



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
SOCIOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

SOCIOLOGIJOS STUDIJŲ PROGRAMA

Jurgita Černiauskaitė

STIGMATIZACIJOS IR ETIKEČIŲ KONSTRAVIMO VAIDMUO ĮTRAUKIOJO UGDYMO KONTEKSTE

Magistro darbas

Darbo vadovė

Doc. dr. Jurga Mataitytė-Diržienė

Vilnius

2026

TURINYS

<i>SANTRAUKA</i>	2
<i>IVADAS</i>	4
1. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, SITUACIJOS APŽVALGA	7
1.1 Pagrindinės sąvokos	7
1.2 Lietuvos švietimo politika ir finansavimas įtraukties kontekste.....	7
1.3 Statistinė situacijos apžvalga	9
2. STIGMATIZACIJOS IR ETIKEČIŲ KLIJAVIMO MECHANIZMAI ĮTRAUKIAJAME UGDYME	12
2.1 Stigmos apibrėžtis ir poveikis	12
2.2 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo mechanizmų teorinė analizė įtraukiojo ugdymo kontekste	13
2.3 Empirinių tyrimų apie įtraukųjį ugdymą analizė: požiūriai ir stigmatizacijos veiksniai.....	20
3. DUOMENŲ RINKIMO METODAI IR TYRIMO INSTRUMENTAI	23
3.1 Tyrimo metodika ir organizavimas	23
3.2 Tyrimo dalyviai ir atranka	24
3.3 Duomenų rinkimo metodai ir tyrimo instrumentai	25
3.4 Duomenų analizės metodai	27
3.5 Tyrimo etika ir ribotumai	27
4. STIGMATIZACIJOS IR ETIKEČIŲ KLIJAVIMAS MOKYKLOJE: KOKYBINĖ ANALIZĖ	29
4.1 Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktikos ir iššūkiai mokyklose	29
4.2 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo mechanizmai įtraukiojo ugdymo kontekste	32
4.3 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo pasekmės mokinių socialinei gerovei ir ugdymosi motyvacijai	37
5. TĖVŲ POŽIŪRIO Į ĮTRAUKTĮ KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI IR ANALIZĖ	40
IŠVADOS	45
LITERATŪROS SĄRAŠAS	47
PRIEDAI	50
Priedas Nr.1	50
Priedas Nr.2	53
Priedas Nr.3	57

SANTRAUKA

Šiame darbe analizuojamas stigmatizacijos ir etikečių klijavimo vaidmuo įtraukiojo ugdymo kontekste bei jų poveikis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracijai bendrojo ugdymosi mokyklose. Siekiama atskleisti, kaip mokyklos aplinkoje formuojamos socialinės normos, kokiais būdais konstruojamas „tinkamo mokinio“ įvaizdis ir kaip tai veikia mokinių socialinę gerovę, mokymosi motyvaciją bei jų dalyvavimą mokyklos bendruomenėje.

Teorinėje darbo dalyje remiamasi Goffmano stigos samprata, Beckerio etikečių klijavimo teorija bei šiuolaikiniais požiūriais į stigmatizacijos procesus. Analizė parodė, kad švietimo sistemoje vis dar vyrauja tam tikras „normalaus“ mokinio modelis, grindžiamas akademiniiais pasiekimais, gebėjimu prisitaikyti prie nusistovėjusių taisyklių ir emocine savikontrole. Mokiniai, neatitinkantys šių lūkesčių, dažnai tampa socialinio žymėjimo objektais. Taip skirtumai mokykloje įgauna socialinę reikšmę ir gali lemti mokinio reputaciją, santykius su bendraamžiais bei dalyvavimą ugdymo procese.

Empirinėje darbo dalyje derinami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai: pusiau struktūruoti interviu ir anketinė apklausa. Analizuotas pedagogų, tėvų ir švietimo pagalbos specialistų požiūris į mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių integraciją bendrojo lavinimo įstaigose. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad stigmatizacija dažniausiai pasireiškia sumažintais akademiniiais lūkesčiais, pertekliniu elgesio vertinimu, nuolatinio pagalbos akcentavimu bei neformaliu mokinių žymėjimu. Anksti susiformavusios etiketės, tokios kaip „problemiškas“ ar „silpnas“, ilgainiui daro įtaką mokinio savivertei, motyvacijai ir socialiniams santykiams. Tyrimas taip pat parodė, kad pagalba mokiniui gali veikti dvejopai – kaip galimybė sėkmingiau dalyvauti ugdymo procese ir kaip pernelyg akcentuojama ar viešai demonstruojama pagalba, kuri stiprina mokinio išskyrimą iš klasės bendruomenės. Nustatyta, kad pedagogų požiūris, mokyklos kultūra ir bendruomenės santykiai turi didelę reikšmę stigos formavimuisi arba mažinimui.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas Lietuvoje susiduria su struktūrinių ir kultūrinių pokyčių įtampa. Nors švietimo politika orientuota į įtraukties stiprinimą, praktikoje vis dar išlieka „normalumo“ standartai, kurie prisideda prie stigmatizacijos ir etikečių klijavimo procesų. Efektyvus įtraukties įgyvendinimas reikalauja ne tik finansinių ir organizacinių sprendimų, bet ir platesnės kultūrinės kaitos mokyklos bendruomenėje – pedagogų nuostatų pokyčio, didesnio dėmesio emociniam saugumui bei sąmoningo stigos mažinimo kasdienėse ugdymo praktikose.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, stigmatizacija, etikečių klijavimas, specialieji ugdymosi poreikiai, socialinė integracija, švietimo sociologija, mokyklos bendruomenė.

SUMMARY

This study examines the role of stigmatization and labelling in the context of inclusive education and their impact on the integration of students with special educational needs in mainstream schools. The aim is to reveal how social norms are constructed within the school environment, how the image of the “appropriate student” is shaped, and how this affects students’ social well-being, learning motivation, and participation in the school community.

The theoretical part of the study draws on Goffman’s concept of stigma, Becker’s labelling theory, and contemporary interpretations of stigma. The analysis showed that a certain model of the “normal” student still prevails within the education system, based on academic achievement, the ability to conform to established rules, and emotional self-control. Students who do not meet these expectations often become subjects of social labelling. As a result, differences within the school acquire social significance and may determine a student’s reputation, relationships with peers, and participation in the educational process.

The empirical part of the study combined qualitative and quantitative research methods, including semi-structured interviews and questionnaire-based surveys. The attitudes of teachers, parents, and educational support specialists toward the integration of students with special educational needs in general education institutions were analysed. The findings revealed that stigmatization most commonly manifests through lowered academic expectations, excessive evaluation of behaviour, constant emphasis on assistance, and informal labelling of students. Labels formed at an early stage, such as “problematic” or “weak,” tend to influence students’ self-esteem, motivation, and social relationships over time. The study also showed that support can function in a dual way as an opportunity to facilitate more successful participation in the educational process, and as overly emphasized or publicly displayed assistance that reinforces the student’s separation from the classroom community. It was found that teachers’ attitudes, school culture, and the nature of community relationships play a significant role in the formation or reduction of stigma.

In conclusion, inclusive education in Lithuania faces tensions related to structural and cultural change. Although education policy is oriented toward strengthening inclusion, standards of “normality” persist in practice, contributing to processes of stigmatization and labelling. Effective implementation of inclusion requires not only financial and organizational solutions but also broader cultural change within the school community - a transformation of teachers’ attitudes, greater attention to emotional safety, and a conscious effort to reduce stigma in everyday educational practices.

Keywords: inclusive education, stigmatization, labelling, special educational needs, social integration, sociology of education, school community.

IVADAS

Įtraukusis ugdymas šiandieninėje švietimo politikoje pristatomas kaip viena iš esminių vertybių, kuri siekia užtikrinti visų vaikų visavertį dalyvavimą mokymosi procese, nepaisant jų fizinių, intelektinių, emocinių ar socialinių skirtumų, kiekvienas mokinys turi teisę mokytis kartu su bendraamžiais, būti vertinamas kaip lygiavertis bendruomenės narys, o ugdymosi aplinka turi būti pritaikyta įvairiems gebėjimams ir poreikiams (LR Švietimo įstatymas, 2011). Vis dėl to praktikoje, mokyklos dažnai susiduria ne tik su materialiniais, organizaciniais, bet ir socialinės sąveikos bei požiūrių klausimais. Čia išryškėja procesai, kuriuos socialinė teorija gali padėti geriau suprasti.

Šiuo darbu, remiantis sociologinėmis teorijomis ir šiuolaikinėmis įtraukiojo ugdymo koncepcijomis, siekiama išanalizuoti, kaip socialinėje mokyklos aplinkoje konstruojamos, palaikomos arba transformuojamos stigos ir etiketės, susijusios su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Stigos ir etiketės ugdymo kontekste yra ilgalaikiai, bet nepastebimi socialiniai mechanizmai, darantys didelę įtaką mokinių tapatybei, savivertei ir ugdymosi galimybėms. Sociologiniu požiūriu, tokie reiškiniai veikia kaip priemonės, per kurias visuomenė reguliuoja elgesį, nustato „normalumo“ ribas ir įtvirtina galios struktūras. Švietimo sistema, nors ir laikoma objektyvia, realybėje gali virsti terpe kurioje stigos ne tik atgimsta, bet ir įsitvirtina. Mokiniais dažnai klijuojamos etiketės dėl akademinių rezultatų, elgesio, socialinės kilmės, tautybės, kalbinių gebėjimų ar specialiųjų ugdymosi poreikių.

Įtraukusis ugdymas, kaip šiuolaikinės švietimo politikos principas, grindžiamas siekiu sudaryti sąlygas visiems mokiniams mokytis kartu, nepriklausomai nuo jų fizinių, intelektinių, emocinių ar socialinių skirtumų (LR Švietimo įstatymas, 2024). Tačiau tai kas deklaruojama, neužtikrina visaverčio įsitraukimo, praktikoje lieka daug nematomų barjerų, susijusių su „kitoniškumo“ suvokimu.

Temos aktualumas:

Šiuolaikinėje visuomenėje vis labiau akcentuojama visų vaikų teisė į kokybišką ugdymą. 2024 m. įsigaliojo nauja Švietimo įstatymo pataisa (2024 m. lapkričio 27 d. Nr. V-1338) kuri įpareigoja visas mokyklas ir darželius priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Integracija į bendrojo lavinimo įstaigas tampa norma, o ne išimtimi, tačiau praktikoje kyla daug iššūkių. Šios temos aktualumą lemia tiek socialinio teisingumo ir lygybės siekis, tiek šiuolaikinio ugdymo tikslas – kurti aplinką, kurioje kiekvienas mokinys galėtų jaustis priimtas, matomas ir turėtų realias galimybes mokytis ir augti.

Temos problematika:

Nors Lietuvos švietimo sistema formaliai deklaruoja įtrauktį, praktikoje mokinių turinčių specialiųjų poreikių grupės integracija į bendrojo lavinimo mokyklas dažnai susiduria su socialinės stigmatizacijos ir pedagogų pasirengimo stoka. Mokyklos dažnai veikia pagal „normalumo“ logiką, mokiniai turi atitikti tam tikrus elgesio, pažangos ir bendravimo standartus, vaikai turintys nustatytų specialiųjų ugdymosi poreikių, neatitinkantys šių normų laikomi „problemiškais“ ir dažnai patenka į „nepritampančių“ vaikų kategoriją.

Temos naujumas:

Taikomas sociologinis žvilgsnis, paremtas klasikinės sociologijos teorijomis (Goffmano ir Beckerio), leidžia naujai pažvelgti į įtraukties švietime realijas, atskleisti neformalius, mokykloje vykstančius procesus (etiketės, vaidmenų priskyrimas, stigmatizacija), analizuoti kaip ženklavimo procesai veikia vaikų įtrauktį mokyklose ir bendraamžių grupėse, kokie gali būti nematomi trukdžiai integracijai kurių neapima švietimo dokumentai ir įprastiniai vertinimo metodai.

Tyrimo objektas:

Tėvų, pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių socialinę integraciją bendrojo lavinimo įstaigose; į mokinių stigmatizaciją ir etikečių klįjavimą; į veiksnius, kurie, suaugusiųjų vertinimu stiprina arba mažina, mokinių „žymėjimą“ ir priėmimą mokyklos ir klasės bendruomenėje. Tyrime analizuojamos ne pačių mokinių patirtys, o su jais susijusių suaugusiųjų vertinimas ir interpretacijos, nes būtent jos atskleidžia kaip mokyklos aplinkoje formuojasi „normalumo“ lūkesčiai, kaip priskiriamos etiketės ir kaip kuriama reputacija, kuri vėliau veikia kasdienes sprendimus ir įvaizdį klasėje.

Darbo tikslas:

Ištirti stigmatizacijos ir etikečių klįjavimo reiškinių įtaką vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracijai į bendrąjį ugdymą bei kritiškai įvertinti jų poveikį įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimui švietimo praktikoje.

Darbo uždaviniai:

1. Išnagrinėti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo patirtį Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose ir identifikuoti pagrindinius iššūkius.
2. Išnagrinėti stigmatizacijos ir etikečių klįjavimo sampratas pasitelkiant Goffmano ir Beckerio ir kitų autorių darbus, bei atskleisti šių reiškinių raiškos formas ir juos lemiančius veiksnius švietimo kontekste.

3. Nustatyti stigmatizacijos ir etikečių klijavimo raišką bei galimas pasekmes mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais socialinei gerovei ir ugdymosi motyvacijai.

Šio darbo teorinis pagrindas remiasi Ervingo Goffmano stigos samprata ir Howardo Beckerio etikečių klijavimo teorija. Šias klasikines teorines prieigas papildo šiuolaikiniai stigos tyrimai, leidžiantys plačiau suprasti stigmatizacijos procesų veikimą šiuolaikinėje visuomenėje. Remiantis Link ir Phelan (2001), stigma suprantama kaip procesas, kuriame skirtumai ne tik įvardijami, bet ir susiejami su stereotipais bei tampa statuso praradimo ir diskriminacijos pagrindu galios santykių kontekste. Tuo tarpu Corigan ir kt. (2014) darbai atskleidžia, kaip stigmatizacija veikia ir individualiu lygmeniu – per savi-stigmą, mažėjančią motyvaciją bei ribotą dalyvavimą socialinėse ir ugdymo veiklose. Tokiu būdu stigma gali būti suprantama ne tik kaip socialinių sąveikų rezultatas, bet ir kaip procesas, veikiantis per institucines praktikas bei paties asmens savęs suvokimą.

Darbe taip pat analizuojama, kaip švietimo politika, institucijų struktūra ir teisinė bazė formuoja sąlygas įtraukiamam ugdymui bei stigmatizacijos mažinimui – t. y., ar švietimo politika aiškiai apibrėžia įtraukties principus bei ar yra priemonių užtikrinančių, kad vaikai nebūtų izoliuojami ar marginalizuojami, taip pat ar mokykloms suteikiami pakankami finansiniai ir žmogiškieji, metodiniai ištekliai darbui su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Rengiant šį darbą dirbtinio intelekto įrankiai buvo naudojami kaip pagalbinė priemonė literatūros sąrašo bei APA citavimo formato tikrinimui (patikrinti visi šaltiniai, DOI bibliografiniai duomenys originaliuose šaltiniuose), akademinio teksto vertimui ir terminų tikslinimui į/iš anglų kalbos, interviu audio įrašų transkribavimui (transkripcijos buvo peržiūrėtos, taisytos rankiniu būdu), statistinių lentelių ir koreliacijų tikslinimui (koreliacijų skaičiavimai ir interpretacijos tikrintos savarankiškai pagal „Excel“ duomenis.

1. MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, SITUACIJOS APŽVALGA

1.1 Pagrindinės sąvokos

Pagrindinės šiame darbe vartojamos sąvokos ir terminai, apibrėžiami sekančiai:

„Specialieji ugdymosi poreikiai – *pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikšmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių*“ (LR Švietimo įstatymas, 2024). Specialieji ugdymosi poreikiai skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius, labai didelius. Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių grupės: intelekto sutrikimai; regos sutrikimai; klausos sutrikimai; judesio ir padėties bei neurologiniai sutrikimai; įvairiapusiai raidos sutrikimai; kurčneregystė; mokymosi sutrikimai; elgesio ar/ir emocijų sutrikimai; kalbėjimo ir kalbos sutrikimai (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317).

Įtraukusis ugdymas – tai procesas, kuriuo siekiama atsižvelgti į visų mokinių įvairovę ir užtikrinti, kad jie aktyviai dalyvautų mokymosi veiklose bei visuomenės gyvenime, šalinant bet kokias atskirtis švietimo viduje ir už jo ribų. Įtraukusis ugdymas turėtų būti visų švietimo politikų ir praktikų pagrindas, remiantis tuo, kad švietimas yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingesnės bei lygesnės visuomenės pagrindas (UNESCO, 2009).

Įtraukioji mokykla – tai švietimo įstaiga kurioje sudaromos lygios galimybės visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, poreikių, negalios, socialinės padėties, tautybės, kalbos ar kitų skirtumų. Pagrindinis tikslas užtikrinti, kad kiekvienas vaikas galėtų dalyvauti ugdymo procese, jaustųsi priimtas, vertinamas ir galėtų mokytis pagal savo galimybes bendrojo ugdymo mokykloje (LR Švietimo įstatymas po 2024 m. pataisų, UNESCO 2009).

1.2 Lietuvos švietimo politika ir finansavimas įtraukties kontekste

Pastarojo dešimtmečio Lietuvos švietimo politika orientuota į įtrauktį, grindžiama pamatinėmis žmogaus teisėmis. Įtraukusis ugdymas, kaip švietimo politikos kryptis, laikomas vienu svarbiausių instrumentų siekiant mažinti atskirtį, skatinti visų vaikų dalyvavimą ugdymo procese, užtikrinti asmens orumą ir pilnavertį dalyvavimą visuomenėje. Tokia kryptis atitinka ir tarptautinius įsipareigojimus, ypač Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvenciją, kurioje pabrėžiama valstybių pareiga užtikrinti neįgaliųjų teisę mokytis bendrojo ugdymo sistemoje kartu su kitais mokiniais (Jungtinių Tautų Organizacija, 2006).

Svarbu pažymėti ir tai, kad švietimo politika ne tik siekia mažinti atskirtį, bet kartu ir kuria naujas administracines kategorijas ir klasifikacijas. Specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymas, mokinių vertinimo procedūros ar pagalbos skyrimo mechanizmai yra būtini siekiant užtikrinti tinkamą pagalbą mokiniams, tačiau kartu jie institucionalizuoja tam tikrą mokinių skirstymą. Tokiu būdu mokiniai tampa siejami su tam tikromis institucijose formuojamomis kategorijomis, kurios gali turėti įtakos jų socialiniam statusui mokyklos bendruomenėje.

Šios nuostatos atspindi ir Lietuvos švietimo politikoje. 2021 m. Seimas priėmė Švietimo įstatymo pataisas, kurios nuo 2024 m. įpareigojo visas šalies mokyklas užtikrinti sąlygas visiems mokiniams mokytis kartu (Lietuvos Respublikos Seimas, 2021). Buvo pradėta stiprinti pedagogų kompetencijas, plėtoti švietimo pagalbos infrastruktūrą, kurti ugdymo turinį ir aplinkas, tinkamas įvairių poreikių mokiniams. Ši nuostata reiškia sisteminių perėjų nuo selektyvaus ugdymo modelio prie įtraukaus švietimo sistemos organizavimo. Vis dėl to šis pokytis kelia naujų socialinių iššūkių mokykloms, nes mokytojams ir mokyklų bendruomenėms tenka susidurti su didesne mokinių įvairove ir skirtingais ugdymosi poreikiais.

Šių struktūrinių pokyčių įgyvendinimas neatsiejamai susijęs su tikslingu ir tvariu finansiniu pagrindu, įtraukiojo ugdymo plėtra Lietuvoje remiasi Valstybės ir Europos Sąjungos finansiniu įsipareigojimu užtikrinti švietimo prieinamumą visiems mokiniams. Remiantis leidiniu „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose“ (Nacionalinė Švietimo agentūra, 2022), 2018-2021 m. laikotarpiu švietimo pagalbai skirtos lėšos padidėjo 24,67 mln. Eurų. Šios investicijos daugiausia nukreiptos į švietimo pagalbos specialistų tinklo plėtrą, ugdymo aplinkos pritaikymą bei mokytojų kvalifikacijos stiprinimą. Duomenys rodo, kad finansavimas ir toliau nuosekliai augo, 2023-2029 metų laikotarpiu numatyta apie 150 mln. eurų investicijų į įtraukiojo ugdymo plėtrą, o vien 2024 m. švietimo biudžetas buvo padidintas daugiau nei 365 mln. eurų. Šios investicijos daugiausia nukreiptos į švietimo pagalbos specialistų tinklo stiprinimą, ugdymo aplinkos pritaikymą bei mokytojų kompetencijų plėtoją (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023, 2024).

