš pats* (M4), taip parodydamas, kad mokytojų palaikymas stiprina jo pasitikėjimą savimi. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad mokiniams svarbus mokytojų noras padėti ir padrašinti: *jaučiasi, kad jie nori padėti ir palaiko* (M5). Palaikantis mokytojų bendravimas stiprina mokinių emocinį saugumą bei pasitikėjimą savimi. Pozityvūs santykiai su mokytojais skatina mokinius drąsiau dalyvauti pamokose ir lengviau kreiptis pagalbos. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija – **individualus dėmesys** mokiniui. NAMM svarbus asmeninis mokytojų dėmesys ir papildomas paaiškinimas pamokų metu. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad individuali pagalba padeda geriau suprasti mokomąją medžiagą bei mažina nedrąsumą. Vienas mokinytas pasakojo: *prieina asmeniškai, paklausia ar suprantu, paaiškina dar kartą* (M1). Kita tyrimo dalyvė taip pat pažymėjo: *mokytojai prieina prie manęs ir paklausia, ar*

viską supratau (M5). Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokiniams svarbus mokytojų dėmesys tuomet, kai jiems kyla sunkumų *jei pamato kad tu nedarai visada prieina, klausia, ko nesupratai* (M4). Individualus dėmesys padeda mokiniams jaustis pastebėtiems ir svarbiems mokyklos aplinkoje ir sudaro palankesnes sąlygas aktyviau įsitraukti į ugdymo procesą. Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad mokinių patirtys bendraujant su mokytojais buvo įvairios – greta palaikančių ir pozityvių santykių išryškėjo ir sudėtingesnės bendravimo patirtys. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija **sudėtingi santykiai** su mokytojais. Neigiamos mokytojų pastabos ar reakcijos mokiniams kelia įtampą bei mažina jų pasitikėjimą savimi. Mokytojų pasisakymai, replikos mokiniams sukeldavo nemalonius išgyvenimus ir diskomfortą *ji garsiai pasakė tipo, kad čia tik man vienam neaišku* (M1). Šis pasisakymas parodo, kad viešai išsakytos mokytojo pastabos sustiprino mokinio nejaukumo ir išskirtinumo jausmą klasėje. Kitas dalyvis pažymėjo *pradeda piktintis kodėl aš su ja nepasveikinau* (M4), taip atskleisdama, kad neigiamos mokytojų reakcijos gali apsunkinti tarpusavio santykių kūrimą. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad neigiamos patirtys su mokytojais paveikia mokinių emocinę savijautą ir jų pasitikėjimą savimi. Vienas mokinys teigė: *jautiesi kažkaip kvailai prieš visus* (M1). Mokiniai jautriai reaguoja į mokytojų bendravimo toną bei reakcijas pamokų metu. Kita tyrimo dalyvė pažymėjo *<...> išvis buvo sunkiausia, nes mokytoja nemokėjo nei rusiškai, nei angliškai, tai mes tiesiog nelabai galėjom susikalbėti. Ji aiškina, o aš beveik nieko nesuprantu, tik žiūriu į lentą ir bandau kažką pagauti* (M2). Nesupratimas ir sudėtingas bendravimas su mokytojais mažina NAMM motyvaciją klausti, prašyti pagalbos bei aktyviai dalyvauti pamokose.

Analizuojant NAMM interviu duomenis buvo išskirta **santykių su klasės draugais** kategorija, kurią sudaro draugiškų santykių, priėmimo jausmo, patyčių patirčių ir įsitraukimo į klasės bendruomenę subkategorijos (žr. 21 pav.). Santykiai su bendraamžiais turi didelę reikšmę mokinių emocinei savijautai, saugumo jausmui ir įsitraukimui į mokyklos gyvenimą.



21 pav. NAMM santykiai su klasės draugais

Remiantis tyrimo duomenimis suformuota **draugiškų santykių** subkategorija. Dauguma NAMM santykius su klasiokais apibūdina kaip draugiškus ir palaikančius. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad bendraamžių draugiškas bendravimas padeda mokiniams lengviau jaustis klasės bendruomenės dalimi. Vienas mokinys pažymėjo *normalūs, draugiški, padeda, jei kažko nesuprantu* (M1). Kita tyrimo dalyvė taip pat teigė su *klasės draugais santykiai visai geri* (M2). Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokiniai vertina tarpusavio pagalbą ir bendravimą, nes viena mokinė pažymėjo *klasės draugai taip pat yra draugiški. Mes bendraujame, padedame vieni kitiems* (M5). Draugiški santykiai su klasiokais padeda mokiniams lengviau įsitraukti į klasės bendruomenę.

Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija – **priėmimo jausmas**. Mokiniais svarbu jaustis priimtiems klasės bendruomenėje ir nepatirti atskirties. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad teigiami santykiai su bendraamžiais mažina svetimumo jausmą ir stiprina priklausimo klasės bendruomenei jausmą. Vienas mokinys teigė *nebėra tokio jausmo, kad esi svetimas* (M1). Kita tyrimo dalyvė pažymėjo *tiesiog jautiesi kaip visi, ne „kitokia“* (M2), taip parodydama, kad priėmimas klasėje stiprina pasitikėjimą savimi. Viena mokinė taip pat teigė *jaučiuosi priimta ir tai man labai svarbu* (M5). Šios patirtys rodo, kad priėmimas klasėje stiprina mokinių priklausymo bendruomenei jausmą ir gerina jų savijautą. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija – **patyčios**. Dalis mokinių susidūrė su neigiamu bendraamžių elgesiu ir nemaloniomis patirtimis mokykloje: *buvo su vienu mokiniu, irgi ukrainietis, buvo koks tai susidūrimas, nu susimušėme* (M4). Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad patyčios mokiniams sukėlė liūdesį, įtampą ir blogino jų savijautą. Vienas mokinys pasakojo *tyčios iš manęs* (M3). Kita tyrimo dalyvė pažymėjo *buvo nemalonu ir šiek tiek liūdna* (M5), taip atskleisdama emocinį tokių patirčių poveikį. Tyrimo duomenys taip pat parodė, kad kai kuriais atvejais situacija ilgai gerėja, nes vienas mokinys teigė *dabar jau lengviau, niekas nelenda* (M3). Neigiami santykiai su bendraamžiais mažina mokinių emocinį saugumą bei apsunkina jų savijautą mokykloje. Interviu duomenys leidžia pastebėti, kad pozityvūs pokyčiai santykiuose su klasiokais prisideda prie geresnės mokinių emocinės savijautos.

Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija – **įsitraukimas į klasės bendruomenę**. Analizuojant šią subkategoriją matyti, kad dalyvavimas bendrose veiklose padeda mokiniams užmegzti artimesnius santykius su klasiokais ir lengviau įsitraukti į mokyklos gyvenimą. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad bendros veiklos stiprina bendravimą bei tarpusavio ryšius. Vienas mokinys pažymėjo *su kelias leidžiu ir laisvalaikį, lankom krepšinį* (M1). Kita tyrimo dalyvė teigė: *dalyvauju klasės vakarėliuose, važiuojam į ekskursijas* (M2). Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad laikas kartu už mokyklos ribų padeda mokiniams geriau jaustis tarp bendraamžių, nes vienas mokinys pažymėjo *pakviečia kažkur, leidžiam laiką kartu* (M3). Šios patirtys rodo, kad bendros veiklos stiprina mokinių priklausymo klasei jausmą ir padeda lengviau integruotis į mokyklos bendruomenę. Analizuojant tyrimo duomenis matyti, kad aktyvus dalyvavimas klasės gyvenime prisideda prie geresnių santykių su bendraamžiais ir didesnio emocinio saugumo mokykloje.

Remiantis tyrimo duomenimis buvo suformuota **saugumo ir savijautos mokykloje** kategorija, kurią sudaro **saugumo jausmo mokykloje ir mokyklos reakcijos į problemas** subkategorijos. Analizuojant interviu duomenis paaiškėjo, kad saugi aplinka ir palaikanti mokyklos darbuotojų reakcija turi didelę reikšmę mokinių emocinei savijautai bei prisitaikymui mokykloje. Nagrinėjant duomenis išryškėjo dar viena subkategorija saugumo jausmo mokykloje subkategorija. Dauguma mokinių mokykloje jaučiasi saugiai ir ramiai. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad mokykla jiems siejasi su saugia ir priimančia aplinka. Vienas mokinys pažymėjo *mokykloje viskas gerai* (M1). Kita tyrimo dalyvė taip pat teigė *mokykloj aš nesijaučiau nejaukiai* (M4), o viena mokinė pabrėžė *aš dažniausiai mokykloje jaučiuosi saugiai* (M5). Šios patirtys rodo, kad mokyklos aplinka daugeliui mokinių suteikia emocinio saugumo ir stabilumo jausmą. Interviu duomenys leidžia pastebėti, kad jausdamiesi saugiau mokiniai drąsiau bendrauja su kitais, aktyviau dalyvauja pamokose bei lengviau įsitraukia į mokyklos gyvenimą. Remiantis tyrimo duomenimis suformuota subkategorija mokyklos reakcijos į problemas. NAMM svarbu žinoti, jog kilus sunkumams jie sulauks pagalbos ir palaikymo iš mokyklos darbuotojų. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsiskleidė, kad mokyklos darbuotojų dėmesys ir reagavimas padėjo mokiniams jaustis saugiau. Vienas mokinys

pasakojo *padėjo klasės auklėtoja* (M3). Kita tyrimo dalyvis pažymėjo *pavaduotoja apibarė, išsiaiškino viską* (M4), taip parodydama, kad mokykla reagavo į kilusią situaciją. Viena mokinė taip pat teigė: *jei kyla kokia nors problema, jie greitai reaguoja* (M5). Mokyklos darbuotojų įsitraukimas ir greita reakcija stiprina mokinių pasitikėjimą mokykla bei didina jų saugumo jausmą. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad palaikanti mokyklos reakcija padeda mokiniams jaustis saugiems ir svarbiems.

3.1.4. Mokytojų, naujai atvykusių mokinių migrantų ir jų tėvų iš dalies struktūruotų interviu rezultatų apibendrinimas

Apibendrinant mokytojų, NAMM tėvų ir pačių NAMM interviu duomenis matyti, kad visose trijose tyrimo dalyvių grupėse išryškėja panašios temos prisitaikymas mokykloje, kalbos barjeras, mokytojų pagalba, bendraamžių vaidmuo, emocinis saugumas ir įsitraukimas į ugdymo procesą. Vis dėlto skirtingos dalyvių grupės šias patirtis mato iš skirtingų pozicijų – mokytojai dažniau kalba apie ugdymo organizavimą ir profesinius iššūkius, tėvai – apie vaiko savijautą ir pagalbos poreikį, o mokiniai – apie savo kasdienės patirtis pamokose ir santykiuose su kitais. Pirmiausia visų grupių sutampa mintis, kad **pradžia naujoje mokykloje yra sudėtinga**. Mokiniai patys teigia, kad pradžioje buvo sunku suprasti, kas vyksta pamokose: *kai tik atėjau į mokyklą, buvo labai sunku beveik nieko nesupratau* (M1); *pradėjau mokytis, viskas buvo labai nauja ir sunku* (M2). Tėvai taip pat mato vaikų pasimetimą ir emocinį nesaugumą *viskas buvo labai sunku <...> mums viskas nauja: kita kalba, kita mokykla, nauji žmonės* (T1); *kai mes atvažiavome, vaikui buvo pasimetimas <...> aš neisiu mokytis čia* (T3). Mokytojų pasakojamuose pradinis laikotarpis taip pat siejamas su neapibrėžtumu *nebuvo aišku nei ką daryti, nei kaip daryti* (P4). Taigi visų dalyvių patirtys sutampa tuo, kad nauja mokykla, kalba ir ugdymo sistema pradžioje kelia įtampą tiek mokiniams, tiek jų tėvams, tiek mokytojams.