Svarbus žingsnis įtraukiojo ugdymo plėtroje buvo 2021 m. priimtas Švietimo įstatymo pakeitimo veiksmų planas *Nr. I-1489*. Šio plano esmė – šalinti fizines, emocines, informacines ir socialines kliūtis švietimo aplinkoje bei sudaryti prielaidas kokybiškam, mokinio poreikius atliepiančiam ugdymui. Šių uždavinių įgyvendinimui buvo numatytos 220 mln. Eur. investicijos iš valstybės biudžeto ir Europos Sąjungos struktūrinių fondų. Nuo 2024 m. įsigaliojusiomis švietimo įstatymo pataisomis valstybė siekia užtikrinti, kad visos ugdymo įstaigos realiai įgyvendintų įtraukties principą ir sudarytų sąlygas kiekvienam mokiniui, nepaisant jo negalios ar individualių ugdymosi poreikių, mokytis kartu su bendraamžiais.

Vis dėl to finansinių išteklių didėjimas savaime neužtikrina socialinės įtraukties mokyklos bendruomenėje. Sociologiniai tyrimai rodo, kad net turint institucinę paramą, mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių gali susidurti su stigmatizacija ar žemesniais akademineis lūkesčiais (Norwich, 2013). Tokiu atveju formalios pagalbos priemonės gali būti dvilypės – viena vertus sudaro sąlygas mokiniui gauti reikiamą pagalbą, tačiau kita vertus, gali išryškinti mokinio skirtumą ir sustiprinti „kitoniškumo“ suvokimą mokyklos bendruomenėje.

Kyla klausimas, ar instituciniai sprendimai, skirti užtikrinti įtrauktį, visuomet sumažina socialinę atskirtį, ar kartais netiesiogiai gali ją reprodukuoti? Mokinio priskyrimas specialiųjų ugdymosi poreikių kategorijai, gali veikti ne tik kaip pagalbos mechanizmas, bet ir kaip socialinis ženklavimas, kuris vėliau daro įtaką mokinio reputacijai klasėje bei mokytojų lūkesčiams.

Todėl vertinant įtraukties politiką svarbu analizuoti ne tik formalius sprendimus ar finansavimo apimtį, bet ir tai, kaip šie sprendimai veikia socialinius santykius mokyklose. Mokytojų nuostatos, mokyklos kultūra ir bendruomenės požiūris į mokinių įvairovę gali turėti didelę įtaką tam, ar įtraukusis ugdymas tampa realia praktika, ar lieka tik formali švietimo politikos nuostata.

1.3 Statistinė situacijos apžvalga

Statistiniai duomenys leidžia geriau suprasti, kokių mastu mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymas tampa aktualus Lietuvos švietimo sistemoje. Pastaraisiais metais Lietuvoje stebima reikšminga pažanga siekiant įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus, tačiau išryškėja ir iššūkiai ugdant vaikus turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Oficialūs statistiniai duomenys rodo šios vaikų grupės augimą, ir skirtumus tarp ugdymo paslaugų pasiūlos bei realių individualių poreikių. Svarbu tai, kad statistika atspindi ne tik objektyvią situaciją, bet ir platesnius socialinius procesus – diagnostikos pokyčius, didėjančią visuomenės informuotumą bei besikeičiančią požiūrį į vaikų ugdymosi sunkumus.

Naujausia ataskaita „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2025“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025), rodo, kad įtraukties principo įgyvendinimas išlieka viena svarbiausių švietimo politikos krypčių, tačiau jo plėtra vyksta palaipsniui ir nevienodai skirtinguose sistemos lygmenyse. Analizuojant įtraukties rodiklius, matyti aiški augimo tendencija. 2024-2025 mokslo metais įtraukiuoju būdu bendrosiose klasėse buvo ugdoma 57,2 proc. specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių mokinių, kai 2023-2024 mokslo metais šis rodiklis siekė 54,9 proc., o 2022-2023 mokslo metais 53,2 proc. (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025). Augimas nėra staigus, jis yra nuoseklus, kas rodo kryptingą švietimo sistemos transformaciją. Tokie pokyčiai gali būti siejami su didėjančiu informuotumu ir

besikeičiančiu visuomenės požiūriu į vaikų raidos ir mokymosi sunkumus. Anksčiau dalis problemų galėjo likti nepastebėtos arba buvo interpretuojamos kaip individualios vaiko savybės ar laikini mokymosi sunkumai. Šiuo metu vis dažniau jos įvardinamos kaip specialieji ugdymosi poreikiai, kuriems reikalinga sisteminė pedagoginė ar specialistų pagalba. Todėl statistikos augimas gali rodyti ne tiek realų vaikų skaičiaus didėjimą, kiek platesnį šių poreikių atpažinimą ir institucionalizavimą švietimo sistemoje. Keičiasi ne tik reiškiny, bet ir jo supratimo, įvardinimo bei registravimo būdai. Tokia interpretacija leidžia šiuos duomenis vertinti ne tik kaip kiekybinį pokytį, bet ir kaip kokybinį švietimo sistemos transformacijos procesą.

Analizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiskirstymą pagal ugdymo pakopas (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025) matyti, kad didžiausia jų dalis ugdoma ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo pakopose. Tai rodo, kad ugdymosi sunkumai vis dažniau identifikuojami ankstyvame amžiuje. Ankstyvoji diagnostika leidžia greičiau suteikti reikiamą pedagoginę ir specialistų pagalbą. Tačiau sociologiniu požiūriu ankstyvas kategorijų priskyrimas taip pat reiškia, kad vaiko ugdymosi trajektorija mokykloje gali būti formuojama jau nuo pirmųjų ugdymo etapų, siejant ją su tam tikru instituciniu statusu.

Vis didėjanti mokinių įvairovė bendrojo ugdymo klasėse taip pat kelia naujų socialinių iššūkių mokyklos bendruomenei. Klasėse susiduria skirtingi mokymosi tempai, gebėjimai ir elgesio formos, o mokytojams tenka derinti skirtingus mokinių poreikius. Tokiose situacijose gali stiprėti ir socialinio skirstymo procesai, kai mokiniai pradkami vertinti per tam tikras kategorijas – „stiprūs“, „silpni“, „turintys problemų“ ar „reikalaujantys papildomos pagalbos“. Būtent tokiose kasdienėse klasės situacijose gali formotis stigmatizacijos ir etikečių klijavimo procesai.

Švietimo pagalbos prieinamumas taip pat rodo tam tikrus teigiamus pokyčius sistemoje. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos duomenimis, 2025 m. švietimo pagalbą gavo apie 82,5% ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo mokinių, kuriems ji buvo nustatyta (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2025). Be to, švietimo sistemoje įgyvendinamos įvairios priemonės, skirtos stiprinti įtrauktį ir gerinti mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių dalyvavimą ugdymo procese. Mokyklose diegiamos socialines ir emocines kompetencijas ugdančios programos, organizuojami mokymai mokinio padėjėjams, dirbantiems su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniiais, savivaldybėse įgyvendinami švietimo pagalbos stiprinimo projektai, taip pat plečiamos visos dienos mokyklos ir ikimokyklinio ugdymo prieinamumo galimybės vaikams, patiriantiems ugdymosi ar socialinę atskirtį (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2025).

Nepaisant šių teigiamų pokyčių, statistika taip pat atskleidžia ir sistemos ribotumus. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerijos (2025) nustatytuose rekomenduojamuose krūviuose numatyta, kad vienu

etatu dirbantis specialusis pedagogas gali teikti pagalbą ne daugiau kaip 27 specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Praktikoje tai didelis specialistų darbo krūvis, o pagalbos prieinamumas gali skirtis priklausomai nuo mokyklos ar regiono. Tai reiškia, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas priklauso ne tik nuo bendros valstybės politikos, bet ir nuo konkrečių mokyklų resursų bei organizacinių galimybių.

Apibendrinant galima teigti, kad statistiniai duomenys rodo reikšmingus struktūrinius pokyčius Lietuvos švietimo sistemoje. Didėjantis nustatytų specialiųjų ugdymosi poreikių skaičius greičiausiai atspindi ne tiek realų šių vaikų daugėjimą, kiek besikeičiančias diagnostikos praktikas, didesnę tėvų informuotumą ir augantį visuomenės dėmesį vaikų ugdymosi sunkumams. Tuo pačiu šie pokyčiai keičia ir socialinius santykius mokyklose, nes didėjanti mokinių įvairovė kuria naujas situacijas, kuriose gali formuotis stigmatizacijos ir etikečių klijavimo procesai. Todėl statistinių duomenų analizė šiame darbe svarbi ne tik siekiant apibūdinti švietimo sistemos situaciją, bet ir suprasti socialinį kontekstą, kuriame atsiranda ir veikia stigmatizacijos mechanizmai įtraukiojo ugdymo aplinkoje.

2. STIGMATIZACIJOS IR ETIKEČIŲ KLIJAVIMO MECHANIZMAI ĮTRAUKIAJAME UGDYME

2.1 Stigmos apibrėžtis ir poveikis

Stigma sociologijoje laikoma socialiai reikšminga žyme, fizinis, elgesio ar statuso bruožas kuris neatitinka normatyvinių lūkesčių ir diskredituoja asmenį. Stigmatizavimo procese šie skirtumai įvardijami ir sužymimi, siejami su stereotipais, įtvirtina atskyrimą, o pasekmės dažnai reiškiasi atstūmimu, statuso praradimu ir diskriminacija, tiek individams, tiek grupėms. Stigma kaip žymė yra socialinių procesų rezultatas, o ne objektyvi paties asmens savybė (Goffman, 1963; Link & Phelan, 2001).

Šiuolaikinėje literatūroje stigma suprantama kaip daugialypis reiškinys. Ji apima ne tik individualias nuostatas ar tarpasmenines sąveikas, bet ir struktūrinius bei kultūrinius lygmenis. Stigma gali veikti keliuose tarpusavyje susijusiuose lygmenyse: individualiame - asmeninės nuostatos ir savivoka, tarpasmeniniame – socialinės reakcijos ir sąveikos, struktūriniame -institucinės taisyklės, politika, išteklių paskirstymas ir kultūriniame – normos ir vertybės kurios apibrėžia „normalumą“ (Thornicroft ir kt., 2022). Tokia perspektyva leidžia matyti, kad stigma nėra vien pavienis požiūris ar stereotipas, ji įsitvirtina socialinėse sistemose ir yra palaikoma kasdienių praktikų bei institucinių sprendimų.

Stigma vis dar gajus ir visuomenėje plačiai paplitęs reiškinys, kuris turi reikšmingą poveikį tam tikrų grupių socialinei padėčiai, bei jų galimybėms dalyvauti visuomenės gyvenime. Stigmatizacija pasireiškia tada, kai asmuo yra vertinamas kaip „kitoks“, nes neatitinka dominuojančių socialinių normų ar lūkesčių. Toks „kitoniškumo“ etiketės priskyrimas neretai suformuoja neigiamus stereotipus, kurie vėliau lemia socialinį atstūmimą, žmogus kuris nuolat patiria neigiamą požiūrį gali pradėti jausti gėdą, kaltę ar net ima vengti socialinių situacijų. Stigmos formavimuisi svarbūs visuomenėje paplitę stereotipai ir išankstinės nuostatos, dažnai žmonės kurie mažai pažysta ar nesupranta tam tikrų gyvenimo situacijų vadovaujasi klaidingais įsitikinimais, taip atsiranda atskirtis tarp „mes“ ir „jie“. Stigmatizacija gali paliesti įvairias gyvenimo sritis – sveikatos priežiūrą, švietimą, darbo rinką, socialinius santykius. Ypatingai jautrios grupės yra žmonės su psichikos ar fizine negalia, vaikai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, migrantai ar žmonės iš socialiai pažeidžiamų grupių. Stigma nėra įgimtas požiūris, ji formuojasi visuomenėje ir ją galima keisti didinant supratimą, kuriant įtraukią aplinką ir mažinant baimes, skatinant didesnę atvirumą ir pagarbą vieni kitiems (Goffman, 1963).

Vienas ryškiausių stigmatizacijos padarinių – neigiama įtaka asmens psichologinei savijautai – stigmatizuojami individai dažnai patiria žemą savivertę, vidinę gėdą ir nevisavertiškumo jausmą. Ypač

pavojinga, kai žmogus pradeda tikėti neigiamais stereotipais apie save, ši stigma veikia ne tik išorėje, bet ir viduje formuodama asmens tapatybę, lūkesčius ir elgesį (Corrigan & Watson, 2002). Tai gali lemti depresiją, nerimo sutrikimus ar socialinį pasitraukimą.

Stigmatizacija ypač aktuali vaikams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, jie dažnai patiria ne tik bendraamžių atstūmimą, bet ir užslėptas pedagogų nuostatas, kurios atspindi žemesniu mokymosi lūkesčiu, nepakankama pagarba ar net per dideliu akcentavimu jų „problematiškumui“. Tai riboja vaikų motyvaciją, pasitikėjimą savimi ir galimybes sėkmingai integruotis mokyklos bendruomenėje (Norwich, 2013). Šiame kontekste stigma veikia ne tik kaip socialinis vertinimas, bet ir kaip veiksnys formuojantis mokymosi patirtį. Stigmatizacija paliečia ir vaiko aplinką – ypač tėvus, jie dažnai susiduria su visuomenės kaltinimais, kad neva „netinkamai auklėja“, jaučia gėdą ar izoliaciją bendruomenėje, bijo viešai kalbėti apie savo vaiko poreikius. Šeimos, susiduriančios su stigmatizacija gali patirti emocinę įtampą, socialinę izoliaciją, bei psichologinį nuovargį (Green, 2003).

Stigmatizacija prisideda prie socialinės nelygybės ir riboja asmenų galimybes naudotis visuomenės išteklių lygiomis teisėmis, ilgainiui tai gali sustiprinti marginalizaciją, diskriminaciją ir socialinį neteisingumą – ypač jei stigma yra susijusi su išsilavinimu, sveikata ar ekonomine padėtimi.

2.2 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo mechanizmų teorinė analizė įtraukiojo ugdymo kontekste

Įtraukiojo ugdymo lauke žymėjimo procesai veikia kaip socialinis mechanizmas per kurį mokykla kasdienybėje atkuria ribą tarp „normalaus“ ir „nenormalaus“ mokinio. Šią ribą ypač gerai atskleidžia simbolinio interakcionizmo tradicija (Goffman ir Becker) bei Foucault galios žinojimo ir disciplinavimo analizė. Sujungus šias perspektyvas įtraukusis ugdymas tampa ne tik pagalbos organizavimo klausimu, bet ir analize to, kaip normų taikymas palaiko vyraujančius „normalumo“ standartus. Remiantis šiomis teorinėmis prieigomis, tampa svarbu kelti analitinius klausimus, leidžiančius atskleisti kaip stigmatizacija formuojasi konkrečiose mokyklos praktikose. Dėmesys nukreipiamas ne tik į tai, kad stigma egzistuoja, bet ir į tai kaip ji kuriama ir palaikoma kasdienybėje. Kas mokykloje pripažįstama kaip tinkama ir kokiais kriterijais atpažįstami ir įvardijami nukrypimai ir kaip institucinės taisyklės bei vertinimo mechanizmai sukuria situacijas, kuriose patys mokiniai ima save reguliuoti – slėpti, maskuoti, prisitaikyti, o kartais ir įtvirtinti jiems priskirtą „problemiško“ mokinio vaidmenį.

Goffmano stigmos analizė prasideda nuo paprastos, bet metodologiškai svarbios prielaidos – socialiniuose susitikimuose žmonės turi išankstinius lūkesčius, apie tai koks žmogus turėtų būti. Šie lūkesčiai neatsiranda iš niekur, jie įrašyti į socialines kategorijas ir stereotipus, kurie kasdienybėje

veikia kaip normatyviniai reikalavimai (Goffman, 1963). Stigmatizuojančios nuostatos ir stereotipai gali būti perimami socialiai – per kultūrą, ugdymą ir požiūrį į aplinką, arba formuojami kognityviai, kai asmenys patys interpretuoja skirtumus remdamiesi turimais įsitikinimais (Corrigan, 2004).

Goffmanas atskiria priskirtą socialinę tapatybę, kurią asmeniui iš anksto suformuoja aplinka remdamasi lūkesčiais, ir tą kuri žmogui realiai būdinga. Stigma susiformuoja tuomet, kai išryškėja neatitikimas tarp to ko iš žmogaus tikimasi ir to, kas jis yra (Goffman, 1963). Mokykloje „normalaus“ mokinio sąvoka veikia kaip numanomas standartas, nusakantis, koks turėtų būti mokymosi tempas, dėmesio sutelkimas, emocijų išraiškos būdai, bendravimas ir prisitaikymas prie bendros klasės tvarkos bei taisyklių. Kai mokinys neatitinka šio standarto, jo skirtumas gali būti paverstas diskredituojančiu jį ženklu, kuris padeda „išaiškinti“ visą jo elgesį ir pasiekimus. Taip stereotipas tampa filtru, tas pats veiksmas vieno mokinio atžvilgiu interpretuojamas kaip aktyvumas, o kito kaip trukdymas, nesivaldymas ar problema ir būtent ši nelygybė ir yra stigmatizacijos ašis.

Stigmatizuojamoje situacijoje atsiranda poreikis maskuotis ir nuolat valdyti informaciją apie save. Kai skirtumas nėra iš karto matomas, asmuo atsiduria tarp dviejų rizikų: jis gali bandyti slėpti ar kontroliuoti situaciją, kad sudarytų „normalumo“ įspūdį, kita vertus, jis gali būti bet kuriuo momentu demaskuotas, jei atsiskleis bent vienas požymis, kuris aplinkai nesiderins su jos stereotipu apie tai koks žmogus turėtų būti „atskleisti ar neatskleisti; pasakyti ar nutylėti; duoti suprasti ar slėpti; meluoti ar sakyti tiesą; ir kiekvienu atveju – kam, kaip, kada ir kur verta.“ (Goffman, 1963, originalas: „o display or not to display; to tell or not to tell; to let on or not to let on; to lie or not to lie; and in each case, to whom, how, when, and where“). Tokiose situacijose, ypatingą vaidmenį atlieka ne pats bruožas, o ženklai ir užuominos per kurias kiti žmonės perskaito tapatybę. Taip įspūdžio valdymas tampa kasdieniu darbu, asmuo siekia išlaikyti „normalumo“ versiją tam, kad būtų priimtas (Goffman, 1963). Šią idėją galima pritaikyti mokykloje, nes tai erdvė kurioje vertinimas ir stebėjimas vyksta nuolat, o bendraamžių akyse socialinis statusas gali labai greitai pasikeisti, kai sužinoma tam tikra informacija.

Socialinėje sąveikoje egzistuoja tam tikri ženklai, kurie tarsi priklįjuoja informaciją prie asmens, nes jie signalizuoja savybę kuri aplinkiniams nepriimtina, tai leidžia perklasifikuoti žmogų į pažymėtųjų kategoriją. Stigmos simboliai veikia greta kitų ženklų, kurie taip pat formuoja žmogaus vertinimą. Vieni ženklai rodo statusą ir pripažinimą ir taip sustiprina „normalumą“, o kiti gali veikti priešingai, leisdami suabejoti neigiamu išankstiniu vertinimu arba jį sušvelninti, išryškinant kitas asmens stiprybes (Goffman, 1963). Mokyklose, ypač įtraukiojo ugdymo kontekste tokie simboliai gali būti pagalbos ir kontrolės būdai: kai mokinys išvedamas iš klasės, kai jam taikomos akivaizdžiai išskirtinės sąlygos, kai šalia nuolat būna suaugęs asmuo, kai viešai parodoma, kad jam reikia kitaip, šie faktai bendraamžiams gali tapti signalu, jog mokinys yra „kitoks“ ir jis yra problema. Taip, net geranoriškai sukurta pagalbos grupė tampa matomu ženklu, kuris įtraukia mokinį į „pažymėtųjų“

socialinį statusą. Dėl šios priežasties dalis mokinių turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius gali sąmoningai siekti „normalumo“ įspūdžio ir ieškoti sričių, kuriose pripažinimą gali užsidirbti ir padaryti matomu. Tai gali būti sportiniai pasiekimai at kitoks socialinis populiarumas. Tokios stiprybės tampa simboliniu resursu kurios bent laikinai sumažina aplinkinių nusistatymą ir leidžia mokiniui būti matomam ne vien tik per savo sutrikimo etiketę, bet kaip visavertį bendruomenės narį. Tačiau ši strategija turi kainą, nes reikalauja nuolatinės savikontrolės ir budrumo, mokinys turi sekti ką kiti jau žino ar spėja, ir ką jis pats netyčia gali išduoti savo elgesiu, emocijomis ar mokymosi sunkumais. Dėl to maskavimasis tampa ne vien laisvu pasirinkimu, o prisitaikymu prie aplinkos, kurioje nors vienas netikėtas epizodas gali būti paverstas stigma ir sugriauti sukurta reputaciją (Goffman, 1963).

Kai stigma prilimpa, apie asmenį pradedamas konstruoti pasakojimas kuris kaupiasi ir ima veikti kaip biografija. Kasdieniai, net atrodantys atsitiktiniai kontaktai sukuria struktūrą kuri susiejama su žmogumi ir tampa jo etikete, nepaisant to, kad skirtingose situacijose jo vaidmenys gali būti kitokie ir pats žmogus matomas kitaip (Goffman, 1963). Pati biografijos idėja susijusi su tuo, kad asmens tapatybė socialiniame gyvenime nėra vien tai, ką jis apie save mano ar kaip pasirodo tam tikrose situacijose, ji tampa ir tuo ką apie jį įmanoma sukaupti, prisiminti. Žmogui svarbu tai, kas apie jo socialinę tapatybę gali būti pasakoma visada ir visų sutinkamų žmonių akivaizdoje, nes nuo šio žinojimo priklauso jo pasirinkimai, kaip elgtis su turima stigma (Goffman, 1963). Mokyklos situacijoje tai reiškia, kad stigos poveikis sustiprėja tada, kai apie mokinį pradeda sklisti pasakojimas, pavyzdžiui, kad jis visada trukdo, kad jis nevaldomas ar nepajėgus, jam viskas turi būti kitaip. Tokia biografinė schema vėliau tampa patogiu paaiškinimu, net ir tada kai konkretų įvykį būtų galima paaiškinti pozityviau.

Tai siejasi su tuo, kad žmonės skiriasi pagal tai, ar jie jau turi susiformavę nuomonę apie konkretų asmenį, ar su juo susiduria pirmą kartą. Vieni atpažįsta, prisimena ankstesnius įvykius ir sieja situaciją su tuo, kas buvo anksčiau, o kiti tokio konteksto neturi ir vertina be išankstinių nuostatų (Goffman, 1963). Mokykloje tokių kurie žino paprastai būna daug, nes informaciją apie mokinį kaupia ir perduoda mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, administracija, o neretai ją įsimena ir bendraamžiai, ypač po konfliktų, viešų pastabų ar matomų pagalbos priemonių. Dėl to, net tada, kai mokinys keičia elgesį, labiau įsitraukia į mokslus, aplinkinių požiūris gali keistis lėčiau, nes vertinimas remiasi ne vien tuo kas vyksta dabar, bet ir tuo kokios žinios jau sukaupotos. Tokia biografinė atmintis kuria lūkesčius, o lūkesčiai vėliau nulemia kaip interpretuojami mokinio veiksmai ir kiek jam suteikiama pasitikėjimo būti atitinkančiu normas.

Tie kurių stigma nėra iš karto matoma dažnai neleidžia, kad turima apie juos informacija taptų kitų turimos istorijos dalimi. Viena iš strategijų yra mažinti kontaktus ir vengti susidūrimų su tais kurie galėtų atpažinti ir susieti asmenį su jam nepalankia informacija, kad ši nebūtų įtraukta į turimą

biografinį vaizdą (Goffman, 1963). Įtraukiojo ugdymo kontekste mokiniams turintiems nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius, tai gali tapti strategija kur mokinsys vengia situacijų, kuriose jam gali prireikti papildomos pagalbos, kur užduotis gali nepavykti ar kur sunkumai bus pastebėti viešai, nes tokie epizodai gali būti įrašyti klasės ar mokyklos atmintyje. Čia stigmatizacija veikia ne per kitų reakcijas, bet ir per paties mokinio elgesio planavimą, kai sprendimai priimami siekiant sumažinti riziką, kad neigiama informacija taps pasakojimu apie jį (savi-stigmatizacija).

Kai įvyksta pokyčiai ir žmogus išsilaisvina iš stigos poveikio, tai dažnai susiję su perėjimu nuo nuolatinio slėpimo prie silpstančio slėpimo poreikio, jis nebesieja savo savivertės su gebėjimu praslysti kaip normaliam, labiau priima save ir dėl to rečiau jaučia būtinybę slėpti diskredituojančią savybę (Goffman, 1963) Įtraukiojo ugdymo situacijoje mokinsys aiškiau įvardina savo poreikius, priima pagalbą ir suvokia, kad pagalba neturi būti tapatinama su gėda.

Vis dėl to net ir pasikeitus mokinio santykiui su savo poreikiais, socialinė atmintis mokykloje gali išlikti, gali atsirasti nevienodas pokytis, kai mokinsys keičiasi greičiau, nei gerėja jo reputacija, nes dalis aplinkinių remiasi jau turimomis žiniomis apie jį ir ankstesnius epizodus laiko svarbiausiais biografiniais orientyrais (Goffman, 1963). Tai padeda suprasti kodėl „išsilaisvinimas“ ne visada reiškia, kad stigma socialiai dingsta, net jei mokinsys sustiprėjo ir geriau valdo situacijas, klasės ir mokyklos požiūris gali keistis lėtai. Tai siejasi su etikečių klijavimu, nes kartą pritaikyta etiketė ilgainiui tampa pastovia, o biografinė atmintis palaiko jos tęstinumą. Mokykloje tai dar labiau sustiprėja, nes informacija apie mokinį kaupiama dokumentuose, vertinimuose ir stebėjimuose, todėl susiformavęs pasakojimas apie jį tampa tarsi oficialiu apibūdinimu.

Biografinė atmintis su etikečių klijavimu veikia išvien. Per etiketės prizmę žmogus pradedamas vertinti pagal vieną jam priskirtą žymę, o ankstesni prisiminimai ir įrašai padeda tokį vertinimą nuolat kartoti ir stiprinti. Tokiu požiūriu nukrypimas nėra laikomas pačio veiksmo ar asmens prigimtine savybe, jis atsiranda kaip socialinės reakcijos rezultatas, pašaliečiu tampama tada, kai grupė susikuria taisykles ir jas pritaiko konkretiems žmonėms, priskirdami jiems pažeidėjo statusą (Becker, 1963). Todėl mokykloje svarbu klausti ne tik, ką konkrečiai mokinsys padarė, bet ir kaip tas veiksmas buvo pavadintas, kuri taisyklė buvo pažeista, kas turėjo galią tai nuspręsti ir kokias pasekmes sukuria veiksmo įvardijimas.

Mokyklos kasdienybėje taisyklės apibrėžia situacijas ir nurodo koks elgesys laikomas teisingu, o koks neteisingu. Kai taisyklė pradedama taikyti, asmuo kuris laikomas ją pažeidęs, tampa nepatikimu, prarandamas tikėjimas, kad jis laikysis bendrų susitarimų, todėl jis perkeliamas į „pašaliečio“ poziciją (Becker, 1963). Įtraukiajame ugdyme mokiniai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais dažnai patiria būtent tokį perėjimą, jų sunkumai tampa ne vien pedagogine informacija apie poreikius, bet ir socialiniu signalu, kad mokinsys kitoks ir yra problema, tada į pagalbą orientuotos

priemonės (individualūs planai, asistento buvimas) gali būti traktuojamos ne kaip teisės į ugdymą užtikrinimas, o kaip įrodymas, kad mokiny yra kitoks. Tokiu būdu etiketė gali pradėti veikti net ir be atviros stigmos – ji įsitvirtina per praktikas ir jų interpretacijas.

Taisyklės ir jų taikymas nėra vienodos visiems, nes ne nuo paties veiksmo priklauso ar jis bus laikomas nukrypimu, bet nuo to ką apie jį nusprendžia kiti (Becker, 1963), tas pats elgesys vienu atveju gali būti toleruojamas, o kitu laikomas pažeidimu. Vienam mokiniui tai gali būti aiškinama kaip nuovargis ar temperamentas, o kitam kaip nevaldomas elgesys. Tai ypač aktualu įtraukiajame ugdyme, nes mokinių turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius elgesys vertinamas per išankstinę nusistatymą: jei mokiny turi „problematiško“ statusą, bet kuris naujas epizodas įtraukiamas į tą patį pasakojimą, todėl etiketė veikia kaip pastovi interpretavimo forma, o situacijos praranda kontekstą. Taisyklės kuria ir jas primeta konkrečios socialinės grupės, visuomenė nėra vienalytė, dėl to vyksta konfliktai kas laikoma tinkamu elgesiu (Becker, 1963). Ši logika ypač vyrauja mokyklose, nes taisyklės kuriamos jauniems žmonėms jiems nedalyvaujant, todėl normos ateina iš aukščiau. „Normalumo“ standartas nėra neutralus jis įtvirtinamas institucijoje, o mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių atsiduria situacijoje, kur jų poreikiai suprantami kaip nukrypimas nuo patogios sistemos, o ne kaip lygiavertė ugdymo realybė, kurią sistema turėtų priimti ir prie jos prisitaikyti.

Etikečių klijavimas mokykloje dar aiškiau matomas, kai į jį žiūrima kaip į procesą, kuris vystosi per laiką. Vienas įvykis nėra lemiamas, bet keli įvykiai ir aplinkinių reakcijos sukuria nuoseklą grandinę, kurioje didėja kontrolė, keičiasi vertinimai ir galiausiai keičiasi pačio mokinio elgesys ir suvokimas (Becker, 1963). Tai „problemiško“ mokinio trajektorija mokykloje – konfliktas, pastaba, išėjimas iš klasės ar neišlaikytas atsiskaitymas tampa pradžia po kurios mokiny dažniau stebimas ir jo elgesys vertinamas griežčiau, o nauji epizodai dažniau priskiriami taisyklių pažeidimui. Dėl to mokiny pradeda elgtis atsargiau ne vien dėl mokymosi, bet ir dėl reputacijos, jis gali nutylėti sunkumus, vengti prašyti pagalbos, rečiau kelti ranką ar vengti situacijų, kuriose gali nepavykti, kad tai netaptų dar vienu neigiamu įrašu klasės ir mokyklos atmintyje. Įtraukiajame ugdyme mokiniui su specialiaisiais ugdymosi poreikiais tai svarbu, nes jis nuolat matomas, jo situacija visiems žinoma per dokumentus, procedūras, dėl to jo situacija įgauna pastovumą, taip atsiranda ryšys su disciplina ir normalizacija kuri aiškina, kaip etiketės institucijose įsitvirtina ir tampa sunkiai pakeičiamos. Disciplina veikia per nuolatinį elgesio mokymą. Reikalaujama ne tik laikytis taisyklių, bet ir kaip sėdėti, klausytis, reaguoti, kaip atlikti užduotis nustatytu tempu, siekiama padaryti kūną paklusniu ir naudingą, o koregavimas vyksta reguliuojant laiką, judesius, įpročius (Foucault, 1977/1995). Mokykloje tai matosi kasdien, per pamokos struktūrą, tvarkaraštį, klasės taisyklės ir vertinimo tvarką, o mokiny turintis specialiųjų ugdymosi poreikių dažniau patiria, kad jo elgesys neatitinka standartinio ritmo, dėl to jis dažniau tampa taisymo ir koregavimo objektu.

Disciplinos instrumentai įvardinami kaip hierarchinė stebėseną, normalizuojantis vertinimas ir egzaminas (Foucault, 1977/1995), tai reiškia, kad priežiūra nėra atsitiktinė, ji institucijos struktūroje, taip kontrolė tampa nuolatine ir daugiasluoksne. Mokinio turinio specialiųjų ugdymosi poreikių kontrolės laukas plečiasi, be mokytojo atsiranda švietimo pagalbos specialistai, asistentai, individualūs planai, jų aptarimai ir koregavimai. Tai reikalinga paramai, tačiau kartu didina mokinio matomumą kaip atvejo, apie kurį renkama informacija ir kuriam taikomos korekcinės priemonės. Kuo daugiau stebėsenos, tuo daugiau situacijų, kuriuose mokinys patiria, kad jo elgesys vertinamas. Elgesio ir mokymosi vertinimas vyksta per bausmes ir apdovanojimus, taškus, minusus, pastabas, reitingus, palyginimus, ši disciplina nuolat diferencijuoja gerus ir blogus, kuria hierarchiją ir vertinimas tampa kasdieniu įpročiu (Foucault, 1977/1995). Mokykloje tai, vieši taisymai, pastabos dėl dėmesio, laikysenos, užduoties atlikimo. Rizika čia ta, kad vertinimai remiasi „tinkamo mokinio“ modeliu ir mažiau atsižvelgiama, kad mokinys gali turėti kitokią dėmesio, sensorikos ar emocijų savireguliaciją. Tuomet normalizacija tampa ne pagalba, o nuolatinis signalas, kad mokinys yra „kitoks“ ir, kad jo pagrindinis uždavinys prisitaikyti prie normos.

Panoptinė logika padeda paaiškinti, kodėl tokiose situacijose stiprėja savireguliacija ir maskavimosi poreikis. Pagrindinis efektas yra sąmoningo ir nuolatinio matomumo būseną, kuri verčia pačiam perimti kontrolę, net jei stebėjimas nėra pastovus, žmogus elgiasi taip, tarsi jis visada gali būti stebimas (Foucault, 1977/1995). Mokykloje mokinys turintis specialiųjų ugdymosi poreikių dažnai gyvena būtent tokioje būsenoje, jis žino, kad jo klaidos bus pastebėtos greičiau, elgesys ir reakcijos bus susietos su etikete. Dėl to jis pradeda save reguliuoti ne vien dėl mokymosi, bet ir tam, kad apsaugotų „reputaciją“, vengia situacijų kur gali nepavykti, nenori prašyti pagalbos viešai, stengiasi nekristi į akis, kartais renkasi tylą, o kartais, priešingai – opozicinį elgesį, nes jaučiasi, kad yra matomas kaip problema. Tokia savireguliacija parodo, kad norma veikia ne tik per kitų reakcijas, bet ir per vidinį spaudimą sau, kad būti tinkamu.

Sujungus stigmatizaciją ir etikečių klijavimą įtraukiajame ugdyme suprantamas procesas kuriame susipina kasdieniai lūkesčiai, aplinkinių reakcijos į „nukrypimą“, institucinis vertinimas ir dokumentuose kaupiama atmintis. Stigma formuojasi tada, kai skirtumas tampa diskredituojančiu ženklu, o etiketė įsitvirtina tada kai šis ženklas pradeda kurti pasakojimą apie mokinį ir nulemia kaip aiškinami jo veiksmai (Goffman, 1963, Becker, 1963). Procesą stiprina normalizuojantis vertinimas, nes jis paverčia mokinį „atveju“ ir sutvirtina jo biografiją per įrašus, planus ir matavimus (Foucault, 1977/1995). Tuomet deviantinis elgesys apie kurį dažnai kalbama mokykloje, gali atsirasti ne kaip įgimta problema, o kaip socialiai suformuota reakcija. Kai mokinys mato, kad jo pastangos vis tiek vertinamos nepalankiai, etiketė ima veikti kaip scenarijus, ribojantis galimybes būti matomam kitaip. Dėl to įtraukiojo ugdymo analizėje svarbu matyti ne tik individualius mokinio sunkumus, bet ir tai, kaip normos, institucijos ir socialinė atmintis sukuria sąlygas, kuriose mokinys slopina save ir

maskuojasi arba prisitaiko prie jam priskirto vaidmens. Taip „normalumo“ tvarka formuoja mokinio patirtį, santykius ir ugdymosi galimybes.

Šiuolaikinėje sociologinėje ir psichologinėje literatūroje stigma vis dažniau suprantama ne kaip vienas konkretus reiškinys ar nuostata, bet kaip sudėtingas procesas, apimantis ir socialines struktūras ir individualias patirtis. Tokia perspektyva leidžia išplėsti klasikinę stigmatizacijos analizę ir matyti, kad stigmatizacija nėra tik atsitiktinis sąveikos rezultatas, bet nuosekliai formuojamas ir palaikomas socialinis mechanizmas.

Vieną aiškiausių šio reiškinio apibrėžimų pateikia Link ir Phelan. Jie stigmatizaciją apibūdina kaip procesą, kai tam tikri skirtumai yra išskiriami, susiejami su stereotipais, sukuriami riba tarp „mes“ ir „jie“, o galiausiai atsiranda statuso praradimas ir diskriminacija (Link & Phelan, 2001). Svarbiausią jų įžvalgą – stigma atsiranda ne bet kur, o ten, kur egzistuoja galios santykiai. Kitaip tariant, tam, kad vienų žmonių savybės taptų „problema“, turi būti kažkas, kas turi galią taip jas įvardinti.

Tai leidžia kitaip pažvelgti į mokyklą. Ji nėra tik vieta kur susitinka skirtingi mokiniai, joje nuolat vyksta klasifikavimas, vertinimas, sprendimų priėmimas. Mokiniai skirstomi į „stiprius“, „silpnesnius“, „turinčius specialiuosius ugdymosi poreikius“, „probleminius“. Iš pirmo žvilgsnio tai atrodo kaip natūrali ugdymo organizavimo dalis, tačiau kartu tai kuria ribas, kurios gali tapti stigmatizacijos pradžia. Toliau šios kategorijos įgauna turinį. Su jomis siejami tam tikri lūkesčiai – pavyzdžiui, kad mokinys turės daugiau sunkumų, jam reikės daugiau kontrolės, ar jis dažniau trukdys pamoką. Taip atsiranda situacijos, kai tas pats elgesys vieno mokinio atžvilgiu tampa priimtiniu, o kito – probleminiu. Taip vertinimas tampa ne visai neutralus ir priklauso nuo to, kokiai „kategorijai“ mokinys yra priskirtas. Šis procesas tęsiasi per kasdienes praktikas.

Svarbu, kad visa tai vyksta ne savaime. Mokykloje mokytojai, specialistai ir pati institucija turi galią vertinti ir spręsti, todėl jų interpretacijos turi didesnę svarbą nei paties mokinio. Taip, tam tikri apibūdinimai ir lūkesčiai įsitvirtina greičiau ir tampa sunkiau keičiami (Link ir Phelan, 2001). Tai padeda suprasti, kodėl stigma dažnai nėra laikina – ji palaikoma per pasikartojančias praktikas.

Šią perspektyvą papildė Corigan, kuris daugiau dėmesio skiria tam, kaip stigma veikia patį žmogų. Jo darbuose pabrėžiama, kad stigma nėra tik išorinė, ji gali būti ir žmogaus viduje. Viešojo stigmatizacijos pasireiškimai stereotipais ir neigiamomis reakcijomis, gali virsti savi-stigma, kai žmogus pradeda tikėti tuo, kaip yra apibūdinamas (Corrigan ir kt., 2014). Čia ypač svarbus „kam stengtis?“ efektas. Jei žmogus ima manyti, kad vis tiek neatitiks lūkesčių, jis gali nustoti stengtis, vengti sudėtingesnių situacijų ar net atsisakyti pagalbos (Corrigan ir kt., 2009). Mokykloje vaikas gali nebekelti rankos, vengti ar nebandyti situacijose kuriose gali nepavykti, ne dėl to, kad negali, o dėl to, kad nebetiki savo galimybėmis.

Corrigan, Druss ir Perlick (2014) taip pat parodo, kad stigma daro įtaką sprendimams dalyvauti, žmonės gali vengti jiems skirtos pagalbos, jei jaučia, kad juos išskiria. Įtraukiojo ugdymo kontekste tai reiškia, kad net turint prieinamą pagalbą, ji gali būti nenaudojama, jei tampa „ženklų“, išskiriančiu mokinių iš kitų. Svarbu ir tai, kad stigma nėra tik nuomonė ar požiūris. Ji apima ir tai, ką žmonės žino, kaip jaučia ir kaip elgiasi. Todėl, net ir esant „teisingoms“ nuostatoms, kasdienės praktikos gali palaikyti stigmatizaciją. Mokykloje, tai gali būti sprendimai, kaip organizuojamas ugdymas, kaip reaguojama į sunkumus ar kaip paskirstomas dėmesys.

Apibendrinant galima teigti, kad šiuolaikinės stigmos teorijos leidžia matyti visą procesą plačiau. Link ir Phelan parodo, kaip stigma įsitvirtina struktūroje ir galios santykiuose, o Corrigan – kaip ji veikia žmogaus viduje. Kartu šios perspektyvos papildo klasikinę teoriją ir leidžia stigmatizaciją suprasti kaip procesą, kuris vyksta vienu metu skirtingais lygmenimis: tarp žmonių, institucijose ir pačio žmogaus viduje. Tai ypač svarbu analizuojant įtraukųjį ugdymą, nes leidžia matyti ne tik tai, kad stigma egzistuoja, bet ir kaip ji formuojasi bei veikia mokinių galimybes dalyvauti ugdymo procese.

2.3 Empirinių tyrimų apie įtraukųjį ugdymą analizė: požiūriai ir stigmatizacijos veiksniai

Norint geriau suprasti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesus, su jais susijusius iššūkius ir galimybes, svarbu remtis empiriniais tyrimais, kuriuose analizuojamos įvairių švietimo bendruomenės narių: mokytojų, mokinių, tėvų patirtys bei nuostatos. Ypatingai reikšminga suprasti kaip skirtingose šalyse ir kultūrose formuojasi požiūris į vaikus turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ir kaip šis požiūris veikia jų dalyvavimą ugdymo procese. Lietuvoje kaip ir daugelyje kitų šalių siekiama stiprinti įtraukties principus, tačiau tiek moksliniai tyrimai, tiek praktinė patirtis rodo, kad požiūris į specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius vaikus dažnai išlieka ambivalentiškas. Viena vertus, deklaruojamas įtraukties palaikymas ir lygių galimybių principas, kita vertus, išlieka abejonės dėl mokymosi kokybės, mokytojo dėmesio ar klasės darbo organizavimo (Slee, 2011; Norwich, 2013). Tarptautiniai tyrimai rodo, kad tėvai ir pedagogai dažnai vienu metu palaiko įtrauktį kaip vertybę, tačiau praktikoje jau kelia klausimus dėl jos įgyvendinimo sąlygų ir galimų pasekmių (Florian, 2014). Panašios tendencijos fiksuojamos ir Lietuvos kontekste, kur įtraukties politika vertinama palankiai, tačiau praktikoje susiduriama su resursų trūkumu, pasirengimo stoka ir nevienareikšmėmis nuostatomis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022).