Labiausiai sutampanti tema yra **kalbos barjeras**. Mokiniai jį sieja su užduočių, tekstų ir mokytojų aiškinimo supratimu: *o su lietuvių kalba sunkiau, nes ne visus žodžius suprantu* (M2), *daug skaityti, ilgi tekstai, ir ne viską suprantu* (M2). Tėvai taip pat kalbą įvardija kaip pagrindinį sunkumą: *sunkumai su lietuvių kalba* (T2), *didžiausi sunkumai mano vaikui yra su lietuvių kalba* (T5). Mokytojai šią problemą mato dar plačiau – kaip kliūtį ne tik suprasti tekstą, bet ir parodyti tikrąsias dalykines žinias: *net jei mokinsys geba atlikti skaičiavimus, jis gali nesuprasti, ko iš jo prašoma* (P1), *iš esmės pagrindinis iššūkis yra ne pats mokomasis dalykas, o kalba* (P4), *ne fizika jiems sunkiausia, o kalba. Yra kalba, tada ir mokslai juda* (P6). Taigi kalbos barjeras visų grupių patirtyse sutampa kaip pagrindinis įsitraukimą ribojantis veiksnys, tačiau mokytojai jį labiau sieja su ugdymo ir vertinimo organizavimu, o mokiniai ir tėvai – su mokymosi sunkumu.

Taip pat sutampa **mokytojų pagalba** svarba. Mokiniai pabrėžia, kad jiems padeda aiškus, lėtesnis aiškinimas ir galimybė klausti *kai mokytoja aiškina paprastai ir įdomiai, tada lengviau suprasti ir net norisi dalyvauti* (M1). Tėvai taip pat pastebi mokytojų pagalbą *jam labiausiai padeda, kai mokytojai paaiškina paprastai* (T1). Mokytojai savo ruožtu kalba apie turinio supaprastinimą, vertimą, vaizdines priemones ir individualizavimą: *paaiškinus užduotį rusų kalba ir pabrėžinus, jis sėkmingai ją atliko* (P3), *silpnesniems pateikiu paprastesnius tekstus, aiškesnes užduotis, jie gauna daugiau pagalbos* (P2). Tai rodo, kad mokytojo vaidmuo visų dalyvių grupėse laikomas esminiu, tačiau mokinių ir tėvų kalbėjime jis labiau siejamas su pagalba ir palaikymu, o mokytojų – su konkrečių mokymo metodų paieška.

Bendraamžių vaidmuo taip pat atsiskleidžia, kaip svarbus sutampantis aspektas. NAMM teigia, kad klasiškai padeda suprasti užduotis: daug *klasiškai, jie kartais geriau paaiškina* (M1), taip pat padeda jaustis priimtiems: *jaučiuosi priimta ir tai man labai svarbu* (M5). Tėvai panašiai pabrėžia draugų ir klasės palaikymą: *klasiškai dukros puikūs. Jie visi šį laikotarpį padarė lengvesnį* (T4). Mokytojai taip pat pastebi, kad mokinių tarpusavio pagalba padeda mažinti kalbos barjerą: *mokiniai dažnai vieni kitiems paaiškina paprasčiau nei aš* (P1). Taigi bendraamžių pagalba yra svarbi tiek mokymuisi, tiek emociniam saugumui.

Vis dėlto ne visos patirtys sutampa. Tėvų atsakymuose labiau išryškėja susirūpinimas **patyčiomis ir vaiko saugumu**: *vaikas mokykloje patyrė bulingą <...> kad mes iš Ukrainos* (T2). Mokiniai apie patyčias kalba atsargiau, kartais trumpai: *tyčiosi iš manęs* (M3). Mokytojai šią temą dažniau apibūdina per saugios aplinkos kūrimą: *labai svarbu kurti saugią aplinką, kur klaidos būtų priimamos kaip mokymosi dalis* (P2). Taigi tėvai labiau akcentuoja patirtą žalą, mokiniai – asmeninį išgyvenimą, o mokytojai – atsakomybę kurti saugią aplinką.

Skiriasi ir požiūris į **įsitraukimą į ugdymo procesą**. Mokiniai įsitraukimą sieja su tuo, ar supranta pamoką: *kai suprantu temą, normaliai dirbu* (M1). Tėvai jį sieja su mokytojų ir bendraamžių pagalba, o mokytojai – su ugdymo proceso pritaikymu, individualizavimu ir savo profesiniu pasirengimu. Vadinasi, NAMM įsitraukimas priklauso nuo kelių susijusių sąlygų: suprantamos kalbos, palaikančio mokytojo, draugiškos klasės ir saugios aplinkos.

Galima teigti, kad mokytojų, NAMM tėvų ir NAMM duomenys vieni kitus papildo. Sutampa pagrindinė išvada, kad sėkminga NAMM įtrauktis priklauso ne nuo vieno veiksnio, o nuo kalbos mokymo, mokytojų palaikymo, bendraamžių santykių, šeimos ir mokyklos bendradarbiavimo bei emocinio saugumo. Skirtingi tarp tyrimo dalyvių požiūriai geriau suprasti NAMM įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje. NAMM parodo su kokiais sunkumais jie susiduria mokykloje ir kaip joje jaučiasi, o NAMM tėvams svarbu jų vaikų saugumas, priėmimas ir palaikymas. Mokytojai dirbantys su pratiškai taikomus sprendimus, reikalingus sėkmingai įtraukčiai ugdymo procese užtikrinti.

3.2. Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidė NAMM įtrauktis į ugdymo procesą ypatumus mokykloje. Tyrimo rezultatai leido atsakyti į išsikeltus probleminius klausimus – kokias priemones ugdymo įstaigos taiko, siekdamos didinti NAMM mokinių įtrauktį, ir kokius iššūkius patiria mokytojai, dirbdami su šiais mokiniais. Analizuojant tyrimo duomenis buvo nustatyta, kad NAMM įtrauktį lemia ne tik mokymasis, bet ir jų savijauta, santykiai su mokytojais bei bendraamžiais, mokyklos aplinka ir jiems teikiama pagalba. Tyrimo dalyviai dažniausiai minėjo kalbos barjerą ir sunkumus prisitaikant naujoje aplinkoje. Tačiau NAMM įtrauktį stiprina palaikanti bendruomenė, geri santykiai klasės draugais bei mokytojais, NAMM teikiama pagalba ir bendradarbiavimas su šeima. Panašios išvados pateikiamos ir 2026 metais publikuotuose tyrimuose, kuriuose nagrinėjama mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą mokykloje. Martinez-Villar ir Alaminos-Fernandez'as (2026) pabrėžė, kad mokinių migrantų įtraukčiai svarbus ne tik mokymais, bet ir priklausymo mokyklos bendruomenei jausmas, psichosocialinė pagalba bei šeimos įsitraukimas. Vienas iš svarbiausių jų tyrime išskirtų sunkumų buvo kalbos barjeras, apsunkinantis mokymąsi, bendravimą ir prisitaikymą naujoje aplinkoje. Mokinių migrantų įtrauktis negali būti suprantama tik kaip prisitaikymas prie mokyklos sistemos – mokykla turi keistis ir prisitaikyti prie mokinių poreikių. Nazaruk ir kt. (2026) tyrimas parodė, kad kalbos sunkumai yra viena pagrindinių įtraukties kliūčių. Dėl riboto kalbos žinojimo mokiniai vengia

aktyviai dalyvauti ugdymo procese mokykloje bei patiria sunkumus. Ruiz Rodriguez'as ir kt. (2026) teigia, kad vienodas ugdymas visiems ne visada užtikrina sėkmingą mokinių migrantų įtrauktį, todėl svarbu atsižvelgti į individualius poreikius bei socialinę ir kultūrinę kontekstą. Demircioglu ir Sakar'as (2026) pabrėžė mokinių migrantų ugdymo procese svarbus ne tik mokymais, bet ir šeimos vaidmuo bei emocinės ir socialinės pagalbos užtikrinimas.

Gauti tyrimo rezultatai atliepia teorinėje darbo dalyje aptartas mokslinės išvalgas. Mokykla NAMM yra pagrindinė vieta mokytis priimančios šalies kalbos, todėl kalbinė pagalba yra svarbi sėkmingai integracijai (Bayat ir kt., 2025; Harju-Autti ir kt., 2022; Hedman ir Fisher, 2025). NAMM geriau mokantys kalbą, lengviau įsitraukia į ugdymo procesą, drąsiau bendrauja su mokytojais ir bendraamžiais. Kalbiniai sunkumai ypač išryškėja ką tik atvykus. Mokiniai minėjo, kad jei dėl kalbos sunku suprasti mokytojų nurodymus ar išreikšti mintis, patiria stresą, nerimą ir nesaugumo jausmą. Panašias išvalgas pateikė Borsch ir kt. (2024) bei Desmee ir Cebotari (2023), akcentuodami emocinės gerovės ir komunikacijos ryšį. Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokytojai taiko įvairias pagalbos priemones, padedančias NAMM geriau suprasti mokymo(si) medžiagą. Jie naudoja vizualines priemones, supaprastina užduotis, papildomai paaiškina, verčia bei dirba individualiai su mokiniais. Taip pat svarbus bendradarbiavimas grupinėse veiklose, kuris padeda NAMM lengviau įsitraukti į ugdymo procesą (Conti, 2005, Ferguson-Patrick, 2020; Kalogerogianni, 2025). Vis dėlto mokytojams trūksta metodinės medžiagos, specialių mokymų ir pasirengimo dirbti daugiakalbėje aplinkoje, o sunkumų kelia kalbos barjeras bei skirtingos ugdymo sistemos. Šias problemas tai pat išskyrė Benediktsson (2025), Biasutti ir kt. (2020), Lunina ir Jurgilė (2025) bei Nazaruk ir kt. (2026).

Patyčios ir diskriminacinis elgesys yra dar vienas iš sunkumų, su kuriais susiduria NAMM. Tyrimo rezultatai parodė, kad patyčios ir atstūmimas neigiamai veikia jų savijautą, pasitikėjimą savimi bei motyvaciją. Mokiniai išskyrė, kad draugiški santykiai su klasės draugais padeda lengviau įsitraukti, o neigiamos patirtys skatina užsiskleidimą. Svarbų vaidmenį mažinant patyčias atlieka mokytojų reakcija ir mokyklos bendruomenės požiūris. Tyrimo rezultatai sutampa su teorinėje dalyje aptartomis išvalgomis, kad mokiniai migrantai dažniau susiduria su diskriminacija, socialine atskirtimi ir nesaugumo jausmu mokykloje (Čiuladienė, 2024; Fandrem ir O'Higgins Norman, 2025; Lundberg, 2020), o bendradarbiavimu grįstos veiklos ir tarpkultūrinis ugdymas padeda stiprinti socialinę įtrauktį bei mažina patyčias (Ferguson-Patrick, 2020; Conti, 2025).

Tyrimo rezultatai parodė, kad NAMM įsitraukimas į ugdymo procesą labiausiai skatina palaikanti mokyklos aplinka, draugiški santykiai su mokytojais ir bendraamžiais, individualizuotas mokymas bei saugumas. Mokiniai lengviau įsitraukia į ugdymo procesą mokykloje tada, kai jaučiasi priimti klasės bendruomenėje, nebijo klysti ir gali laisvai bendrauti su aplinkiniais. Pozityvūs santykiai su mokytojais ir klasės draugais stiprina priklausymo mokyklai jausmą bei motyvaciją mokytis. Saugios ir palaikančios aplinkos svarbą mokinių migrantų emocinei gerovei ir įtraukčiai akcentavo ir kiti mokslininkai (Badia Martin ir Devandt Cerezo, 2024; Borsch ir kt., 2024; McIntyre ir Neuhaus, 2021). Diferencijuoto mokymo ir bendradarbiavimu grįstų veiklų svarbą mokinių migrantų įtraukčiai atskleidė ne tik atliktas tyrimas, bet ir kiti tyrėjai (Bayat ir kt., 2025; Ferguson-Patrick, 2020; Harju-Autti ir kt., 2022).