Nors deklaruojama visų vaikų teisė mokytis kartu, realiame mokyklos gyvenime dažnai pasitaiko stigmatizacijos, žemo lūkesčių lygio, bei socialinės atskirties apraiškų. Tėvai neretai išreiškia nuogąstavimus dėl nepakankamos pagalbos vaikui, o mokytojai susiduria su profesiniais ir emociniais iššūkiais dirbant su įvairių poreikių vaikais. Siekiant holistinio supratimo apie įtraukties įgyvendinimą,

analizuojami tyrimai, kuriuose atsiskleidžia požiūriai į specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius mokinius, jų priėmimas mokyklose bei sistemos gebėjimas atliepti jų individualius poreikius.

Vienas iš aktualesnių tarptautinių tyrimų, atskleidžiančių požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius yra „*Ambivalentiško poveikio modelio ir etikečių teorijos taikymas stigmatizacijai įtraukiamame ugdyme*“ (*Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education*), tai eksperimentinis tyrimas apie studentų ir pedagogų praktikantų požiūrį į mokinius, turinčius ADHD (aktyvumo ir dėmesio sutrikimą, DLD (kalbos raidos sutrikimą) ir ID (intelektinio sutrikimą). 2022 m. atliktas Dortmundo Technikos universitete (Technische Universität Dortmund), autoriai: Alexander Röhm ir kiti. Šiuo tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti kaip studentai, būsimi mokytojai, vertina mokinius su skirtingomis negaliomis įtraukiojo ugdymo kontekste. Tyrimas grindžiamas dviem teoriniais modeliais ambivalentiško poveikio (mixed-blessing) ir etikečių teorijos (labeling theory). Tyrime dalyvavo 605 pedagoginių studijų studentai iš Vokietijos, visi dalyviai buvo paskirstyti į vieną iš 48 grupių, kuriose kiekvienam jų buvo pateiktas trumpas išgalvotas pasakojimas apie vaiką turintį vieną iš trijų sutrikimų ADHD, DLD ir ID, kiekvienas atvejis skyrėsi pagal kelis veiksnys: vaiko lytį, negalios priežastį (biologinę ar psichosocialinę), pagalbos mokykloje poreikio lygį, bei numatomą mokymosi sėkmės tikimybę. Rezultatai parodė, kad turima biologinė negalia sumažino tikėjamą įtraukiojo ugdymo sėkmę, tačiau tai nei padidino, nei sumažino tyrimo dalyvių noro bendrauti ar dirbti su vaiku, taip pat paaiškėjo, kad didžiausią stigmatizaciją patyrė mokiniai su intelekto sutrikimais, ypač tada kai buvo nurodoma maža jų mokymosi sėkmės tikimybė, mokiniai su ADHD ar DLD buvo vertinami švelniau. Labai svarbus veiksnys buvo dalyvių pasitikėjimas savo, kaip pedagogo, gebėjimais. Tie kurie labiau pasitikėjo savo kompetencijomis turėjo pozityvesnį požiūrį į įtrauktį ir mažiau stigmatizavo vaikus su negalia, o tie kurie jautėsi nepasitikintys savo jėgomis, buvo skeptiškesni dėl galimybės įtraukti vaikus. Tyrimas atskleidžia, kad būsimiems pedagogams formuojant požiūrį į įtraukujį ugdymą itin svarbu tai, kaip pristatoma negalia, kokios jos priežastys ir kokios galimybės pasiekti mokymosi sėkmę. Taip pat reikšmingą vaidmenį atlieka mokytojo pasitikėjimas savo gebėjimais. Tai leidžia daryti prielaidą, kad požiūris į mokinius turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, priklauso ne tik nuo negalios pobūdžio, bet ir nuo to, kaip ji interpretuojama bei kokie lūkesčiai su ja siejami. Tai leidžia identifikuoti svarbius veiksnys, darančius poveikį stigmatizacijai: informacijos pateikimo būdą, lūkesčius mokinio atžvilgiu ir mokytojo profesinį pasitikėjimą ir daryti prielaidą, kad stigmatizacija formuojasi ne vien dėl skirtumo, bet ir dėl su juo siejamų lūkesčių bei prognozių. Svarbu ne tik ,kas yra mokinytis, bet ir ko iš jo tikimasi, tai etikečių klajavimo logika, kai priskirta kategorija pradeda veikti kaip interpretacinis filtras (Becker, 1963).

Kitas tyrimas atliktas Lietuvoje „*Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas*“, Nacionalinės švietimo agentūros iniciatyva, įgyvendinant teminį mokyklų veiklos vertinimą 2021-2022 metais. Jo tikslas įvertinti kaip įtraukusis ugdymas

realizuojamas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, atsižvelgiant į mokinių, jų tėvų ir pedagogų nuomones. Tyrimo metodas – kiekybinė anketinė apklausa, naudoti Booth ir Ainscow (2002, 2016) įtraukiojo ugdymo modeliai. Apklausoje dalyvavo 30581 tyrimo dalyvis iš 61 mokyklos. Tyrimas parodė, kad ne visos mokyklos turi aiškias sistemas padedančias naujiems mokiniams ar darbuotojams integruotis, fizinės ir informacinės aplinkos prieinamumas, ypač mokiniams su negalia, dažnai išlieka ribotas. Tėvų ir pedagogų atsakymai rodo, kad lygios galimybės visiems mokiniams ne visada yra užtikrinamos, tai gali reikšti, kad individualių poreikių atpažinimas ir pagalbos teikimas nuosekliai neįgyvendinamas visose ugdymo grandyse. Nors pedagogai deklaruoja, kad mokyklose siekiama individualizuoti ugdymą, dalis jų taip pat pripažįsta egzistuojančias segregacijos ir elitizmo apraiškas. Tyrimas rodo, kad individualus mokymas dar nėra plačiai taikomas. Tiek mokiniai, tiek jų tėvai pažymi, kad ne visuomet sudaromos galimybės kiekvienam atsiskleisti jam priimtinausiu būdu, o mokymosi procesas išlieka standartizuotas.

Šis tyrimas rodo, kad įtraukusis ugdymas Lietuvos mokyklose, dar pakeliui link nuoseklaus įgyvendinimo, teoriniai pagrindai ir vertybinės nuostatos daugumoje mokyklų jau priimtose, tačiau praktikoje yra daug iššūkių. Įtraukties įgyvendinimą reikšmingai veikia struktūriniai veiksniai – resursų trūkumas, nepakankamas ugdymo individualizavimas, aplinkos nepritaikymas ir nevienodas pagalbos prieinamumas. Tai leidžia teigti, kad stigmatizacija negali būti suprantama vien kaip individualių nuostatų problema – ji taip pat susijusi su institucinėmis sąlygomis, kurios riboja galimybes realiai įgyvendinti įtrauktį.

Tyrimų analizė leidžia geriau suprasti, kaip stigmatizacija ir etikečių klįnavimas veikia mokinių patirtį. Žemesni lūkesčiai, abejonės dėl mokymosi sėkmės ar iš anksto formuojamos nuostatos gali turėti tiesioginį poveikį mokinių savivertei, dalyvavimui socialiniame gyvenime ir ugdymosi motyvacijai. Ši apžvalga rodo, kad stigmatizacija įtraukties kontekste nėra atsitiktinis ar pavienis reiškinys. Ji formuojasi sąveikoje tarp individualių nuostatų, profesinių praktikų ir institucinių sąlygų.

3. DUOMENŲ RINKIMO METODAI IR TYRIMO INSTRUMENTAI

Tyrimo tikslas:

Ištirti, kaip bendrojo ugdymo mokyklose kuriamos ir palaikomos stigmatizacijos ir etikečių kljavimo praktikos vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių atžvilgiu ir kaip jos veikia įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti mokytojų patirtis ir subjektyvius vertinimus, susijusius su stigmatizacijos ir etikečių kljavimo praktikų kūrimu bei palaikymu bendrojo ugdymo mokyklose vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu.
2. Nustatyti mokyklos aplinkos ir ugdymo praktikų veiksnius, kurie, mokytojų požiūriu, stiprina arba mažina stigmatizacijos ir etikečių kljavimo poveikį įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.
3. Įvertinti tėvų, kurių vaikai neturi specialiųjų ugdymosi poreikių, nuostatas SUP vaikų atžvilgiu ir jų sąsajas su įtraukiojo ugdymo palaikymu bendrojo ugdymo mokyklose.

3.1 Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimo metodų ir dizaino pasirinkimą lėmė darbo tikslas ir išsikelti tyrimo uždaviniai. Tyrime taikytas mišrus kokybinis ir kiekybinis tyrimo dizainas, siekiant išsamiai atskleisti stigmatizacijos ir etikečių kljavimo mechanizmus kasdienėje mokyklos praktikoje, bei įvertinti tėvų nuostatas įtraukiojo ugdymo atžvilgiu.

Kokybiniai metodai pasirinkti siekiant atskleisti, kaip stigmatizacijos ir etikečių kljavimo mechanizmai formuojasi kasdienėje mokyklos praktikoje, kokiose situacijose pasireiškia ir kaip juos interpretuoja pedagogai bei švietimo pagalbos specialistai. Šie duomenys svarbūs įgyvendinant pirmąjį ir antrąjį tyrimo uždavinius, nes padeda ne tik aprašyti įtraukiojo ugdymo iššūkius, bet ir analizuoti jų socialinę reikšmę bei sąsajas su stigmatizacijos ir etikečių kljavimo procesais.

Kiekybinis metodas pasirinktas siekiant papildyti kokybinę analizę tėvų perspektyva. Anketinė apklausa suteikė galimybę įvertinti tėvų, kurių vaikai neturi specialiųjų ugdymosi poreikių, nuostatas į įtraukiojo ugdymą, jų požiūrį į mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymąsi bendrojo ugdymo klasėse bei galimus stigmatizacijos ir etikečių kljavimo procesus mokyklos aplinkoje. Taikant šį metodą atsiskleidė, kaip tėvų bendruomenė vertina įtraukties principų įgyvendinimą ir mokymąsi įtraukioje klasėje.

Tyrimo proceso etapai:

- Tyrimo tikslų ir uždavinių suformulavimas bei instrumentų parengimas;
- Dalyvių paieška ir atranka;
- Duomenų rinkimas (interviu ir anketa);
- Duomenų analizė;
- Rezultatų interpretacija ir analizė remiantis teorinėmis perspektyvomis.

3.2 Tyrimo dalyviai ir atranka

Kokybinė dalis – pusiau struktūruoti interviu.

Pusiau struktūruoti interviu atlikti su bendrojo ugdymo įstaigų darbuotojais, kurie tiesiogiai dirba su mokiniais turinčiais nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius. Pasirinkta tyrimą vykdyti su specialistais, dirbančiais su 1-12 klasių mokiniais, apimančiais tiek pradinio, tiek pagrindinio ugdymo pakopas. Toks pasirinkimas leidžia analizuoti, kaip stigmatizacijos ir etikečių klijavimo praktikos formuojasi skirtinguose ugdymo etapuose.

Pradinėse klasėse didesnę įtaką turi vienas mokytojas, kuris nuosekliai formuoja požiūrį į mokinį ir jo vietą klasėje, tuo tarpu 5-12 klasėse, kur taikoma dalykinė ugdymo sistema, mokinį vertina ir su juo sąveikauja daugiau skirtingų suaugusiųjų (dalyko mokytojai, klasių vadovai, švietimo pagalbos specialistai). Dėl to vyresnėse klasėse dažniau formuojasi bendras mokinio „profilis“, stiprėja dokumentavimo ir vertinimo reikšmė, o etiketės ir reputacija gali būti perduodamos tarp skirtingų pedagogų. Tuo tarpu jaunesnėse klasėse šie procesai gali būti labiau lokalūs, tačiau ne mažiau reikšmingi, nes šiame etape formuojasi pirminiai mokinio vertinimai. Todėl 1-12 klasių lygmuo leidžia išsamiau analizuoti stigmatizacijos ir etikečių klijavimo praktikas įtraukiajame ugdyme, atsižvelgiant į jų formavimosi ir įsitvirtinimo skirtumus skirtinguose ugdymo etapuose.

Atsižvelgiant į pasirinktą tyrimo kryptį ir siekiant surinkti kuo įvairesnes profesines patirtis, buvo vykdyta tikslinė tyrimo dalyvių atranka. Į tyrimą siekta įtraukti tiriamuosius, kurie turi profesinės patirties dirbant įtraukiojo ugdymo aplinkoje ir gali reflektuoti kasdienės praktikas, susijusias su pagalbos organizavimu, mokinių vertinimu ir socialinėmis reakcijomis klasėje. Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai:

- 1-12 klasių bendrojo ugdymo mokytojai, kurie dirba klasėje su bent vienu mokiniu turinčiu nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius;
- Švietimo pagalbos specialistai (specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, psichologai, logopedai, mokinio padėjėjai ir kiti specialistai) dirbantys su mokiniu turinčiu nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius;

- Darbo vieta, bendrojo lavinimo įstaiga Vilniaus mieste, Vilniaus rajone;
- Ne mažesnė kaip 2 metų darbo patirtis švietimo ir/ar švietimo pagalbos srityje;
- Tiesioginis darbas su mokiniais turinčiais nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius;

Interviu imtis: 10 dalyvių.

Kiekybinė dalis – anoniminė anketinė apklausa tėvams.

Kiekybinėje tyrimo dalyje vykdyta anoniminė internetinė apklausa tėvų, kurių vaikai mokosi toje pačioje klasėje, kurioje mokosi bent vienas mokinys su nustatytais specialiaisiais ugdymosi poreikiais, bet pats tiriamųjų vaikas/ai nustatytų specialiųjų ugdymosi poreikių neturi. Buvo siekiama apimti įvairių ugdymo įstaigų ir skirtingų ugdymo lygmenų kontekstus – nuo pirmos klasės iki gimnazijos paskutinės klasės. Toks pasirinkimas pagrįstas siekiu aprėpti kuo platesnį tėvų nuostatų spektrą, nes tyrime analizuojamos nuostatos nėra tiesiogiai susietos su konkrečiu ugdymo lygmeniu ar vaiko amžiumi, nei su konkrečia geografine vieta.

Įtraukimui į tyrimo imtį buvo taikomi du atrankos kriterijai: bent vienas tyrimo dalyvio vaikas mokosi klasėje, kurioje yra mokinys(-iai), turintis specialiuosius ugdymosi poreikius ir paties tyrimo dalyvio vaikas už kurį pildoma anketa neturi specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo dalyvių buvo ieškoma per ugdymo įstaigas, klasių vadovus, administraciją, taip pat pasitelkiant tikslines uždaras socialinių tinklų tėvų grupes, pateikiant anoniminę nuorodą į klausimyną. Iš viso apklausoje dalyvavo 119 tyrimo dalyvių. Pirmasis filtrinis klausimas parodė, kad 107 vaikai mokosi įtraukiose klasėse, 12 asmenų atsakė neigiamai ir dėl to neperėjo prie pagrindinių klausimų. Antrasis filtrinis klausimas eliminavo 27 tyrimo dalyvius, kurių vaikams yra nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai. Taigi, galutinė imtis 80, reprezentuoja tėvus, kurių vaikai mokosi įtraukiose klasėse, bet patys neturi nustatytų specialiųjų ugdymosi poreikių. Klausimyno teiginiai vertinti penkiabalėje Likerto skalėje nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“. Atsakymai nežinau/neturiu nuomonės į skaičiavimą neįtraukti.

3.3 Duomenų rinkimo metodai ir tyrimo instrumentai

Pagrindinis kokybinių duomenų rinkimo metodas – **pusiau struktūruotas interviu**. Interviu gaires sudarė 13 pagrindinių klausimų (žr. priedą Nr.1), kurie buvo sugrupuoti pagal pagrindines tyrimo temas: dalyvių profesinę patirtį ir darbo kontekstą; mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių situaciją bendrojo ugdymo klasėse; „tinkamo“ mokinio sampratos formavimąsi; požiūrio į mokinį kaitą, reputaciją ir socialines reakcijas; pagalbos organizavimo praktikas bei institucinių

taisyklių, resursų ir mokyklos politikos įtaką įtraukties įgyvendinimui. Interviu gairės pateiktos darbo priede Nr. 1.

Interviu vyko gyvai arba nuotoliu, atsižvelgiant į dalyvių galimybes. Viso atlikta 10 interviu, iš kurių 3 vyko gyvai, o 7 nuotoliniu būdu, naudojant „Microsoft Teams“ programą. Tyrime dalyvavo 4 pradinį klasių mokytojai, 2 švietimo pagalbos specialistai ir 4 mokytojai dirbantys su 5-12 klasių mokiniais.

Vidutinė interviu trukmė 32 minutės, kai trumpiausias – 19 min., ilgiausias – 40 min. Gavus tyrimo dalyvio sutikimą garso įrašui interviu buvo įrašomi, vėliau transkribuojami ir anonimizuojami. Dalyviai buvo informuoti, kad bet kuriuo momentu gali nutraukti dalyvavimą tyrime nepaaiškinę priežasčių, ar gali neatsakinėti į klausimą, jeigu nenori. Interviu metu buvo vengiama identifikuojančių detalių apie konkrečius mokinius, klases ar mokyklas, jei tokios detalės vis dėl to buvo paminėtos, jos transkribuojant buvo pašalintos arba nuasmenintos.

Kiekybiniai duomenys buvo renkami internetinės **anketos** būdu, naudojant „MS Forms“ platformą. Klausimynas struktūruotas, anoniminis (žr. priedą Nr. 2). Anketos pradžioje pateikta informacija apie tyrimo tikslą, duomenų naudojimą, anonimiškumą ir savanoriškumą, taip pat buvo privalomas sutikimas, kuriame tyrimo dalyviai pažymėjo, kad susipažino su informacija ir sutinka dalyvauti tyrime. Klausimyną sudarė keli teminiai blokai: pasitenkinimo mokymusi kartu vertinimas; nuostatos apie įtraukiojo ugdymo poveikį mokymosi kokybei; socialinio klimato ir saugumo klasėje vertinimas; požiūris į įtraukiojo ugdymo organizavimą; mokyklos pasirengimo ir pagalbos organizavimo vertinimas; bendras įtraukties vertinimas bei demografiniai klausimai. Didžioji dalis klausimų buvo uždaro tipo teiginiai, vertinami naudojant Likerto skalę. Taip pat klausimyne buvo vieno pasirinkimo bei demografiniai klausimai.

Siekiant užtikrinti, kad tyrime dalyvautų tik atrankos kriterijus atitinkantys tyrimo dalyviai, anketoje buvo pateikti du filtravimo klausimai. Pirmuoju klausimu siekta nustatyti, ar bent vienas tyrimo dalyvio vaikas mokosi klasėje kartu su mokiniu, turinčiu specialiųjų ugdymosi poreikių. Jei atsakymas neigiamas – anketa automatiškai nutraukiama. Antruoju klausimu siekta išsiaiškinti, ar vaikui, apie kurį tyrimo dalyvis pildė anketą, yra nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai. Atsakius teigiamai, padėkojama, pateikiama nuoroda dėl pagalbos galimybių, nukreipiant į mokyklos švietimo pagalbos specialistus ir savivaldybės švietimo pagalbos tarnybą ir toliau anketa nebepildoma, nes tyrimo dalyvis neatitiko atrankos kriterijų.

Anketa buvo aktyvi 62 dienas. Per šį laikotarpį gauti 80 **atsakymų**, vidutinė anketos pildymo trukmė siekė 12 min. 40 sek.

3.4 Duomenų analizės metodai

Kokybinės analizės interviu duomenims taikyta teminė analizė. Atliktas pirminis kodavimas, išskiriant pasikartojančias reikšmes, situacijas ir tyrimo dalyvių vartojamus apibūdinimus (žr. priedas Nr.3). Vėliau kodai buvo grupuojami į platesnes temas, kurios atspindi pagrindinius stigmatizacijos ir etikečių klijavimo procesus įtraukiojo ugdymo kontekste. Analizėje išskirtos temos, susijusios su ugdymo pritaikymu ir diferencijavimu, pagalbos matomumu, neigiamais lūkesčiais ir „nurašymu“, reputacijos formavimusi, klasės kultūra ir normalizavimo praktikomis, mokinių reakcijomis į žymėjimą, tėvų vaidmeniu bei institucinių resursų ribojimais. Analizės metu buvo sudaryta kodavimo lentelė, sisteminti pirminiai kodai, subkodai ir pagrindiniai kodai. Temų interpretacija siejama su teorine dalimi Goffmano stigos samprata, Beckerio etikečių klijavimo teorija, disciplinavimo ir normalizavimo perspektyvomis. Tačiau laikytasi principo, kad temos pirmiausia kyla iš duomenų.

Kiekybinių duomenų analizei taikyti aprašomosios statistikos metodai ir koreliacinė analizė. Likerto skalės teiginiai buvo koduojami balais nuo 1 iki 5. Analizės metu apskaičiuoti atskirų klausimų ir teminių subskalių vidurkiai. Ryšiams tarp kintamųjų nustatyti taikyta Spearmano koreliacijos analizė, tinkama ordinalinių duomenų analizei. Kiekybinių duomenų analizė atlikta naudojant „Microsoft Excel“ programą.