Teorinėje darbo dalyje buvo aptarti keli aspektai, kurie mokslinėje literatūroje laikomi svarbiais NAMM įtraukčiai į ugdymo procesą, tačiau tyrimo dalyvių jie nebuvo paminėti. Vienas iš jų – pereinamųjų klasių ir specialių priėmimo modelių taikymas. Tokių modelių poveikį mokinių migrantų įtraukčiai analizavę mokslininkai pažymi, kad pereinamosios klasės gali padėti mokiniams

lengviau pasirengti mokymuisi naujoje šalyje, mažina kalbos barjero keliamus iššūkius bei palengvina prisitaikymą prie naujos aplinkos (Bunar ir Juvonen, 2022; Enemark, 2024; Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2023). Tačiau mokslinėje literatūroje taip pat akcentuojama, kad ilgalaikis mokinių atskyrimas gali didinti socialinę atskirtį ir riboti jų integraciją į mokyklos bendruomenę. Tyrimo dalyviai apie pereinamąsias klases ar specialius priėmimo modelius nekalbėjo. Daugiau dėmesio buvo skiriama mokinių įtraukimui į bendras klases, individualiai pagalbai bei mokytojų taikomiems metodams pamokų metu. Tai rodo, kad mokyklos labiau orientuojasi į tiesioginę integraciją bendrojo ugdymo klasėse, o specialios priėmimo programos nėra plačiai taikomos.

Taip pat buvo akcentuojama mentorystės svarba mokinių migrantų įtraukčiai. Mentorystė, bendraamžių palaikymas ir bendruomeninės veiklos padeda stiprinti mokinių savarankiškumą, pasitikėjimą savimi bei įtrauktį (de Carvalho ir kt., 2025). Tyrėjai pažymėjo, kad mentorystės programos gali padėti NAMM lengviau suprasti mokyklos taisykles, greičiau užmegzti ryšį su bendraamžiais ir labiau priimtiems. Vis dėlto tyrimo metu formalios mentorystės programos nebuvo minimos. Buvo kalbėta apie pavienį mokytojų ir klasės draugų palaikymą, tačiau ne apie sistemingai organizuota pagalbą. Galima manyti, kad mentorystės praktikos mokyklose dar nėra populiarios

Apibendrinant galima teigti, kad teorinėje darbo dalyje aptartos mokslinės išvalgos siejasi su tyrimo rezultatais ir padeda geriau suprasti naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktį į ugdymo procesą mokykloje. Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokinių įtrauktį lemia ne tik mokymosi pasiekimai, bet ir savijauta, santykiai su mokytojais ir bendraamžiais, mokyklos aplinka ir teikiama pagalba. Tyrimas atskleidė, kad didžiausi sunkumai susiję su kalbos barjeru, socialine adaptacija ir ribotomis galimybėmis mokytojams tobulinti kompetencijas reikalingas darbui daugiakultūroje aplinkoje. Tačiau svarbią reikšmę mokinių įtraukčiai turi palaikanti mokyklos bendruomenė, individuali pagalba, bendradarbiavimas su NAMM šeima ir pozityvūs tarpusavio santykiai. Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad mokyklos siekia padėti naujai atvykusiems mokiniams migrantams taikydamos įvairias pagalbos priemones. Vis dėlto sėkmingam įtraukties įgyvendinimui vis dar reikalinga didesnė metodinė pagalba, specialistų įsitraukimas ir nuoseklus visos mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas.

Išvados

1. Atlikta mokslinės literatūros analizė parodė, kad naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą yra sudėtingas ir daugialypis procesas, apimantis ne tik akademinę, bet ir socialinę bei emocinę integraciją. Ši įtrauktis formuojasi visos mokyklos bendruomenėje, kur svarbūs ne tik ugdymo metodai, bet ir emocinis augumas, socialinis priėmimas bei mokinio kultūrinio tapatumo pripažinimas. Atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo pagrįsti NAMM įtraukties iššūkiai, mokyklos lygmens įtraukties proceso struktūra ir išskirtos mokykloje taikomos priemonės NAMM įtraukčiai didinti. Remiantis atlikta teorine analize, sukurtas teorinis modelis pabrėžia mokytojo, naujai atvykusių mokinių migrantų tėvų ir paties mokinio bendradarbiavimo svarbą. Jų aktyvus įsitraukimas ir tarpusavio bendradarbiavimas sudaro pagrindą sėkmingai NAMM įtraukčiai į ugdymo procesą ir pilnaverčiam dalyvavimui mokyklos bendruomenėje.
2. Naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą ypatumams atskleisti pasirinkta kokybinė tyrimo strategija. Duomenims rinti taikytas kokybinis tyrimo metodas – iš dalies struktūruotas interviu. Tyrime dalyvavo Rytų Lietuvoje dirbantys mokytojai, ugdantys 6 – 12 klasėje besimokančius mokinius migrantus, NAMM ir jų tėvai. Tyrime dalyvavę mokytojai turi ilgametę pedagoginio darbo patirtį ir dėsto įvairius mokomuosius dalykus. Duomenų analizei taikytas kokybinės turinio analizės metodas. Remiantis teoriniu naujai atvykusių mokinių migrantų įtraukties į ugdymo procesą modeliu, sudarytas iš dalies struktūruoto interviu klausimynas skirtingoms tyrimo dalyvių grupėms.
3. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad naujai atvykusių mokinių migrantų įtrauktis į ugdymo procesą susijusi su santykių užmezgimu ir mokyklos bendruomenės gebėjimu kurti priimančią, emociškai saugią bei kultūriškai jautrią aplinką. Sėkmingą įtrauktį stiprina palaikanti mokyklos bendruomenė, pozityvūs santykiai su mokytojais ir bendraamžiais, individualius poreikius atliepiantis ugdymas bei aktyvus bendradarbiavimas su šeima. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad:
 - Mokinių migrantų įsitraukimas yra ne tik pedagoginis, bet ir socialinis procesas, susijęs su priklausymo mokyklos bendruomenei jausmo kūrimu.
 - Naujai atvykusiems mokiniams migrantams įtraukties procese kyla įvairių iššūkių. Kalbos barjeras, kultūriniai skirtumai, socialinė atskirtis ir patyčių patirtys riboja mokinių galimybes visaverčiai dalyvauti ugdymo procese.
 - Tyrimo dalyviai akcentavo egzistuojantį atotrūkį tarp švietimo politikoje deklaruojamų įtraukties principų ir realių mokyklos galimybių juos įgyvendinti praktikoje.
 - Mokytojų įžvalgos parodė, kad sėkmingai įtraukčiai svarbus ne tik individualus pedagogo pasirengimas, bet ir nuosekli institucinė parama – metodinė pagalba, specialistų įsitraukimas bei aiškios rekomendacijos darbui daugiakultūroje ugdymo aplinkoje.

Rekomendacijos

Pedagogams:

- Bendradarbiauti su kolegomis bei dalintis gerąja darbo su mokiniais migrantais patirtimi.
- Organizuoti pokalbius ir prevencinės veiklas su mokiniais apie migrantų įtrauktį, kultūrų įvairovę, toleranciją ir patyčių prevenciją.

Mokyklų administracijai:

- Organizuoti pedagogams kvalifikacijos tobulinimo mokymus apie darbą daugiakultūroje aplinkoje ir NAMM ugdymą.
- Užtikrinti didesnę švietimo pagalbos specialistų, psichologų, specialiųjų pedagogų bei mokinio padėjėjų pagalbą mokiniams migrantams.
- Kurti palaikančią ir saugią mokyklos aplinką.

Švietimo politikos formuotojams:

- Parengti aiškias metodines rekomendacijas mokytojams darbui su NAMM.
- Didinti metodinės ir specialistų pagalbos prieinamumą mokyklose.

Literatūros sąrašas

1. Aiello, E., Chiappelli, T., di Grigoli, A., Mancaniello, M. R., Mara, L.-C., & Sordé Martí, T. (2025). School Success for Migrant and Refugee Children: A Systematic Literature Review. *Sage Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251330126> (Original work published 2025)
2. Bachtisiavanou, M., Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2023). Perceptions of ZEP teachers towards parental involvement of culturally and linguistically diverse families: Promoting school–family cooperation. *Societies*, 13(7), 159. <https://doi.org/10.3390/soc13070159>
3. Badia Martín, M., & Devant Cerezo, A. (2024). From welcoming newly arrived migrant students to creating an inclusive and hospitable environment: The proposal from the Universe School. *Education Sciences*, 14(10), Article 1122. <https://doi.org/10.3390/educsci14101122>
4. Bayat, N., Deniz, U. H., & Şekercioğlu, G. (2025). Insights into language acquisition challenges of Russian and Ukrainian immigrant children. *Acta Psychologica*, 254, 104806. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104806>
5. Benediktsson, A. I. (2025). Reception of newly arrived immigrant schoolchildren in Iceland: Exploring challenges and dilemmas concerning teaching and assessment practices. *Education Inquiry*, 16(3), 508–526. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2262204>
6. Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
7. Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2024). Dilemmas of ‘doing good’: How teachers respond to the care needs of newly arrived refugee and immigrant adolescents in Denmark. *Pastoral Care in Education*, 42(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2214913>
8. Brandt, W. C. (2024). A review of the literature on intercultural understanding (2024). International Baccalaureate.
9. Branytska, I. (Sud.). (2023). Rekomendacijos savivaldybėms ir mokykloms dėl ukrainiečių vaikų integracijos į ugdymo procesą. *Vilniaus kolegija*. <https://www.viko.lt/wp-content/uploads/sites/8/2023/11/Rekomendacijos-savivaldybems-ir-mokykloms-del-ukrainieciu-vaiku-integracijos-i-ugdymo-procesa.pdf>
10. Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). Not (yet) ready for the mainstream: Newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
11. Ciuladienė, G. (2024). Migrant children and integration-related challenges in Lithuania: The opinions of educators (A case study). *Social Sciences*, 13(10), 501. <https://doi.org/10.3390/socsci13100501>
12. Conti, L. (2025). Intercultural education: Recalibrating meanings, objectives, and practices. *Intercultural Education*, 36(4), 418–436. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2484514>
13. de Carvalho, C. M., Garoufallidou, D., & Pinto, I. R. (2025). Mentorship in schools: A co-creation programme that gives a voice to migrant children. *Social Sciences*, 14(5), 252. <https://doi.org/10.3390/socsci14050252>
14. Demircioğlu, İ. H., & Sakar, C. (2026). The current education of migrant children report: An analysis study. *Education and Science*, 51(225), 181–204. <https://doi.org/10.15390/ES.2026.2452>
15. Desmée, L., & Cebotari, V. (2023). School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society*, 37, 1462–1483. <https://doi.org/10.1111/chso.12764>

16. Dežan, L., & Sedmak, M. (2020). Policy and practice: The integration of (newly arrived) migrant children in Slovenian schools. *Annales: Series Historia et Sociologia*, 30(4), 559–574.
17. Dovigo, F. (Ed.). (2018). Challenges and opportunities in education for refugees in Europe: From research to good practices. Brill Sense.
18. Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
19. Emery, L., Spruyt, B., & Van Avermaet, P. (2023). The weak position of reception education for newly arrived migrant students in the educational field. *British Journal of Sociology of Education*, 44(2), 312–330. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2153649>
20. Enemark, N. R. (2024). Dilemmas in reception of newly arrived migrant students: A local third way? *Nordic Studies in Education*, 44(2), 85–102. <https://doi.org/10.23865/nuse.v44.6066>
21. Eurydice. (2022). Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/supporting-refugee-learners-ukraine-schools-europe-2022>
22. European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe : national policies and measures. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>.
23. Europos Komisija. (2022, kovo 4). *Laikinosios apsaugos mechanizmo aktyvavimas reaguojant į Rusijos agresiją prieš Ukrainą*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/lt/ip_22_1469
24. Europos Sąjungos Taryba. (2001). *Tarybos direktyva 2001/55/EB dėl laikinosios apsaugos suteikimo masinio atvykimo atveju*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A32001L0055>
25. Fandrem, H., & O’Higgins Norman, J. (Eds.). (2024). *International Perspectives on Migration, Bullying, and School: Implications for Schools, Refugees, and Migrants* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003439202>
26. Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education Sciences*, 10(11), 312. <https://doi.org/10.3390/educsci10110312>
27. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: Kokybinis interviu*
28. Gedvilienė, G., & Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija: Mokomoji knyga studentams*. Vytauto Didžiojo universitetas.
29. Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
30. Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data*. (Vols. 1-0). SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781506374680>
31. Harju-Autti, R., Mäkinen, M., & Rättyä, K. (2021). Things should be explained so that the students understand them: Adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2949–2961. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>
32. Hauge, H. A., Eide, K., & Kjelaas, I. (2024). Biding time with close strangers: teachers’ sensemaking of newly arrived refugee youths’ educational aspirations in the Norwegian context. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2398683>