3.5 Tyrimo etika ir ribotumai

Kokybiniame tyrime buvo laikomasi anonimiškumo, konfidencialumo, savanoriškumo ir nekenkimo principų. Visi interviu dalyviai prieš tyrimą buvo informuoti apie tyrimo tikslą, duomenų padojimo paskirtį, dalyvavimo sąlygas bei teisę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti tyrime arba neatsakyti į jiems nepatogius klausimus. Taip pat buvo gautas atskiras sutikimas daryti interviu garso įrašą. Anonimiškumas ir konfidencialumas buvo užtikrintas visuose tyrimo etapuose, interviu metu nerinkti jokie asmens ar įstaigų identifikaciniai duomenys. Transkribuojant interviu visi galintys identifikuoti duomenys buvo pašalinti ar nuasmeninti. Tyrimo rezultatų analizėje pateikti apibendrinti aprašymai bei citatos, neleidžiantys identifikuoti konkrečių asmenų ar ugdymo įstaigų.

Kiekybinėje tyrimo dalyje anonimiškumas užtikrintas nerenkant vardų, pavardžių ar kitų identifikuojančių duomenų. Prieš pildant apklausą tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslą, savanoriškumą ir duomenų naudojimą tik akademiniiais tikslais. Nekenkimo principas užtikrintas atsižvelgiant į temos jautrumą, vengta klausimų galinčių sukelti emocinį diskomfortą ar skatinti

neigiamą vertinimą. Tyrimas remiasi tėvų požiūriu, rezultatai atspindi suaugusiųjų nuomones ir gali nesutapti su mokinių patirtimis.

4. STIGMATIZACIJOS IR ETIKEČIŲ KLIJAVIMAS MOKYKLOJE: KOKYBINĖ ANALIZĖ

Tyrimo rezultatai aprašomi pagal iškeltus tyrimo uždavinius. Kokybinių duomenų analizė atlikta taikant teminės analizės metodą, remiantis Gibbs (2007) metodika. Pirma, visi interviu buvo transkribuoti ir analizuojami kaip vientisas duomenų masyvas, siekiant identifikuoti pasikartojančias reikšmes, situacijas ir interpretacijas visoje surinktoje medžiagoje. Analizės metu atliktas pirminis kodavimas, išskirti reikšminiai kodai vėliau grupuoti į subkodus ir pagrindines temines kategorijas.

Remiantis kodavimo lentele, išskirtos temos buvo grupuojamos pagal tyrimo uždavinius: įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktikas ir iššūkius; stigmatizacijos ir etikečių klijavimo mechanizmus mokyklos kasdienybėje; šių procesų poveikį mokinių socialinei gerovei, savivertei ir mokymosi motyvacijai. Analizėje skirtas dėmesys ne tik atviroms stigmatizacijos formoms, bet ir kasdienėms praktikoms, kaip pagalbos organizavimas, mokinių vertinimas, reputacijos formavimasis ir socialinės reakcijos, per kurias gali būti palaikoma arba mažinama atskirtis.

Atsižvelgiant į tai, tolesniuose poskyriuose analizuojama, kaip įtraukiojo ugdymo praktikos, stigmatizacijos mechanizmai ir jų pasekmės atsiskleidžia mokyklos kasdienybėje, remiantis tyrimo dalyvių patirtimis ir interpretacijomis.

4.1 Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktikos ir iššūkiai mokyklose

Interviu duomenys rodo, kad įtraukusis ugdymas tyrimo dalyvių dažniausiai suprantamas ne kaip abstrakti politinė deklaracija, o kaip kasdienė praktika, kurioje mokytojas turi nuolat derinti bendrą klasės darbo eigą ir individualius mokinio poreikius. Įtrauktis čia nėra vien mokinio su specialiaisiais ugdymosi poreikiais buvimas bendrojo ugdymo klasėje, ji siejama su tuo, ar mokinyš realiai gali dalyvauti veikloje, suprasti užduotis, gauti pagalbą ir nebūti išstumiamas iš bendro ugdymo proceso.

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad dažniausiai mokinių įsitraukimą lemia ne individualūs mokinio gebėjimai, bet mokytojo taikomi darbo metodai, pamokos organizavimo būdai ir gebėjimas prisitaikyti prie skirtingų mokinių poreikių. Dalyvių pasakojimuose atsikartojo mintis, kad tradicinis mokymo modelis paremtas mokytojo aiškinimu ir darbu pagal vadovėlį daliai mokinių tampa sunkiai prieinamas, todėl įtrauktis siejama su lankstesniu pamokos organizavimu ir alternatyvių darbo formų taikymu: „...*kai pamoka vyksta kitaip ir yra pritaikoma, tai ir tada vyksta geresnis tas darbas ir mokinyš yra įsitraukęs*“ (Tyrimo dalyvė 1). Ji taip pat pažymi, kad tradicinis mokymo modelis daliai mokinių tampa neprieinamas: „... *jeigu mokytojas sėdės visą laiką savo suole ir ves tą pamoką*

skaitydamas tiesiog iš vadovėlio, tai dažnu atveju mokinys nepasieks tos informacijos“ (Tyrimo dalyvė 1).

Ši patirtis leidžia įtrauktį suprasti kaip pedagoginį lankstumą. Kitaip tariant, mokinio „netinkamumas“ nėra vien individualus jo bruožas – jis išryškėja tam tikroje ugdymo organizavimo formoje. Tai siejasi su Goffmano stigos samprata, pagal kurią stigma atsiranda tada, kai socialinėje sąveikoje išryškėja neatitikimas tarp aplinkos lūkesčių ir konkretaus asmens savybių ar elgesio (Goffman, 1963). Mokyklos kontekste tokie lūkesčiai gali būti siejami su gebėjimu sėdėti, klausyti, susikaupti, atlikti užduotis vienodu tempu ir netrukdyti kitiems. Panaši įtraukties samprata išryškėja ir kitos tyrimo dalyvės pasakojime. Kalbėdama apie matematikos pamokas, mini, kad pagalba dažnai organizuojama diferencijuojant užduotis: „*Tema yra aiškinama vis tiek visiems, o užduotys paskui yra skiriamos atskirai, jos yra tiesiog palengvinamos*“ (Tyrimo dalyvė 8). Taip pat priduria, kad vertinimas koreguojamas pagal mokinio galimybes: „*Už mažiau gebėjimų aš rašau aukštesnį pažymį ir jie vis tiek, sakykim, pagal savo lygį atlikę keturis lengvesnius uždavinius [...] gauna tą patį pažymį*“ (Tyrimo dalyvė 8).

Tai atskleidžia, kad dalis mokytojų įtrauktį sieja ne su formaliu vienodumu, kai visiems mokiniams taikomi tie patys reikalavimai, bet su teisingumo principu, kai ugdymo sąlygos pritaikomos pagal skirtingas mokinių galimybes ir poreikius. Mokiniai nėra vertinami vien pagal standartinę rezultatą, bet pagal jų individualų progresą ir galimybes. Tokia logika atitinka įtraukiojo ugdymo sampratą, kurioje svarbu netaikyti visiems mokiniams identiškų reikalavimus, bet sudaryti sąlygas dalyvauti ir mokytis pagal individualius poreikius (Florian, 2014; Ainscow, 2020). Tačiau sociologiškai čia atsiranda įtampa, diferencijavimas padeda mokiniui mokytis, bet kartu gali padaryti jo skirtumą matomu.

Įtraukties įgyvendinimą stipriai riboja resursai. Tyrimo dalyvė, dirbanti logopede, pažymi, kad dėl riboto etato dydžio ir pagalbos poreikio ne visi mokiniai gauna nuoseklią pagalbą: „...*visada būdavo tas, kad kažkas lieka už borto arba tada reikia miksuoti: vieniems pirmąjį pusmetį, po to kitiems*“ (Tyrimo dalyvė 2). Tai reikšminga, nes atskleidžia, ne individualią, o sisteminę problemą. Pagalba nėra vien mokytojo geranoriškumo klausimas – ji priklauso nuo etatų, specialistų skaičiaus, tvarkaraščių ir administracinių sprendimų. Lietuvos įtraukiojo ugdymo tyrimuose taip pat pažymima, kad resursų, specialistų ir koordinuotos pagalbos stoka yra vienas pagrindinių veiksnių, apsunkinančių kokybišką įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose (Lakkala ir kt., 2019).

Interviu duomenyse taip pat atsiskleidė kritiškas požiūris į pagalbos organizavimo sistemą mokyklose. Dalis tyrimo dalyvių ją apibūdina kaip fragmentuotą, nepakankamai koordinuotą ir priklausančią nuo tėvų iniciatyvos: „*Vienas spec. pedagogas, kuris kažkiek tai padeda...logopedas ir soc. pedagogas, bet šiaip tai nuoširdžiai, tai nėra organizuota. Tai daugiau tėvų reikalas*“ (Tyrimo

dalyvė 9). Vėliau ji dar aiškiau įvardina pagalbos stoką: *“Jeigu taip atvirai, nėra. Nėra pagalbos”* (Tyrimo dalyvė 9).

Šie skirtingų dalyvių pasakojimai leidžia matyti, kad įtrauktis nėra vienodai įgyvendinama visose mokyklose. Vienur ji remiasi komandiniu darbu, specialistų įtraukimu ir nuolatiniu pritaikymu, kitur mokytojas lieka vienas su klasės valdymo ir pagalbos organizavimo problema. Ši skirtis svarbi analizuojant stigmatizaciją, kai sistema neveikia, atsakomybė už mokinio sunkumus dažnai perkeliama pačiam vaikui, jo šeimai arba konkrečiam mokytojui. Tokiu atveju mokinys lengviau tampa „problema“, o ne sistemos nepakankamo prisitaikymo ženklas.

Analizuojant tyrimo medžiaga ryškėjo požiūris, kad pagalbos sistema mokyklose dažnai veikia fragmentiškai ir stokoja nuoseklaus bendradarbiavimo tarp specialistų bei mokytojų. Dalyviai pabrėžė, kad nors mokyklose dirba įvairūs švietimo pagalbos specialistai, praktikoje trūksta nuoseklaus dalijimosi informacija ir aiškos pagalbos koordinavimo sistemos, *„...mano supratimu trūksta kažkokios vieningesnės sistemos mūsų mokykloj, pagalbos specialistai ir mokytojai kažkaip tai bendradarbiautų“* (Tyrimo dalyvė 7). Toliau pasakojime kritiškai vertinama situacija, kai pagalba vyksta atskiruose kabinetuose, o mokytojai negauna grįžamojo ryšio apie specialistų darbą su mokiniu: *„...ką veikia psichologas, logopedas ar koks nors specialusis pedagogas, nu jį kažkaip paimą tą vaiką, į kažkokį kabinetuką nusiveda [...] bet, kad būtų tokia vieninga sistema [...] pas mus mokykloj nėra“* (Tyrimo dalyvė 7).

Tai leidžia įtrauktį vertinti ne tik kaip pagalbos buvimą, bet ir kaip pagalbos koordinavimą. Jeigu pagalba yra išskaidyta tarp specialistų, mokytojų ir administracijos, tačiau nėra bendros mokinio situacijos interpretacijos, tuomet mokinio poreikiai tampa administracinių procedūrų objektu, bet ne visada virsta realia pedagogine strategija. Tokia fragmentacija patvirtina, kad įtraukusis ugdymas negali būti redukuojamas į pavienių specialistų veiksmus – jis reikalauja visos mokyklos kultūros, bendradarbiavimo ir nuoseklaus organizacinio atsako (Ainscow, 2020; Florian, 2019).

Interviu duomenyse tėvų vaidmuo iškyla kaip vienas svarbiausių įtraukties sėmės arba nesėkmės veiksnių. Tyrimo dalyviai skirtingai vertina tėvų įsitraukimą, tačiau dažnai pabrėžia, kad mokyklos pastangų nepakanka, jei šeima nepriima vaiko sunkumų arba nesutinka su specialiuoju ugdymosi poreikių nustatymu. Tokiose situacijose pagalbos procesas tampa sudėtingesnis, o reikalingos pagalbos teikimas gali vėluoti arba iš viso nevykti.

Pagalbos procesas dažnai stringa, nes *„...tėvai gynybiškai reaguoja, tada neina į vertinimą, tada nenori nei pirminio atlikti ugdymosi poreikio vertinimo.“* (Tyrimo dalyvė 2). Kita dalyvė taip pat pabrėžia tėvų reikšmę, kad dalis tėvų gynybiškai reaguoja į siūlymus įvertinti vaiko ugdymosi poreikius ar kreiptis dėl švietimo pagalbos: *„Tėvai nesutinka ir, na, mes nieko negalim padaryt, mes siūlom, bet...“* (Tyrimo dalyvė 8). Ji pažymi, kad anksčiau specialiųjų ugdymosi poreikių turėjimas

tėvams asocijavosi su stigma: „...atrodydavo, kad jeigu vaikas su programa, tai reiškia, kad tėvai yra visiškai nieko, reiškia vaikui neduoda, ir ir jie tikriausiai tos etiketės tėvai labiausiai bijodavo negu vaikai.“ (Tyrimo dalyvė 8).

Kitame interviu tėvų vaidmuo atsikleidžia kiek kitoku aspektu, kaip klasės kultūros ir vaikų tolerancijos formavimosi dalis. Vaikų požiūris į „kitokį“ formuojamas ne tik mokykloje, bet ir šeimoje „Ir aišku tai ir iš šeimos. Tai čia vienareikšmiškai, kad kaip mes šeimoj kalbam, tą atsineša ir į mokyklą.“ (Tyrimo dalyvė 10). Matoma, kad įtrauktis nėra vien mokyklos vidinė praktika, ji susijusi su platesniu socializacijos procesu, kuriame šeimos nuostatos persikelia į klasės santykius. Ši citata leidžia išplėsti stigmatizacijos analizę už mokinio ribų. Stigma veikia ne tik vaiką, bet ir šeimą, ji apima ne tik skirtumų įvardijimą, bet ir jų susiejimą su neigiamais stereotipais, statuso praradimu bei diskriminacija (Link ir Phelan, 2001). Todėl tėvų pasipriešinimą ir pagalbos ieškojimą, galima interpretuoti kaip baimę, kad specialiųjų ugdymosi poreikių statusas taps socialine žyme, galinčia paveikti vaiko ir šeimos padėtį bendruomenėje.

Tyrimo dalyvių patirtis rodo, kad šeima gali veikti ir priešinga kryptimi – kaip tolerancijos, priėmimo ir įtraukios klasės kultūros stiprinimo šaltinis. Kai tėvai bendradarbiauja, rezultatai gali būti labai geri, bet kai jie neigia problemą arba viską perkelia mokyklai cit.: „Kenčia kas? Vaikas.“ (Tyrimo dalyvė 4).

Tyrimo dalyviai kalbėdami apie vyresnius mokinius teigia, kad kai kuriems vaikams po 10 klasės profesinis mokymas naudingesnis, nes jie: „...toj masėj neatrodo taip prastai kaip mokyklos klasėj. Ir jie tada va tada jie tikrai patiria džiaugsmą. Tiktai gaila, kad ne visi tėvai po 10-os tuos vaikus išima ir nu mes nieko negalim padaryti..“ (Tyrimo dalyvė 8). Tokį požiūrį reikia interpretuoti atsargiai, jis rodo realų rūpestį vaiko savijauta ir tinkamesnės ugdymo krypties paiešką, bet atskleidžia ir galimą lūkesčių susiaurinimą. Mokinys su sunkumais tarsi nukreipiamas iš akademinio kelio į „realų“ pasirinkimą. Tai gali būti pagalba, bet gali būti ir struktūrinis lūkesčių sumažinimas.

4.2 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo mechanizmai įtraukiojo ugdymo kontekste

Ryškesniausiai interviu duomenyse atsikartojantis motyvas – mokykloje veikianti „tinkamo mokinio“ norma. Ji dažniausiai nėra tiesiogiai įvardijama, tačiau atsiskleidžia per tai, kokie mokinių elgesio būdai laikomi priimtinais, o kokie – trikdančiais pamoką. Tinkamas mokinys interviu pasakojimuose yra tas, kuris geba susikaupti, sėdėti ramiai, sekti mokytojo nurodymus, dirbti pagal klasės tempą ir netrukdyti kitiems.

Duomenys atskleidė, kad mokiniai, patiriantys dėmesio ir emocijų reguliavimo sunkumų, mokyklos aplinkoje dažnai susiduria su papildomais iššūkiais. Dalyviai pastebėjo, kad daliai mokinių sunku ilgą laiką išlaikyti dėmesį, ramiai sėdėti, ar prisitaikyti prie nusistovėjusios pamokos tvarkos: „...jie turi kažką pastoviai krebždenti, daryti, suptis ant kėdės, judėti, barškint kažką“ (Tyrimo dalyvė 9). Ji taip pat pažymi, kad neplanuotas pokytis ar stresas, rutinos pasikeitimai, kai kuriems mokiniams gali sukelti stiprias reakcijas: „Jeigu kažkoks stresas įvyksta ar kažkas ne taip, ne pagal rutiną, tai būna dvejopai: arba isterija dažniausiai, arba kur visiškai užsidaro ir ašaros, ir tada tiesiog vaikas, nu, pasiduoda“ (Tyrimo dalyvė 9).

Tai leidžia matyti, kad mokyklos kasdienybėje problema atsiranda ne tik dėl mokinio diagnozės ar sutrikimo, bet ir dėl neatitikimo rutinai. Šią situaciją galima interpretuoti remiantis Foucault normalizacijos ir disciplinavimo perspektyva. Foucault teigimu, modernios institucijos veikia per taisykles, stebėjimą, vertinimą ir normų įtvirtinimą, todėl individai nuolat lyginami su tam tikru pageidaujamo elgesio standartu (Foucault, 1975/1995). Mokykloje mokiny, kuris juda, reaguoja emociškai ar negali laikytis klasės ritmo, tampa labiau matomas kaip nukrypstantis nuo normos.

Surinkta medžiaga leidžia matyti, kad pradinėse klasėse dėmesys skiriamas ne tik mokymuisi, bet ir mokinio elgesio formavimui bei prisitaikymui prie institucinių taisyklių. Dalyviai pabrėžė, kad pirmoje klasėje svarbiausia tampa tvarka, taisyklės ir rutina. Mokyklos pradžia yra ne tik akademinis, bet ir disciplininis procesas, vaikai turi išmokyti „kas yra pamoka“, kaip elgtis, kaip paklusti ir kaip daryti tai, ko prašo mokytojas. Tokia patirtis atskleidžia, kad „normalus“ mokiny mokykloje yra ne natūrali, o ugdymo procese sukonstruota figūra. Tai siejasi su Foucault (1975/1995) disciplinavimo samprata, pagal kurią institucijos ne tik perduoda žinias, bet ir formuoja pageidaujamą elgesį, kūno kontrolę, laiką, ritmą.

Pateikiama situacija, kai pamokos metu mokinė, negavusi dėmesio, pradėjo mėtyti kitos mergaitės daiktus, mokytoja tokį elgesį interpretuoja kaip bandymą atkreipti į save dėmesį. Šis atvejis svarbus tuo, kad „problemiškas“ elgesys čia nėra tik sutrikimo ženklas – jis atsiranda konkrečioje socialinėje situacijoje, kurioje vaikas siekia būti pastebėtas. Tokia interpretacija atitinka Beckerio etikečių klįjavimo teoriją, pagal kurią nukrypimas nėra savaiminė veiksmo savybė, bet atsiranda per socialinę reakciją į tam tikrą elgesį (Becker, 1963). Kitaip tariant, mokinio elgesys tampa „problemiškas“ ne tik dėl paties veiksmo, bet ir dėl to kaip į jį reaguoja mokytojai, klasės draugai ar mokyklos administracija.

Remiantis Goffmanu (1963), stigma atsiranda tada, kai tam tikras bruožas, elgesys ar statusas socialinėje sąveikoje tampa diskredituojančiu ženklu. Interviu duomenyse matyti, kad dėmesio nesutelkimas, emociniai protrūkiai, lėtesnis darbas ar poreikis naudotis papildoma priemone tampa ženklais, per kuriuos mokiny gali būti priskiriamas „kitokio“, „sudėtingo“ ar „problemiško“ mokinio

kategorijai. Toks priskyrimas dažnai nėra formalus, bet jis veikia kasdienius sprendimus, kiek mokiniui skirti dėmesio, kaip interpretuoti jo elgesį, ar tikėti jo pažanga.

Viena iš svarbesnių empirinės analizės prielaidų yra ta, kad pagalba mokiniui su specialiaisiais ugdymosi poreikiais turi dvilypį poveikį. Viena vertus, ji leidžia mokiniui dalyvauti ugdymo procese, kita vertus, ji gali tapti matomu skirtumo ženklu. Šis dvilypiškumas atsikartoja beveik visuose interviu.

Viename iš pasakojimų atsiskleidė situacija apie mokinę, kuriai leidžiama naudotis daugybės lentele. Pedagogiškai tai yra pagalbos priemonė, tačiau klasėje ji tampa matoma: „...*jinai vienintelė tai gali daryti. Ir toks va tada būna išsiskiria ties kitais klasės mokiniais, nes jie vis tiek pastebi...*“ (Tyrimo dalyvė 1). Klasės reakcijos išryškina, kad pagalba gali būti suprata kaip privilegija: „... *kodėl tada tu nemoki?...*“, „...*tai tau tenai va viskas lengvai, viskas ant lėkštutės ...*“ (Tyrimo dalyvė 1). Šis pavyzdys gali būti interpretuojamas remiantis Goffmano stigos simbolių samprata, kad tam tikri ženklai socialinėje sąveikoje gali perduoti informaciją apie asmens statusą ir padaryti jo skirtumą matomą kitiems (Goffman, 1963). Pagalbos priemonė pati savaime nėra stigma, tačiau klasės aplinkoje ji gali tapti ženklu, leidžiančiu kitiems mokiniams atpažinti, kad konkrečiam vaikui taikomos kitokios sąlygos. Svarbu tai, kad mokytojos reakcija šiuo atveju veikia kaip stigos mažinimo strategija, dalyvė paaiškina klasei, kad tai nėra dėl to, kad ji nesugeba, bet todėl, kad mokymosi būdai gali būti skirtingi.

Panaši įtampa matoma kitos tyrimo dalyvės pasakojime. Ji kalba apie mokinį, kuris atsisakydavo jam skirtos pagalbos: „... *jis prašėsi, kad tik jam duoti užduotis kaip visiems...*“; papildomas lentelės jis „... *iškart slepia [...] net nesinaudoja*“ (Tyrimo dalyvė 5). Šia atvejis svarbus analitiškai, nes parodo, kad mokinys gali atmesti pagalbą ne todėl, kad jam jos nereikia, bet todėl, kad ji kelia grėsmę jo socialiniam statusui. Pagalba čia tampa ne tik pedagoginiu resursu, bet ir galimu stigos simboliu.

Kalbant apie vyresnių mokinių patirtis, išryškėja stipri baimė būti išskirtiems ir pažymėtiems. Viena dalyvė pasakojo, kad septintų – aštuntų klasių mokiniai dažnai jautriai reaguoja į situacijas, kai jų mokymosi sunkumai tampa matomi, arba kai specialistas juos išsikviečia iš pamokos. Pasak jos, mokiniai „...*labai bijo, kad patirs patyčias ir bus kažkokie kitokie.*“, todėl „...*randa būdų kaip tą slėpti.*“ ir „...*jie viską maskuoja...*“ (Tyrimo dalyvė 6).

Ši situacija siejasi su Goffman informacijos valdymo samprata, jis teigia, kad kai stigma nėra iš karto matoma, asmuo gali bandyti kontroliuoti, kam, kada ir kokiomis aplinkybėmis ši informacija bus atskleista (Goffman, 1963). Mokinių vengimas eiti pas specialistą, pagalbos slėpimas ar jos atmetimas gali būti interpretuojami kaip socialinės strategijos, padedančios išvengti „kitokio“ statuso.

Tyrimo dalyviai pabrėžia mokytojo padėjėjo būtinybę, tačiau kartu rodo ir šios pagalbos ribas. Mokiniai kartais pasimeta pamokoje, nespėja pasiruošti ir susigaudyti, todėl „...*net nebesistengia grįžti į vėžes*“. Tokiu atveju „...*asmeninė pagalba, buvimas nuolatos šalia...*“ tampa būtina (Tyrimo

dalyvė 8). Vis dėl to tyrimo dalyvė pažymi, kad padėjėjo pagalba priklauso nuo kompetencijų, ypač vyresnėse klasėse, jei padėjėjas nemoka dalyko, „...*ta pagalba ji sumenksta*.“ (Tyrimo dalyvė 8). Taigi pagalba nėra savaime įtrauki. Ji gali įtraukti, jeigu yra kompetentinga, koordinuota ir socialiai jautriai organizuota. Tačiau ji gali ir žymėti, jei tampa per daug matoma, izoliuota arba interpretuojama kaip mokinio negebėjimo įrodymas. Ši įtampa atskleidžia, kad įtraukusis ugdymas praktikoje nėra vien techninis pagalbos suteikimas, jis yra ir socialinių reikšmių valdymas.

Interviu duomenys rodo, kad etikečių klįjavimas dažniausiai pasireiškia ne oficialiuose dokumentuose, o kasdienėje kalboje ir neformaliuose vertinimuose. Mokytojai ir specialistai paprastai vengia atvirai stigmatizuojančių apibūdinimų viešai, tačiau neformaliose situacijose išryškėja nuovargis, frustracija ir mokinio nurašymas.

Viešai mokykloje etiketės neklįjuojamos, tačiau neformaliai pasitaiko pasisakymų apie vaiką, „...*su kuriuo nu viskas, aš jau nebegaliu dirbti*.“ (Tyrimo dalyvė 1). Ji taip pat mini situacijas, kai mokytojai nurašo mokinį „...*jam nepavyks ir niekaip*.“ (Tyrimo dalyvė 1).

Kita dalyvė pateikia dar ryškesnį neformalios stigmatizuojančios kalbos pavyzdį: „*Ai nieko jis nieko ten nedaro, koks skirtumas...*“; „...*jis vis tiek nepadarys...*“; kartais net „...*kvailas...*“ (Tyrimo dalyvė 2). Tokios frazės atskleidžia mechanizmą, kai mokinio elgesys ar gebėjimai interpretuojami ne kaip sunkumai tam tikroje situacijoje, bet per jam priskirtą statusą. Tokiu būdu vaikas nebematomas kaip mokiny, kuriam konkrečioje situacijoje reikia pagalbos, bet tampa tuo „kuris nepadarys“. (Becker, 1963). Kita etiketės veikimo forma, kai diagnozė naudojama elgesiui paaiškinti ir pateisinti. Kai klasėje įvyksta incidentas, mokytoja, „...*paklausia, ar čia spec. vaikas, ar ne spec. vaikas*.“, o auklėtoja paaiškina: „*nu čia spec. poreikių vaikas*“ (Tyrimo dalyvė 3). Iš pirmo žvilgsnio ši frazė atrodo neutrali, tačiau sociologiškai ji veikia kaip filtras, vaiko elgesys paaiškinamas per kategoriją, o ne per konkrečią situaciją, taip kategorija tampa dominuojančiu paaiškinimo būdu (Becker, 1963).

Etikečių klįjavimas atsiranda ir tarp mokinių. Vaikai gali sakyti: „*žiūrėk čia tavo logopedė*“ arba „*Taigi žiūrėk tu nemoki to ištarti, tu nueik geriau pas ją*“ (Tyrimo dalyvė 2). Tokie pasisakymai nebūtinai reiškia patyčias, tačiau jie viešai susieja mokinį su išorine pagalba (Goffman, 1963). Logopedė ar kitas specialistas gali tapti stigmos simboliu ne dėl profesinės pagalbos, bet dėl to, kad klasės akyse ši pagalba pažymi mokinį kaip turintį sunkumų, taip pagalba tampa socialiai matoma ir gali keisti mokinio statusą bendraamžių grupėje.

Svarbu pažymėti, kad interviu duomenys rodo ne tik neigiamas reakcijas. Kai kurios pagalbos priemonės klasėje ilgainiui tampa normalizuotos „*Gal ir aš noriu?*“ (Tyrimo dalyvė 1). Tai rodo, kad stigma nėra iš anksto nulemta, pagalbos priemonės įgauna stigmatizuojančią reikšmę tik tuomet, kai klasės kultūroje jos interpretuojamos kaip negebėjimo, nepagrįstos privilegijos ar „kitoniškumo“

ženklas. Tuo tarpu jei mokytojas jas pateikia kaip įprastą ir natūralią mokymosi įvairovės dalį, jų stigmatizuojantis poveikis gali reikšmingai sumažėti.

Mokinio reputacija formuojasi per pasikartojančius epizodus, suaugusiųjų reakcijas ir klasės atmintį. Reputacija nėra individualus mokinio bruožas, ji yra socialiai kuriama ir palaikoma. Apie stigmatizuojamą asmenį kaupiama socialinė informacija ilgainiui tampa jo biografijos dalimi (Goffman, 1963), o priskirta etiketė ima veikti kaip interpretacinis rėmas, per kurį vertinami vėlesni asmens veiksmai (Becker, 1963).

Dalyvė pateikia ryškų pavyzdį apie mokinį, kuris smurtavo prieš mokytoją, po tokio įvykio „...*tai visa mokykla buvo tiesiog pasibaisėjusi ir prieš jį nusistačiusi, ir jisai atrodė tada ir specialiai darydavo, ir nu ko ten tiktai nedarė, bet na kadangi nepilnametis, jo išmesti iš mokyklos niekas negalėjo, turėjo visi išgyventi, iškentėti kažkaip, kol jisai po aštuonių klasių išeis.*“ (Tyrimo dalyvė 7). Ji taip pat prisipažįsta, kad pati bijodavo eiti į pamokas, todėl administracija organizuodavo, kad kas nors būtų klasėje kartu. Ši situacija rodo, kaip vienas ar keli įvykiai gali radikaliai pakeisti mokinio statusą. Mokinys tampa ne vaiku, kuriam reikia pagalbos, bet grėsme, kurios reikia saugotis. Tokiame kontekste etiketė įgauna institucinę galią: ji lemia mokytojų emocijas, administracijos sprendimus, klasės atmosferą ir paties mokinio tolesnį kelią. Tokiose situacijose atskirtis gali tik didėti „...*reakcijos, bet jos keičiasi į neigiamą pusę. Viskas tik blogėja, atskirtis tik didėja*“ (Tyrimo dalyvė 7). Tai svarbi priešprieša optimistiškesniems interviu, kur pabrėžiamas santykio kūrimas ir reputacijos perrašymas. Tyrimo dalyvė pasakojo, kad pastebėjus mokinio stipriąsias puses ir jas įvardijus, santykis tapdavo pozityvesnis, o pats mokinys labiau įsitraukdavo į veiklas: „...*tu pastebi, tu jam pasakai, ir jis visai kitaip tada tave priima*“ (Tyrimo dalyvė 1).

Kita vertus, interviu duomenys rodo, kad mokinio reputacija nėra pastovi, tam tikromis aplinkybėmis ji gali keistis. Dažniausiai toks pokytis siejamas su tuo, kad mokytojas pamato mokinį ne tik per jo sunkumus, bet ir per stiprybes. Net ir „blogu“ laikomas jis gali būti vertinamas kitaip, kai atsiskleidžia jo gebėjimai kitose srityse „...*nesiseka tenai nu nežinau ten, pavyzdžiui, dailėj ir tada, bet jam sekasi sporte [...] – ir jam žiauriai gerai sekasi...*“ (Tyrimo dalyvė 1). Pastebėjus tokią sėkmę, keičiasi ir mokytojo santykis „*Tai va tokie dalykai labai motyvuoja ir tada tu galvoji: „gerai, galbūt galima daugiau su tavimi pasiekti dalykų gražių ir gali būti, kad tu nesi visgi tiktai toks blogas...*“ (Tyrimo dalyvė 1). Kita tyrimo dalyvė akcentuoja asmeninio dėmesio reikšmę „...*jeigu duodi jam asmeninį dėmesį, jisai... jis pasikeičia.*“ (Tyrimo dalyvė 9). Ji priduria, kad kai kuriems vaikams reikia daug laiko, kol jie patiki, jog mokytojo dėmesys nėra kontrolė ar kritika (Tyrimo dalyvė 9).

Mokinio reputacija mokykloje yra dinamiškas ir socialiai konstruojamas reiškiny, ji formuojasi ne tik per etiketes ar ankstesnes patirtis, bet ir per kasdienes santykius. Ji gali kisti, tačiau savaime tai

neįvyksta, ji priklauso nuo to, ar mokiniui sudaromos galimybės būti pamatytam kitaip nei per jo sunkumus.

4.3 Stigmatizacijos ir etikečių klijavimo pasekmės mokinių socialinei gerovei ir ugdymosi motyvacijai

Analizuojant tyrimo dalyvių pasakojimus, matyti, kad mokiniai į savo sunkumų matomumą reaguoja skirtingai. Jaunesni dažnai priima pagalbą natūraliau, ypač jei klasėje nuo pradžių kuriama priėmimo kultūra. Vyresni mokiniai labiau bijo išsiskirti, todėl dažniau slepia sunkumus, atmeta pagalbą arba ją maskuoja.

Viena tyrimo dalyvė aiškiai atskiria pradinukų ir vyresnių mokinių patirtis. Pasak jos vyresnieji „...*labai kompleksuoja*“, kai jų sunkumai tampa matomi, ir „... *labai bijo, kad patirs patyčias ir bus kažkokie kitokie*“ (Tyrimo dalyvė 6). Todėl „... *jie viską maskuoja*“ ir stengiasi, kad jų poreikiai nepaaiškėtų (Tyrimo dalyvė 6). Mokiniai sako: „...*aš nemoku, aš vis tiek nepadarysiu...*“, taip save sumenkina, nuvertina ir retai įsivertina teigiamai (Tyrimo dalyvė 2). Tokia reakcija atitinka savi-stigmos sampratą, ji atsiranda kada asmuo perima neigiamus aplinkos stereotipus ir pradeda juos taikyti sau pačiam (Corrigan ir Watson, 2002). Mokinio pasakymai „aš nemoku“, ar „aš vis tiek nepadarysiu“ rodo, kad neigiami lūkesčiai gali būti internalizuojami ir paveikti mokymosi motyvaciją. Motyvacija dažnai mažėja, nes mokiniui reikia „...*daugiau įdėti pastangų...*“, o kai pastangų reikia daugiau, „...*jam nebesinori [...] siekti...*“ (Tyrimo dalyvė 1). Čia matomas paradoksas, pagalba ir pritaikymas formaliai turi palengvinti mokymąsi, tačiau mokiniui tai gali būti kaip nuolatinis priminimas, kad jis dirba kitaip, lėčiau ar sunkiau negu kiti.

Kita reakcija – gynyba ir kaltės perkėlimas. Dėl klaidų kaltina kitus: „*Tu man trukdai! Aš gerai norėjau parašyti, čia tu sutrukdei*“ (Tyrimo dalyvė 2). Tai galima interpretuoti kaip savivertės apsaugos mechanizmą, pripažinti sunkumą, reiškia pripažinti savo pažeidžiamumą, todėl daugelis renkasi gynybinį elgesį.

Vis gi interviu rodo ir pozityvią kaitą. Kai mokins patiria sėkmę, jo savivoka ir motyvacija gali stiprėti. Viena tyrimo dalyvė apibūdina situacijas, kai po nuoseklaus darbo vaikas pajaučia „*aš pats išmokau*“. Kita tyrimo dalyvė kalba panašiai apie įgalinimą ir atsakomybę, kai mokins tampa mokytojo „dešiniąja ranka“, išdalina vadovėlius ar padeda klasėje, „...*jis kitaip jaučiasi*“ (Tyrimo dalyvė 1).

Mokinio motyvacija nėra vien individuali savybė. Ji formuojasi santykyje su mokytojo lūkesčiais, klasės reakcijomis, pagalbos organizavimu ir galimybe būti matomu ne tik per savo sunkumus.

Nors duomenys atskleidžia nemažai stigmatizacijos rizikų, tyrimo dalyviai pateikia ir veiksmingų jos mažinimo strategijų. Dažniausiai minimos: mokytojų mediacija, skirtumų normalizavimas ir mokinio silpnybių įveiklinimas.

Stigmatizacija gali būti mažinama ne tik draudžiant patyčias, bet ir keičiant klasės suvokimą, kai pagalba pristatoma kaip įprasta mokymosi įvairovės dalis. Klasės požiūrį reikia formuoti nuosekliai, būtina kalbėti su vaikais, kad „...visi mes čia skirtingi“ (Tyrimo dalyvė 3). Tokią praktiką galima sieti su stigmos mažinimo logika, kai skirtumas nebėra interpretuojamas kaip diskredituojantis, taip jis praranda dalį stigmatizuojančios galios (Goffman, 1963). Ši praktika atsiskleidžia kaip nuoseklus darbas nuo pirmų mokymosi dienų. Dalyvė pabrėžia, kad mokiniai buvo ruošiami priimti skirtingą elgesį ir skirtingus poreikius „*Tai žinokit labai daug mokykloje aišku dirbam, nuo pat pirmos dienos. Aš tikrai žinojau, kad jau turėsiu tokių vaikučių, tai nuo pat pirmos dienos buvo kalbama apie tai, nes jie manęs per pertrauką prieidavo po vieną ir klausdavo: „o kodėl?“, „o kaip?“*“ (Tyrimo dalyvė 10). Stigma mažinama ne vien reaguojant į jau įvykusias situacijas, bet ir iš anksto formuojant klasės kultūrą. Kasdienio aiškinimo praktika padeda pagalbą ir skirtingą elgesį pateikti ne kaip išimtį, o kaip įprastą klasės gyvenimo dalį. Sociologiškai tai galima suprasti kaip normalumo ribų plėtimą, mokytoja ne tik reaguoja į mokinių klausimus, bet ir keičia tai, kas klasėje laikoma „normaliu“ elgesiu.

Svarbu, kad stigmos mažinimas vyktų ne tik per individualų mokytojo santykį, bet ir per platesnę mokyklos kultūrą. „*Yra tos tolerancijos dienos ir visi kiti renginiai mokykloj, prevencinės programos pas mus, pavyzdžiui, vyksta irgi, atskira pamoka yra prevencinė programa. Tai mes labai daug apie tai kalbam*“ (Tyrimo dalyvė 10). Kartu dalyvė pastebi, kad tolerancija nėra savaime pastovi, ji gali silpnėti vaikams augant „*Tik tai kas gąsdina, kad kuo jie vyresni, tuo jau tos tolerancijos mažėja.*“ (Tyrimo dalyvė 10). Vėliau patikslina : „...*nes tikrai pastebėjau, kad kuo vyresni, tuo piktėja mūsų vaikai*“ (Tyrimo dalyvė 10). Tai neleidžia stigmos mažinimą pateikti pernelyg optimistiškai, duomenys rodo, kad priėmimo kultūra turi būti palaikoma nuolat, nes klasės santykiai kinta kartu su mokinių amžiumi, socialiniu jautrumu ir bendraamžių reikšmės didėjimu.

Dalyvių patirtys leidžia pažvelgti į sėkmės ir tinkamai parinktos pagalbos svarbą praktikoje. Viena tyrimo dalyvė prisimena darbą su disleksiją turinčiu mokiniu, „...*aš supratau, kad mokinyš tikrai jis yra gabus, tik reikia rasti gerą būdą padėti. Ir buvo tie būdai vieni pabandyti, kiti ir tiesiog paskui mes atradom, kas mums tinka su juo, ir jisai puikiai keliavo*“ „...*mokinys testus išlaikė puikiai. Tai va tikrai toksai, nu geras jausmas manęs paties, tai tikrai sėkmės atvejis sakyčiau, nes ir vaikas pats suprato, kad taip yra ir jam sekėsi, ir viskas buvo kaip ir gerai.*“ (Tyrimo dalyvė 10). Stigma labai

efektyviai gali būti silpninama, ne tik kalbėjimu apie priėmimą, bet ir praktiniu mokinio gebėjimų atpažinimu bei tinkamų sąlygų sudarymu.

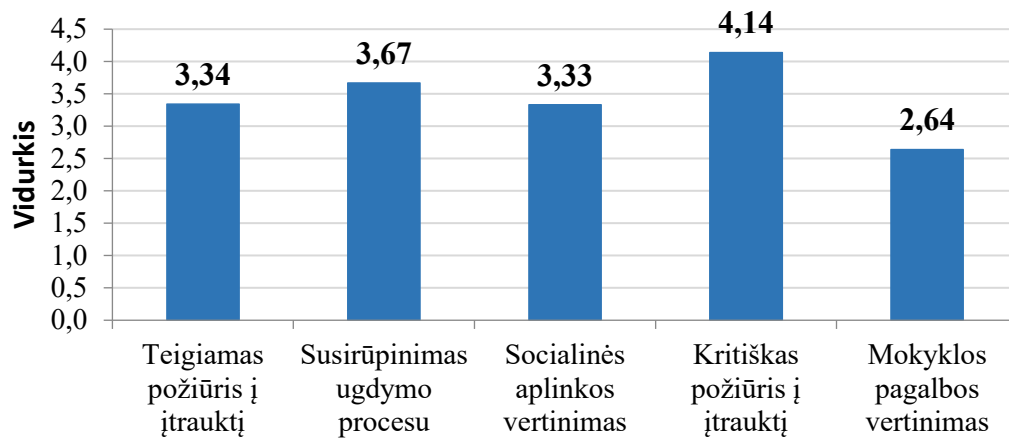
5. TĖVŲ POŽIŪRIO Į ĮTRAUKTĮ KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI IR ANALIZĖ

Kiekybinė tyrimo dalis vykdyta siekiant atskleisti tėvų, kurių vaikai mokosi klasėse kartu su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, nuostatas įtraukties atžvilgiu bei įvertinti, veiksnius formuojančius šias nuostatas. Tyrimas grindžiamas prielaida, kad įtraukusis ugdymas nėra vien pedagoginė ar institucinė praktika, bet ir socialinis procesas, kuriame svarbų vaidmenį atlieka tėvų interpretacijos, lūkesčiai ir vertinimai.