33. Hébert, C. (2024). *Implementing culturally responsive teaching practices for immigrant-origin students*. Harvard Graduate School of Education.
34. Hedman, C., & Fisher, L. (2022). Critical multilingual language awareness among migrant students: Cultivating curiosity and a linguistics of participation. *Journal of Language, Identity & Education*, 24(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078722>
35. Jungtinių Tautų Organizacija. (1951/1997). *Konvencija dėl pabėgėlių statuso*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.106269>
36. Jungtinių Tautų Organizacija. (1989). *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1984>
37. Kakos, M. (2025). Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students. *Intercultural Education*, 36(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2349473>
38. Kalogerogianni, F. K. (2025). *Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship*. Frontiers in Education. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1581833>
39. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*.
40. Klimčiauskaitė-Janavičienė, A. (2023). Pirmieji karo Ukrainoje metai – ukrainiečių pabėgėlių vaikų ugdymo modelių Europoje apžvalga. *Socialinis ugdymas*, 60(2), 90–110.
41. Krause, S., Proyer, M., & Kremsner, G. (Eds.). (2024). *The making of teachers in the age of migration: Critical perspectives on the politics of education for refugees, immigrants and minorities*. Bloomsbury Publishing
42. Litvinaitė, J. (2022). Bendrojo ugdymo mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos tobulinimas: Metodinis leidinys. Nacionalinė švietimo agentūra.
43. Lundberg, O. (2020). Defining and implementing social integration: a case study of school leaders' and practitioners' work with newly arrived im/migrant and refugee students. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(sup2). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1783859>
44. Lunina, S., & Jurgilė, V. (2025). Būti pabėgėlių vaikų mokytoju: teorinės išvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 54, 60–74. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2025.54.4>
45. Martin, S., Horgan, D., & Looney, E. (2025). Migrant parents' school involvement: extent, barriers and opportunities. *Educational Research*, 67(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2529240>
46. Martin, S., Horgan, D., O'Riordan, J., & Maier, R. (2023). Refugee and migrant children's views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3214–3233. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2222304>
47. Martínez-Villar, M., & Alaminos-Fernández, A. F. (2026). Rethinking inclusion: A holistic model for the academic and social integration of migrant students. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 6(1), 68–78. <https://doi.org/10.71514/jssal/2026.270>
48. McIntyre, J., & Neuhaus, S. (2021). Theorising policy and practice in refugee education: Conceptualising 'safety', 'belonging', 'success' and 'participatory parity' in England and Sweden. *British Educational Research Journal*, 47(4), 796–816. <https://doi.org/10.1002/berj.3701>
49. McLeod, S. (2025). *Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
50. Medaric, Z., & Sedmak, M. (2025). *The Oxford handbook of child-centered approaches to migrant children*. Oxford University Press.

51. Meehan, A., & Borg Axisa, G. (2022). How school ethos influences the integration of newly arrived migrant students into second level schools in Ireland and Malta. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100210. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100210>
52. Nazaruk, S., Ruszkowska, M., Budnyk, O., Dąbrowska, I., & Sokołowska, B. (2026). Experiences of the Polish teachers of primary schools in working with war refugee students from Ukraine – selected problems, limitations and implications for pedagogical practice. *Education 3-13*, 54(3), 623–636. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2336968>
53. Orechova, D. (2018). Migrant children education as means of integration: The Lithuanian case. *Journal of Education Culture and Society*, 9(1), 153–166.
54. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *The integration of children of immigrants in OECD countries* (Migration Data Brief No. 15). OECD Publishing.
55. Otesanya, O.A., Adeusi, O.O., Falaiye, R.I., Adjadeh, J., Obiono, S.M., & Ogunlana, I.O. (2025). Innovative education policy models for migrant integration: Bridging access, equity and multicultural inclusion in host country education systems. *World Journal of Advanced Research and Reviews*.: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.1.0305>
56. Pantić, N., Gialdini, C., Packwood, H., & Viry, G. (2025). A matrix of educational policies to support migrant students across Europe. *European Educational Research Journal*, 24(5), 571-590. <https://doi.org/10.1177/14749041251337233>
57. Peace, D., Wroe, L., & Huegler, N. (2025). Harm, safety and belonging: Exploring contextual safeguarding with refugee youth in Europe. *European Journal of Social Work*, 28(5), 957–971. <https://doi.org/10.1080/13691457.2025.2537729>
58. Petäjänieniemi, M., Repo, E., & Kallio, I. (2025). Rethinking integration – preparatory education teachers imagining “dream schools” for newly arrived students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2591138>
59. Popyk, A., Gaywood, D., Tobin, A., Koutoulas, J., & Gabi, J. (2025). Shifting the paradigm of teaching migrant and refugee children: Inclusive welcome practices for ECEC. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(3), 547–566. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2536476>
60. Prudnikova, I., Lubkina, V., Usca, S., & Romanova, M. (2023). Including newly arrived children in the education system of Latvia: Aspects of the associated problems and possible solutions. In *EDULEARN23 Proceedings* (pp. 7346–7352). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.1765>
61. Ringrose, P., Kristensen, G. K., & Kjelaas, I. (2024). ‘Not integrated at all. Whatsoever’: teachers’ narratives on the integration of newly arrived refugee students in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3158–3175. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2184508>
62. Ruiz Rodríguez, Á., Chiappe, A., & Ortega González, E. (2026). Transitioning from equality to an AI-supported equitable education paradigm. *Revista de Investigación en Educación*, 24(1), 80–94. <https://doi.org/10.35869/reined.v24i1.6477>
63. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*.
64. Serrano, I., Fernández, M., & Bajo Marcos, E. (2024). Building a set of indicators to assess migrant children’s integration in Europe: A co-creation approach. *Child Indicators Research*, 17, 2389–2417. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10165-y>
65. Sharma-Brymer, V., Kakos, M., Koehler, C., & Denkelaar, M. (2025). Supporting the educational integration of young people seeking asylum and refuge: examining good practices

- from Germany, Sweden and England. *Intercultural Education*, 36(2), 162–181. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2349475>
66. Singh, S. S., Jovanović, O., & Proyer, M. (Eds.). (2022). *Perspectives on transitions in refugee education*. Verlag Barbara Budrich.
67. Smythe, F. (2024). School inclusion, young migrants and language. Success and obstacles in mainstream learning in France and New Zealand. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2543–2556. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2056189>
68. Sobczak-Szelc, K., Szałańska, J., & Pachocka, M. (2021). *The integration of asylum seekers and refugees in the field of education and the labour market: Comparative thematic report* (RESPOND Working Paper No. 2021/82). Centre of Migration Research, University of Warsaw. Horizon 2020 project “RESPOND – Multilevel Governance of Mass Migration in Europe and Beyond”.
69. Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee Children and Adaptation to School: An Analysis through Cultural Responsivities of the Teachers. *Education and Science*, 45(201), 313–334. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8274>
70. Sprenger, E. (2024). What makes us move, what makes us stay: The role of language and culture in Intra-EU mobility. *International Migration & Integration*, 25, 1825–1855. <https://doi.org/10.1007/s12134-024-01134-z>
71. Tajic, D., & Bunar, N. (2023). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
72. Will, G., & Becker, R. (2025). Do municipal factors influence the type of schooling newly arrived refugees receive? *Social Inclusion*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.17645/si.v13i1.9505>
73. Woltran, F., Hassani, S., & Schwab, S. (2024). Pull-Out Classes for Newly Arrived Students from Ukraine – An Obstacle to Social Inclusion. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/15562948.2024.2433515>

Informacijos šaltinių sąrašas

1. Lietuvos Respublikos Konstitucija. (1992). Galiojanti suvestinė redakcija <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.21892>
2. Lietuvos Respublikos Seimas. (1997). *Dėl 1951 m. Konvencijos dėl pabėgėlių statuso ir 1967 m. Protokolo dėl pabėgėlių statuso ratifikavimo*. Valstybės žinios, 1997-11-25, Nr. 108-2749. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.32581>
3. Lietuvos Respublikos Seimo kanceliarija. (2022). Imigrantų ir pabėgėlių integracija į nacionalines švietimo sistemas atskirose Europos valstybėse (Analitinė apžvalga Nr. 22/12).
4. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489 (1991). Galiojanti suvestinė redakcija. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
5. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025). *Švietimas šalyje ir regionuose 2025: Darnus ugdymas*.
6. *2025–2026 ir 2026–2027 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai, 2025 m. gegužės 21 d.* Nr. V-559 (2025). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/dcde0d24360d11f08fdabd4950271e2c/as>
7. Lietuvos Respublikos Vyriausybės kanceliarija. (2025). *Gairės ateities iššūkiams atspariai migrantų integracijos sistemai kurti*. Projektas „Kurk Lietuvai“.
8. Lietuvos socialinių tyrimų centras. (2024). *Lietuvos socialinė raida 2024 (13-asis leidimas)*. https://lstc.lt/wp-content/uploads/2025/02/Lietuvos_socialine_raid_2024_13.pdf
9. Nacionalinė švietimo agentūra. (2020). *Migrantų integravimas bendrojo ugdymo mokyklose (Švietimo problemos analizė Nr. 7)*.
10. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Švietimas šalyje ir regionuose 2022: Įtraukusis ugdymas*. Nacionalinė švietimo agentūra.
11. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Švietimas šalyje ir regionuose 2023: Švietimo teisingumas*. Nacionalinė švietimo agentūra.
12. OECD/European Commission (2023), Indicators of Immigrant Integration 2023: Settling In, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d5020a6-en>.
13. UNESCO.(2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO
14. United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *Mid-year trends 2024*. UNHCR.
15. Valstybės kontrolė. (2025). *Užsieniečių vaikų integracija į bendrojo ugdymo sistemą (Valstybinio audito ataskaita Nr. VAE-13)*.
16. Visuotinė lietuvių enciklopedija (2013). *XXIV: Tolj–Veni*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

Priedai

1 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma

Tyrimo pavadinimas:

Tyrėjo tel.:

Tyrėjo el. paštas:

	Jeigu sutinkate, pažymėkite varnelę	Jeigu nesutinkate, pažymėkite varnelę
1. Aš patvirtinu, kad perskaičiau ir suprantu minėto mokslinio tyrimo informacijos formą. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aš laisva valia ir savanoriškai sutinku dalyvauti tyrime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aš esu informuotas, kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aš esu informuotas, kas turės prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis pasibaigus tyrimui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Aš esu informuotas, kad tyrimo rezultatai bus paskelbti viešai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aš esu informuotas, į ką kreiptis dėl klausimų, susijusių su tyrimu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.1. Aš sutinku, kad mano citatos būtų pseudonimizuotos apibendrinant tyrimų rezultatus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aš patvirtinu, kad gavau Informuoto asmens sutikimo formos egzempliorių, pasirašytą tyrėjo..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tyrimo dalyvis (ar kitas įgaliotas asmuo; jei tyrime dalyvauja vaikas, pasirašo vienas iš tėvų ar globėjų)

<i>vardas</i>	<i>pavardė</i>	<i>atstovavimo pagrindas (jei taikoma)</i>	<i>parašas</i>	<i>pasirašymo data (MMMM-mm-dd)</i>
---------------	----------------	--	----------------	---

Tyrėjas

<i>vardas</i>	<i>pavardė</i>	<i>pareigos tyrime</i>	<i>parašas</i>	<i>pasirašymo data (MMMM-mm-dd)</i>
---------------	----------------	------------------------	----------------	---