Didžiausią tyrimo dalyvių grupę sudarė pradinių klasių tėvai: 1 - 4 klasių grupė 55%, 5 - 8 klasių – 35%, o 9 - 12 klasių – 6%, kita – 3%. Pagal lytį dominavo moterys – 85%, vyrai sudarė 10%, o 5% pasirinko variantą nenurodyti lyties. Dauguma tyrimo dalyvių pateko į 31 - 40 m. (45%) ir 41 - 50m. (44%) grupes. Didžioji dalis turi aukštąjį išsilavinimą – 78%.

Kiekybinio tyrimo duomenys analizuojami remiantis klausimyne išskirtomis teminėmis klausimų grupėmis, kurios buvo suformuluotos atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir uždavinius. Klausimyną sudarė penkios pagrindinės subskalės: pozityvus požiūris į įtrauktį; susirūpinimas ugdymo procesu; klasės socialinės aplinkos vertinimas; kritiškas požiūris į įtrauktį; mokyklos pagalbos vertinimas. Kiekvieną teminę grupę sudarė keli tarpusavyje susiję teiginiai, leidžiantys įvertinti tyrimo dalyvių nuostatas ir patirtis skirtingais įtraukiojo ugdymo aspektais.

Duomenys rodo, kad aukščiausias vidurkis nustatytas **kritiško požiūrio į įtrauktį** potemėje ($M = 4,14$; $SD = 0,65$). Tai rodo, kad gana stipriai palaiko teiginius, susijusius su atsargumu įtraukties atžvilgiu, mokinių mokymosi sąlygų apsauga, nuostata, kad kai kuriems mokiniams turintiems specialiujų ugdymosi poreikių lengviau mokytis atskirai, bei pastebėjimas, kad specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių elgesys dažnai trukdo mokymosi procesui. Antroje vietoje pagal vidurkį yra **susirūpinimas ugdymo procesu** ($M = 3,67$; $SD = 0,96$), tai rodo gana ryškų tėvų nerimą dėl mokymo tempo, mokytojo dėmesio paskirstymo ir ugdymo proceso apsunkinimo. **Teigiamas požiūris į įtrauktį** ir **klasės socialinės aplinkos vertinimas** yra panašaus lygio, atitinkamai ($M = 3,34$ ir $M = 3,33$). Žemiausias vidurkis nustatytas **mokyklos pagalbos vertinimo** potemėje ($M = 2,64$; $SD = 0,91$). Šie rezultatai rodo, kad tėvai neatmeta pačių įtraukties idėjų, bet kritiškai vertina jų įgyvendinimo kokybę. Tai patvirtina požiūris į mokyklos resursus 20% tėvų mano, kad mokykla turi pakankamai išteklių, o daugiau nei pusė (53,75%) pasigenda aiškos komunikacijos apie pagalbos organizavimą.



1 pav. Požiūrio į įtraukųjį ugdymą vertinimų vidurkiai. Aukštesnis vidurkis rodo stipresnę pritarimą atitinkamam teiginiui.

Žiūrint į konkrečius klausimus matoma, kad tyrimo dalyvių atsakymai nėra vienareikšmiškai neigiami ar teigiami. Pavyzdžiui 69% sutiko arba visiškai sutiko su teiginiu, kad mokymasis padeda vaikams geriau suprasti žmonių įvairovę, 61% pritarė teiginiui, kad mokymasis kartu skatina toleranciją ir supratingumą. Tai rodo, kad dalis tėvų išvelgia socialinę įtraukties naudą vaikų vertybiniam ugdymui. Visgi tik 35% tyrimo dalyvių nurodė esantys patenkinti, kad jų vaikas mokosi kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, o 43% įtraukią klasę vertino kaip teigiamą patirtį savo vaikui. Tai rodo skirtumą tarp pritarimo įtraukčiai kaip vertybei ir konkretaus jos vertinimo savo vaiko klasėje.

Kalbant apie susirūpinimą ugdymo procesu, čia nerimas pasireiškia ryškiausiai. 69% tyrimo dalyvių sutiko arba visiškai sutiko, kad įtraukusis ugdymas apsunkina bendrą ugdymo procesą, 62% nerimauja, kad gali nukentėti jų vaiko mokymosi tempas, 57% mano, kad klasėje per daug laiko skiriama elgesio ar individualių sunkumų sprendimui, o 52% mano, kad mokytojo dėmesys pasiskirsto netolygiai. Analizuojant konkrečius atsakymus, išryškėja paradoksas: tėvai pripažįsta vertybinę įtraukties naudą, tačiau abejoja jos praktine sėkme.

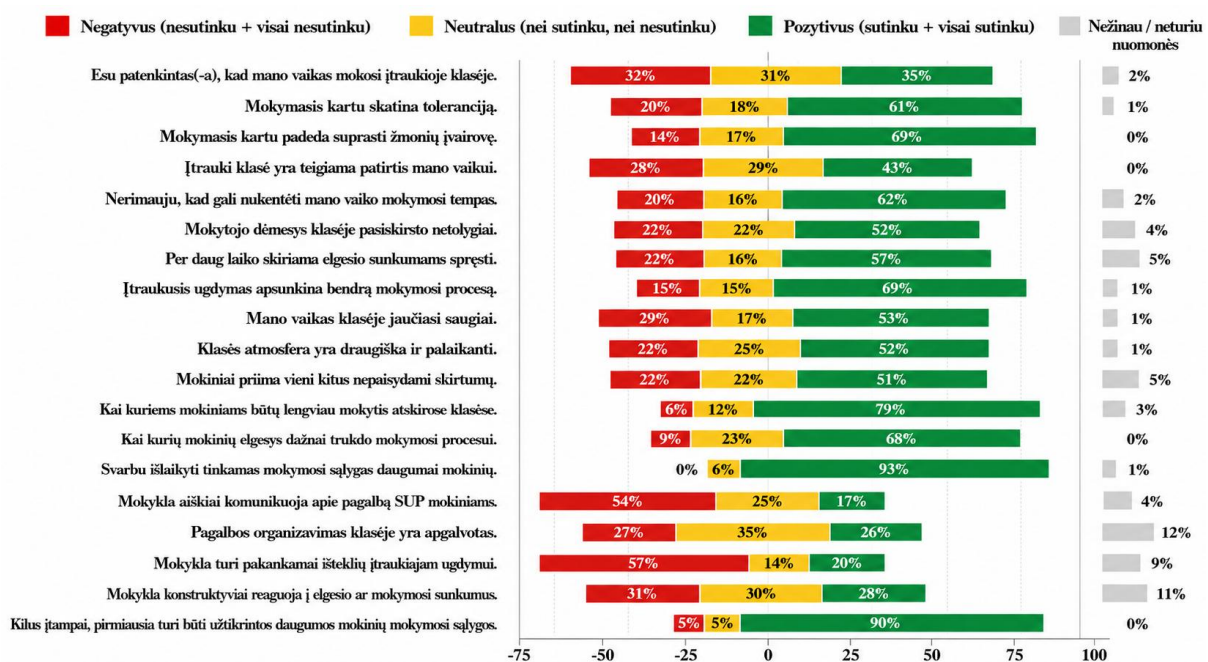
Svarbu aptarti kritišką požiūrį į įtrauktį. Net 93% tyrimo dalyvių sutiko arba visiškai sutiko, kad įtraukiojo ugdymo sprendimai neturėtų pakenkti daugumos vaikų mokymosi sąlygoms, o 90% pritarė teiginiui, kad klasėje kilus įtampai pirmiausia turėtų būti užtikrinamos daugumos mokinių ugdymosi sąlygos. Be to, 79% tyrimo dalyvių pritarė minčiai, kad kai kuriems specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams būtų lengviau mokytis atskirose klasėse ar mokyklose. Duomenys atskleidžia, kad tarp tyrimo dalyvių įtraukiojo ugdymo palaikymas dažnai siejamas su lūkesčiu, jog jo įgyvendinimas neturėtų neigiamai paveikti kitų klasės mokinių ugdymosi proceso.

Detalesnė atskirų teiginių analizė patvirtina, kad mokyklos pagalbos vertinimas yra silpniausia tyrimo sritis. Tik 17% tyrimo dalyvių sutiko arba visiškai sutiko, kad mokykla aiškiai komunikuoja

tėvams, kaip organizuojama pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, o 54% su šiuo teiginiu nesutiko arba visiškai nesutiko. Taip pat tik 20% tyrimo dalyvių mano, kad mokykla turi pakankamai resursų įtraukiamam ugdymui įgyvendinti, o 57% su tuo nesutinka arba visiškai nesutinka. Matoma, kad tėvų abejonės yra stipriausiai susijusios ne su pačių mokinių įvairove, bet su mokyklos gebėjimu tinkamai organizuoti ugdymo procesus.

Bendras įtraukties įgyvendinimo vertinimas atskleidžia gan atsargią tėvų poziciją. Daugiausia tyrimo dalyvių įtraukties įgyvendinimą savo klasėje vertino vidutiniškai – 41%. Gerai vertino – 33%, labai gerai – tik 1%, blogai arba labai blogai – 25%. Dauguma vertinimų telkiasi ties vidutiniu arba geru įvertinimu, tačiau labai gerų vertinimų beveik nėra.

Dar aiškesnė prieštara atsiskleidžia atsakant į klausimą, ar turėdami galimybę pasirinkti, rinktųsi, kad jų vaikas ir toliau mokytųsi klasėje kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. 54% tyrimo dalyvių atsakė „ne“, 23% - „taip“, o 23% pasirinko „nežinau“. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad socialinė įtraukties vertė (tolerancija, empatija) tėvų akyse pralaimi prieš akademinį saugumą ir ugdymo kokybės lūkesčius. Pagrindinis pasipriešinimas kyla ne dėl mokinių įvairovės, bet dėl sisteminio nepasitikėjimo mokyklos pajėgumu suvaldyti ugdymo procesą.



2 pav. Tėvų požiūrio į įtraukujį ugdymą pasiskirstymas pagal pagrindinius klausimyno teiginius.

Siekiant ne tik aprašyti tyrimo dalyvių atsakymų pasiskirstymą, bet ir įvertinti, kaip skirtingos nuostatų sritys tarpusavyje susijusios, atlikta koreliacinė analizė. Kadangi duomenys yra ordinaliniai ir sudaryti iš Likerto skalės teiginių, ryšiams tarp kintamųjų įvertinti taikyta Spearmano koreliacija.

Nustatytas stiprus teigiamas ryšys tarp pozityvaus požiūrio į įtrauktį ir pasirinkimo tęsti mokymąsi įtraukioje klasėje ($r_s = 0,67$, $p < 0,001$). Tai reiškia, kad kuo palankiau tyrimo dalyviai vertina įtrauktį, tuo labiau jie linkę rinktis tolesnį vaiko mokymąsi klasėje kartu su specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais.

Papildomai nustatyta, kad socialinės įtraukties naudos aspektai yra glaudžiai tarpusavyje susiję. Stiprus teigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp nuomonės, kad mokymasis kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais skatina toleranciją, ir nuomonės, kad toks mokymasis padeda geriau suprasti žmonių įvairovę, rodo, jog tyrimo dalyviai sieja šiuos įtraukties aspektus.

Koreliacinė analizė taip pat parodė, kad susirūpinimas ugdymo procesu stipriai susijęs su kritišku požiūriu į įtrauktį ($r_s = 0,72$, $p < 0,001$). Kuo labiau tėvai nerimauja dėl mokymosi tempo, mokytojo dėmesio paskirstymo ar ugdymo proceso apsunkinimo, tuo labiau jie pritaria atskyrimą palaikančioms nuostatoms.

Susirūpinimas taip pat neigiamai susijęs su bendru įtraukties įgyvendinimo vertinimu ($r_s = -0,63$, $p < 0,001$) ir pozityviu požiūriu į įtrauktį ($r_s = -0,55$, $p < 0,001$). Tai rodo, kad didėjant susirūpinimui mažėja teigiamas įtraukties vertinimas ir pasitenkinimas jos įgyvendinimu.

Mokyklos pagalbos vertinimas teigiamai susijęs su bendru įtraukties įgyvendinimo vertinimu ($r_s = 0,58$, $p < 0,001$). Vadinas, kuo geriau tėvai vertina mokyklos komunikaciją, sprendimų pagrįstumą, resursus ir konstruktyvų reagavimą, tuo geriau jie vertina ir bendrą įtraukties įgyvendinimą savo vaiko klasėje.

1 lentelė. Pagrindiniai Spearmano koreliacinės analizės rezultatai

Ryšys tarp kintamųjų	n	r_s	p
Pozityvus požiūris į įtrauktį – pasirinkimas tęsti mokymąsi įtraukioje klasėje	80	0,67	< 0,001
Susirūpinimas ugdymo procesu – kritiškas požiūris į įtrauktį	80	0,72	< 0,001
Susirūpinimas ugdymo procesu – bendras įtraukties įgyvendinimo vertinimas	80	-0,63	< 0,001
Mokyklos pagalbos vertinimas – bendras įtraukties įgyvendinimo vertinimas	80	0,58	< 0,001
Pozityvus požiūris į įtrauktį – susirūpinimas ugdymo procesu	80	-0,55	< 0,001
Pozityvus požiūris į įtrauktį – bendras įtraukties įgyvendinimo vertinimas	80	0,60	< 0,001

Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos ($p < 0,001$). Stipriausias teigiamas ryšys tarp susirūpinimo ir kritiško požiūrio rodo, kad tėvų nerimas dėl ugdymo proceso tiesiogiai susijęs su

nuostatomis, palaikančiomis atskyrimą. Neigiamas ryšys tarp susirūpinimo ir bendro vertinimo patvirtina, kad kuo didesnis nerimas, tuo prastesnis įtraukties vertinimas.

Apibendrinant kiekybinės analizės rezultatus galima teigti, kad tėvų nuostatos įtraukiojo ugdymo atžvilgiu yra dvilypės. Viena vertus, tyrimo dalyviai pripažįsta socialinę ir vertybinę įtraukties reikšmę – jos svarbą ugdant toleranciją, supratingumą, socialinį jautrumą bei gebėjimą priimti įvairovę. Kita vertus, praktiniame lygmenyje ryškėja gana stiprus susirūpinimas dėl ugdymo proceso organizavimo, mokytojo dėmesio paskirstymo, pamokos tempo, ugdymo kokybės užtikrinimo bei mokyklos turimų resursų. Kritiškiausiai tyrimo dalyviai vertina pagalbos organizavimą ir komunikacijos sritis, o stipriausiai išreikštos nuostatos siejamos su siekiu apsaugoti daugumos mokinių mokymosi sąlygas ir užtikrinti sklandų ugdymo procesą.

Įtraukusis ugdymas tėvų vertinimuose suvokiamas ne tik kaip vertybinis principas, bet ir kaip praktinis procesas, kuriame svarbus mokyklos gebėjimas užtikrinti kokybišką ugdymą visiems mokiniams. Stigma formuojasi tik tada, kai tam tikri skirtumai socialinėje aplinkoje tampa matomi ir pradedami vertinti kaip nukrypstantys nuo dominuojančios normos (Goffman, 1963). Tyrimo duomenys rodo, kad dalis tyrimo dalyvių įtrauktį palaiko tol, kol ji, jų vertinimu nedaro įtakos įprastai ugdymo tvarkai ar kitų mokinių akademiniams rezultatams. Tai leidžia matyti, jog socialinis skirtumo suvokimas vis dar išlieka svarbiu veiksniu vertinant įtraukiojo ugdymo praktiką.

Tėvų nuostatos formuojasi ne vien per tiesioginę patirtį, bet ir per platesnius socialinius lūkesčius, susijusius su „tinkamo“ mokymosi proceso, disciplinos bei akademinio pasiekimo sampratomis. Todėl įtraukties vertinimas susijęs ne tik su pačiu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiu mokiniu, bet ir su tuo, kaip mokykla geba valdyti įvairovę, užtikrinti pagalbos prieinamumą bei palaikyti pozityvią ugdymo aplinką visiems mokiniams.

IŠVADOS

Tyrimo metu išanalizuota teorinė medžiaga ir empiriniai duomenys atskleidė, kad įtraukusis ugdymas Lietuvos švietimo sistemoje išlieka deklaruojama, tačiau ne visuomet nuosekliai įgyvendinama vertybė. Nors teisinė bazė, švietimo politika ir finansavimo mechanizmai sudaro prielaidas visiems mokiniams mokytis kartu, kasdienėje mokyklos praktikoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai vis dar susiduria su stigmatizacijos, etikečių klįjavimo ir socialinio žymėjimo procesais. Tyrimas atskleidė, kad įtraukties įgyvendinimas priklauso ne tik nuo formalių institucinių sprendimų, bet ir nuo mokyklos bendruomenėje vyraujančių socialinių normų, pedagoginių praktikų bei požiūrio į mokinių įvairovę. Įtraukusis ugdymas mokyklose dažniausiai įgyvendinamas per individualų mokytojų darbą, užduočių pritaikymą ir papildomos pagalbos organizavimą. Mokytojai pabrėžė, kad svarbiausia yra ne mokinio buvimas klasėje, o jo galimybė dalyvauti pamokoje, suprasti užduotis bei jaustis klasės dalimi. Vis dėlto įtrauktį apsunkina specialistų trūkumas, didelės klasės, laiko stoka ir nepakankamas bendradarbiavimas tarp mokytojų bei švietimo pagalbos specialistų. Kiekybinio tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad dalis tėvų abejoja, ar mokyklos turi pakankamai resursų kokybiškai įgyvendinti įtraukujį ugdymą.

Iš gautų duomenų matyti, kad mokyklose vis dar vyrauja „tinkamo mokinio“ samprata. Tinkamu dažniausiai laikomas mokiny, kuris geba ramiai dirbti, laikytis taisyklių, prisitaikyti prie klasės tempo ir netrukdyti pamokai. Mokiniai, kurie neatitinka šių lūkesčių, apibūdinami kaip „problemiški“, „silpni“, ar „reikalaujantys per daug dėmesio“. Tyrimas taip pat atskleidė, kad pagalbos priemonės ar specialistų pagalba gali tapti mokinio išskyrimo ženklu, ypač kai pagalba klasėje tampa matoma. Apklausos rezultatai parodė, kad dalis tėvų mano, jog mokinių turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, elgesys gali apsunkinti ugdymo procesą, todėl kai kurie tyrimo dalyviai palankiau vertina mokymąsi atskirose klasėse ar mokyklose.

Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad stigmatizacija ir etikečių klįjavimas daro neigiamą poveikį mokinių savivertei, emocinei savijautai ir mokymosi motyvacijai. Vyresni mokiniai dažniau slepia savo sunkumus, vengia pagalbos ar nuvertina save, nes bijo būti laikomi „kitokiais“. Tyrimo dalyviai pastebėjo, kad neigiamos etiketės ilgainiui tampa mokinio reputacijos dalimi ir gali paveikti jo santykius su mokytojais ir bendraamžiais. Apklausos rezultatai parodė, kad nors dalis tėvų įtrauktį vertina teigiamai ir sieja ją su didesniu vaikų tolerantiškumu, tačiau kartu išlieka nerimas dėl mokymosi kokybės ir klasės atmosferos.

Tyrimas taip pat parodė, kad stigmatizaciją gali mažinti palaikanti mokyklos kultūra, pagarbus mokytojų bendravimas, bendradarbiavimas su tėvais ir mokinių skirtumų priėmimas. Svarbu, kad pagalba mokiniui nebūtų pateikiama kaip išskirtinumas ar privilegija. Tyrimo rezultatai leidžia teigti,

kad įtraukusis ugdymas nėra vien mokinių buvimas toje pačioje klasėje. Todėl efektyvus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas reikalauja ilgalaikės kultūrinės kaitos, mokytojų nuostatų transformacijos, bendruomenės įgalinimo, didesnio dėmesio emociniam saugumui bei sąmoningo stigmos mažinimo kasdienėse ugdymo praktikose. Tik tokiu atveju įtraukusis ugdymas gali būti įgyvendinamas kaip reali, o ne vien formaliai deklaruojama socialinio teisingumo praktika.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
2. Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
3. Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
4. Corrigan, P. W., Druss, B. G., & Perlick, D. A. (2014). The impact of mental illness stigma on seeking and participating in mental health care. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(2), 37–70. <https://doi.org/10.1177/1529100614531398>
5. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
6. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
7. Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
8. Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
9. Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
10. Green, S. E. (2003). “What do you mean „what’s wrong with her?’”: Stigma and the lives of families of children with disabilities. *Social Science & Medicine*, 57(8), 1361–1374. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00511-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00511-7)
11. Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., & Uusiautti, S. (2019). Implementing inclusive education in Lithuania: What are the main challenges according to teachers’ experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37–56. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.3>
12. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
13. Link, B. G., & Phelan, J. C. (2014). Stigma power. *Social Science & Medicine*, 103, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.07.035>

14. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Nr. I-1489. (2011). *Lietuvos Respublikos Seimas*.
Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
15. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Įtraukties švietime plėtros gairės*. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf?utm_source
16. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Įtraukusis ugdymas nuo 2024 metų: kokios pagalbos sulauks vaikai ir mokytojai*. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos-1/pranesimai-ziniasklaidai-1/itraukusis-ugdymas-nuo-2024-metu-kokios-pagalbos-sulauks-vaikai-ir-mokytojai/>
17. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (n.d.). *Įtraukusis ugdymas*. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/itraukusis-ugdymas/>
18. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas*. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/mokiniu-turinciu-specialiuju-ugdymosi-poreikiu-ugdymas-1/>
19. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2025). *Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2025 metų veiklos ataskaita*. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1772170793/7362/%C5%A0vietimo%2C%20mokslo%20ir%20sporto%20ministerijos%202025%20m.%20veiklos%20ataskaita.pdf>
20. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministerija, & Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2011). *Įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>
21. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R., & Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:78435926/78435926.pdf>
22. Mokyklų tobulinimo centras. (2022). *Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas*. Nacionalinė švietimo agentūra.

23. Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education. Living with uncertainty*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118436>
24. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose: Įtraukusis ugdymas*. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf
25. Nacionalinė švietimo agentūra. (2025). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2025: Darnus ugdymas*. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1756135086/6961/Lietuva.%20%C5%A0vietimas%20%C5%A1alyje%20ir%20regionuose.%20Darnus%20ugdymas_2025-08-25.pdf
26. Röhm, A., Grengel, M., Möhring, M., Zensen-Möhring, J., Nellen, C., & Hastall, M. R. (2022). Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education: An experimental study of student and trainee teachers' perceptions of pupils with ADHD, DLD, and intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 13, 910702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910702>
27. Thornicroft, G., Mehta, N., Clement, S., Evans-Lacko, S., Doherty, M., Rose, D., Koschorke, M., Shidhaye, R., O'Reilly, C., Henderson, C., & The Lancet Commission on Ending Stigma and Discrimination in Mental Health. (2016). Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination. *The Lancet*, 387(10023), 1123–1132. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00298-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00298-6)
28. Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
29. UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
30. United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. Prieiga per internetą: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

PRIEDAI

Priedas Nr.1

Pusiau struktūruoto interviu klausimai mokytoji / švietimo pagalbos specialistui

Esu Jurgita Černiauskaitė. Tyrimą atlieku rengdama magistro darbą: apie stigmatizacijos ir etikečių klajavimo vaidmenį įtraukiamame ugdyme. Ačiū, kad išreiškėte susidomėjimą šiuo tyrimu.

Šio tyrimo tikslas – ištirti kaip mokyklos aplinkoje organizuojamas ugdymo procesas, kai klasėje mokosi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, kaip pasireiškia elgesio ir ugdymosi skirtumai ir kaip tai siejasi su įtraukiojo ugdymo praktikomis.

Dalyvavimas tyrime yra savanoriškas. Už dalyvavimą tyrime nėra mokama. Planuojama interviu trukmė – iki valandos. Jeigu kuris nors klausimas jums pasirodys per daug asmeniškai ar nenorėsite į jį atsakyti, galima bus jį praleisti ir pereiti prie kitų klausimų. Galite bet kada nutraukti dalyvavimą tyrime. Jeigu nuspręsite pasitraukti iš tyrimo interviu metu ar jam pasibaigus, bet ne vėliau kaip per 14 dienų (apie tai informuokite tyrėją žemiau pateiktais kontaktais), jūsų pateikta informacija bus sunaikinta. Po šio laikotarpio jūsų interviu metu pateikta informacija bus anonimizuota ir integruota į bendrą tyrimo duomenų masę, todėl jos atrinkti ir pašalinti nebebus galimybių.

Norėčiau gauti jūsų sutikimą daryti šio interviu garso įrašą. Šis įrašas bus prieinamas tik man ir darbo vadovei. Parengus interviu tekstinį išrašą, jis bus nuasmenintas, anonimizuotas ir saugomas atskirai nuo garso įrašo. Garso įrašas bus sunaikintas apgynus magistro darbą.

Apibendrinti tyrimo rezultatai bus paskelbti magistro darbe. Jūsų vardas ir kitos jūsų tapatybę galinčios atskleisti detalės bus pakeistos, naudojamos citatos iš interviu bus nuasmenintos, kad nebūtų galima jūsų identifikuoti.

Jei interviu metu ar jam pasibaigus kils papildomų klausimų, galite užduoti juos susitikimo metu arba vėliau žemiau nurodytais kontaktais.

Dėkoju, kad skiriate savo laiką.

Jurgita Černiauskaitė, jurgita.cerniauskaite@fsf.stud.vu.lt

Ar sutinkate dalyvauti tyrime įvardintomis sąlygomis ir kad būtų daromas pokalbio garso įrašas?

Klausimai:

1. Papasakokite šiek tiek apie save. Kokia Jūsų specialybė? Kiek metų dirbate švietimo srityje? Kiek laiko dirbate šioje mokykloje? Ar dirbate ir kitose mokyklose? Kokius dalykus mokote? Ar esate klasės vadovė(-as)?
2. Kiek vidutiniškai mokinių mokosi klasėse kuriose dirbate? Kokia jų dalis turi nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius? Pasidalinkit patirtimi, kaip per pastaruosius metus keitėsi mokinių turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius skaičius klasėse? Kokie specialieji ugdymosi poreikiai Jūsų praktikoje pasitaiko dažniausiai?
3. Kaip pamokose susiformuoja supratimas, kad „vyksta pamoka“? Kokie mokinių elgesio ar darbo būdai labiau atitinka įprastą pamokos eigą, o kokie sunkiau į ją įsilieja? Gal galite prisiminti konkretų pavyzdį iš praktikos?
4. Kaip mokykloje kalbama apie mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių? Kur dažniausiai girdimi tokie apibūdinimai (tarp mokytojų, mokinių) ir kaip jie, jūsų nuomone, veikia bendravimą su mokiniu ar priimamus sprendimus? Ar galėtumėte pateikti konkretų pavyzdį iš savo patirties?
5. Kokių Jūsų praktikoje pasitaikė atvejų, kai po vieno ar kelių įvykių keitėsi požiūris į konkretų mokinį? Jei atsakymas taip – kokie tai buvo įvykiai? Kas po jų pasikeitė (reakcijos, vertinimo būdai, dėmesio skyrimas, pagalbos organizavimas)? Ar į situaciją buvo įtraukti kiti specialistai ar tėvai? Jei atsakymas ne – kaip manote, ar mokykloje formuojasi ir kinta požiūris į mokinį laikui bėgant?
6. Kaip mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių reaguoja, kai jų mokymosi ar elgesio sunkumai tampa matomi pamokoje? Kokias reakcijas pastebite?
7. Kaip ilgainiui susiformavęs požiūris į mokinį veiktų jo paties elgesį ar motyvaciją? Kaip tai pasireiškia praktikoje? Kokie veiksniai gali tai sustiprinti?
8. Papasakokite apie atvejus iš Jūsų praktikos, kai laikui bėgant mokinio situacija ir jo matymas klasėje keitėsi į gerąją pusę?
9. Kaip Jūsų praktikoje organizuojama pagalba pamokoje mokiniams, kuriems ji reikalinga? Kokios formos dažniausiai taikomos? Kaip tai matoma kitiems mokiniams? Kokią įtaką pagalbos organizavimas turėjo mokiniui. Kokios buvo klasės reakcijos?

10. Kaip mokyklos vidaus taisyklės, susitarimai ar bendros tvarkos veikia sprendimus, susijusius su mokiniais, kuriems kyla mokymosi sunkumų? Kokios procedūros? Ar jos aiškios? Kaip jos padeda, o gal apsunkina situaciją?
11. Kiek ir kokios įtakos daro klasės dydis, pamokos tempas ar programos reikalavimai sprendimams susijusiems su pagalbos organizavimu?
12. Su kokiomis susidūrėte su situacijomis, kai dėl laiko, specialistų ar kitų resursų trūkumo teko rinktis, kam skirti daugiau dėmesio ar pagalbos? Kaip tai paveikė klasę?
13. Kaip administracijos sprendimai ar mokyklos politika daro įtaką tam, kaip praktikoje įgyvendinama įtrauktis?

Priedas Nr.2

Anoniminė apklausa tėvams

Gerb. Tėveliai,

Kviečiame Jus dalyvauti Vilniaus universiteto Sociologijos magistro baigiamojo darbo tyrime, kuriuo siekiama ištirti, kaip bendrojo ugdymo mokyklose vyksta ugdymo procesas klasėse, kuriose mokosi mokiniai turintys specialiųjų ugdymosi poreikių ir kaip tėvų nuostatos siejasi su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu.

Tyrimas skirtas tėvams, kurių vaikai mokosi klasėje kartu su mokiniu (-iais), turinčiu (-iais) nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius, tačiau patys neturi nustatytų specialiųjų ugdymosi poreikių.

Dalyvavimas tyrime yra savanoriškas. Apklausą galite bet kada nutraukti.

Apklausa yra visiškai anoniminė - neklausama vardo, pavardės, mokyklos pavadinimo ar kitų identifikuojančių duomenų.

Surinkti duomenys bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslams ir pateikiami apibendrinta forma.

Apklausos pildymas truks apie 7–10 minučių.

Jei turite klausimų dėl tyrimo, galite kreiptis į tyrėją el. paštu: jurgita.cerniauskaite@fsf.stud.vu.lt.

Sutikimas (privalomas):

1. Patvirtinu, kad susipažinau su pateikta informacija apie tyrimą, ją supratau ir sutinku savanoriškai dalyvauti apklausoje. (be šio atsakymo anketa neužpildoma)

Filtriniai klausimai:

2. Ar bent vienas Jūsų vaikas mokosi klasėje, kurioje yra bent vienas mokinytis, turintis nustatytus specialiuosius ugdymosi poreikius?
 - ☐ Taip - toliau atsakinėkite į klausimus turėdami omenyje vieno pasirinkto savo vaiko klasę.
 - ☐ Ne → anketa užbaigiama. (Dėkojame už skirtą laiką. Šiame tyrime renkami duomenys tik iš tėvų, kurių vaikai turi patirties mokantis klasėje kartu su specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais)
3. Ar bent vienam Jūsų vaikui yra nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai?
 - ☐ Taip → anketa užbaigiama (pateikiama informacinė nuoroda dėl pagalbos galimybių mokykloje ir savivaldybėje);

☐ Ne

Pagrindinė dalis:

Atsakymų skalė (teiginiams):

- 1 – Visiškai nesutinku
- 2 – Nesutinku
- 3 – Nei sutinku, nei nesutinku
- 4 – Sutinku
- 5 – Visiškai sutinku
- 6 – Nežinau / neturiu nuomonės

Pasitenkinimas mokymuisi kartu

- 4. Esu patenkintas(-a), kad mano vaikas mokosi klasėje kartu su specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais.
- 5. Manau, kad mokymasis kartu skatina vaikų toleranciją ir supratingumą.
- 6. Manau, kad mokymasis kartu padeda vaikams geriau suprasti žmonių įvairovę.
- 7. Vertinu įtraukią klasę kaip teigiamą patirtį mano vaikui.

I. Rūpesčiai dėl mokymosi kokybės

- 8. Nerimauju, kad dėl įtraukiojo ugdymo gali nukentėti mano vaiko mokymosi tempas.
- 9. Man atrodo, kad mokytojo dėmesys klasėje pasiskirsto netolygiai.
- 10. Manu, kad klasėje kartais per daug laiko skiriama elgesio ar individualių sunkumų sprendimui.
- 11. Kartais jaučiu, kad įtraukusis ugdymas apsunkina bendrą ugdymo procesą.

II. Socialinis klimatas ir saugumas.

- 12. Mano vaikas klasėje jaučiasi saugiai.
- 13. Klasės atmosfera yra draugiška ir palaikanti.
- 14. Mokiniai klasėje yra priimami nepaisant jų ugdymosi skirtumų.

III. Nuostatos susijusios su įtraukiojo ugdymo organizavimu.

- 15. Manau, kad kai kuriems mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, būtų lengviau mokytis atskirose klasėse ar mokyklose.
- 16. Pastebiu, kad mokinių turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius elgesys klasėje dažniau trukdo mokymosi procesui, nei kitų.
- 17. Svarbu, kad įtraukiojo ugdymo sprendimai nepakenktų daugumos vaikų mokymosi sąlygoms.

IV. Įtraukties organizavimo vertinimas.

- 18. Mokykla aiškiai komunikuoja tėvams, kaip organizuojama pagalba mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.
- 19. Manau, kad sprendimai dėl pagalbos organizavimo klasėje yra pagrįsti ir apgalvoti.

20. Manau, kad mokykla turi pakankamai resursų (laiko, specialistų, priemonių) įtraukiajam ugdymui įgyvendinti.
21. Kai klasėje kyla sunkumų dėl elgesio ar mokymosi skirtumų, mokykla reaguoja konstruktyviai.
22. Jei klasėje kyla įtampa, man svarbu, kad pirmiausia būtų užtikrintos daugumos mokinių mokymosi sąlygos.

V. Bendras vertinimas

23. Jei turėčiau galimybę pasirinkti, rinkčiausi, kad mano vaikas ir toliau mokytųsi klasėje kartu su specialiuosius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais.
- ☐ Taip
 - ☐ Ne
 - ☐ Nežinau
24. Kaip vertinate įtraukties įgyvendinimą Jūsų vaiko klasėje?
- ☐ Labai gerai
 - ☐ Gerai
 - ☐ Vidutiniškai
 - ☐ Blogai
 - ☐ Labai blogai

VI. Demografiniai klausimai

25. Jūsų vaiko klasė (apie kurią atsakinėjote):
- ☐ 1-4
 - ☐ 5-8
 - ☐ 9-10
 - ☐ 11-12
26. Jūsų lytis:
- ☐ Moteris
 - ☐ Vyras
 - ☐ Kita / nenoriu nurodyti
27. Jūsų amžius
- ☐ iki 30 m.
 - ☐ 31-40 m.
 - ☐ 41-50 m.
 - ☐ 51 m. ir daugiau

28. Jūsų išsilavinimas:

- ☐ Vidurinis
- ☐ Profesinis
- ☐ Aukštesnysis
- ☐ Aukštasis

Pabaiga

Ačiū už dalyvavimą tyrime. Jūsų atsakymai yra svarbūs siekiant geriau suprasti įtraukiojo ugdymo praktiką mokyklose.

Priedas Nr.3

Kokybinių duomenų kodavimo lentelės

Kodų grupės

K1	Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pagalbos ir užduočių pritaikymo praktikos
K2	Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Pagalba, kuri tampa matomu skirtumo ženklu
K3	Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Mokytojų ar mokinių kalboje pasireiškiančios neigiamos etiketės
K4	Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas, santykis, pasitikėjimas
K5	Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas ir prevencinės praktikos
K6	Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas, motyvacijos kaita
K7	Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas, sistemos ir specialistų trūkumas
K8	Tėvų vaidmuo	Etiketės baimė, vertinimo vengimas, šeimos nuostatos
K9	Reputacijos įsitvirtinimas ir atskirtis	Kolektyvinė atmintis, statuso priskyrimas, atskirties augimas
K10	Elgesio normos ir nukrypimas	Judėjimas, emocinė reakcija, prisitaikymo prie pamokos normos sunkumai

Kodavimo lentelė

Nr.	Tyrimo užd.	Empirinės dalies tema	Kategorija / kodas	Subkategorija	TD	Citata	Analitinė interpretacija
1	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika; 4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas	K1 Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pritaiktos užduotys / alternatyvūs darbo būdai	TD1	tai kai pamoka vyksta kitaip ir yra pritaikoma, tai ir tada vyksta geresnis tas darbas ir mokinys yra įsitraukęs.	Pagalba leidžia dalyvauti ugdyme, tačiau kartu gali tapti matoma klasifikavimo praktika.
2	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika; 4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas	K1 Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pritaiktos užduotys / alternatyvūs darbo būdai	TD1	jeigu mokytojas sėdės visą laiką savo suole ir ves tą pamoką skaitydamas tiesiog iš vadovėlio, tai dažnu atveju mokinys nepasieks tos informacijos	Pagalba leidžia dalyvauti ugdyme, tačiau kartu gali tapti matoma klasifikavimo praktika.
3	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD1	jinai vienintelė tai gali daryti. Ir toks va tada būna išsiskiria ties kitais klasės mokiniais, nes jie vis tiek pastebi	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
4	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD1	„kodėl tada tu nemoki?“, „tai tau tenai va viskas lengvai, viskas ant lėkštutės“,	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
5	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD1	su kuriuo nu viskas, aš jau nebegaliu dirbti.	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
6	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD1	jam nepavyks ir niekaip	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.

7	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD1	nesiseka tenai nu nežinau ten, pavyzdžiui, dailėj ir tada, bet jam sekasi sporte	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
8	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD1	– ir jam žiauriai gerai sekasi	Citata papildo bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
9	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD1	Tai va tokie dalykai labai motyvuoja ir tada tu galvoji: „Gerai, galbūt galima daugiau su tavimi pasiekti dalykų gražių ir gali būti, kad tu nesi visgi tiksliai toks blogas,	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
10	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD1	„Gal ir aš noriu?“	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
11	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD1	turi daugiau įdėti pastangų turi daugiau. Ir kai jis turi daugiau pastangų, jam nebesinori, ar ne, siekti.	Mokiniai reaguoja į stigmos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
12	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD1	šioje pamokoje jisai yra mano dešinioji ranka ir	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
13	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD1	... Nu jis kitaip jaučiasi. Nu tu augini jo pasitikėjimą savo pasitikėjimą.	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
14	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD2	visada būdavo tas, kad kažkas lieka už borto arba tada reikia miksuoti: vieniems pirmąjį pusmetį, po to kitiems	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
15	3	4.7 Tėvų vaidmuo: tarp pagalbos, neigimo ir atsakomybės perkėlimo	K8 Tėvų vaidmuo	Vertinimo vengimas / etiketės baimė / šeimos nuostatos	TD2	tėvai gynybiškai reaguoja, tada neina į vertinimą, tada nenori nei pirminio atlikti ugdymosi poreikio vertinimo.	Tėvų reakcijos gali padėti arba trukdyti pagalbos gavimui; etiketės baimė siejama ir su šeimos požiūriu.
16	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	„Ai, jis nieko ten nedaro, koks skirtuma	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
17	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	jis vis tiek nepadarys	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
18	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	kvailas	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.

19	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD2	„Žiūrėk čia tavo logopedė, žiūrėk čia tavo logopedė“ ir tiek. Nu tas kitas: „Nu baik, aš nenoriu“. Tai vat jie patys sau viduj, ar ne, labiau išgyvena. Taip. Arba būna tame, kad pirmokams sako: „Taigi žiūrėk tu nemoki to ištarti, tu nueik geriau pas ją“.	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
20	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	Nu jie tiesiog tada į tą tokį nu nepilnavertiškumą nueina į gynybą, kad „aš nemoku, aš vis tiek nepadarysiu“. Toks labai save išvis sumenkina ir sumažina.	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
21	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	„Tu man trukdai!“	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
22	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD2	Aš gerai norėjau parašyti, čia tu sutrukdei“	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
23	2	4.5 Reputacijos formavimas ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD2	tas toks, kad „aš pats išmokau“, kad aš galiu. Nu žodžiu vat tai tas yra tikrai procesas	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
24	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD3	va paklausia, ar čia spec. vaikas, ar ne spec. vaikas	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
25	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klajavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD3	, bet jinai taip tokį numetė, kad: „nu čia spec. poreikių vaikas“.	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
26	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD3	pirmiausia tas priėmimas kitų vaikų turėtų atsirasti kažkoks supratimas, kad visi mes čia skirtingi	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
27	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD4	Kenčia kas? Vaikas.	Citata papildoma bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
28	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD5	jis prašėsi kaip tik jam duoti užduotis kaip visiems	Citata papildoma bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
29	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD5	atstumdavo tą pagalbą, pavyzdžiui duodant kažkokias tai lenteles ir sakykime, kuriose yra bendrinė informacija parašyta, ką tam vaikui reikia žinoti supaprastintai ir panašiai, jis jas iškart slepia, pavyzdžiui po dėžės metu net nesinaudoja.	Mokiniai reaguoja į stigmos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.

30	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD6	labai kompleksuoja	Mokiniai reaguoja į stigos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
31	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD6	labai bijo, kad patirs patyčias ir bus kažkokie kitokie	Mokiniai reaguoja į stigos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
32	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD6	Tai jie kiek įmanoma randa būdų kaip tą slėpti	Mokiniai reaguoja į stigos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
33	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD6	jie viską maskuoja	Mokiniai reaguoja į stigos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
34	1	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita	K9 Reputacijos įsitvirtinimas ir atskirtis	Biografinė atmintis / grupės reakcija	TD7	, reakcijos, bet jos keičiasi į negatyvią pusę. Viskas tik blogėja, atskirtis tik didėja	Ankstesni epizodai ir kolektyvinė reakcija stiprina mokinio kaip „problemiško“ statusą arba keičia jį kitoje aplinkoje.
35	1	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita	K9 Reputacijos įsitvirtinimas ir atskirtis	Biografinė atmintis / grupės reakcija	TD7	tai visa mokykla buvo tiesiog pasibaisėjusi ir prieš jį nusistačiusi, ir jisai atrodė tada ir specialiai darydavo, ir nu ko ten tiktai nedarė, bet na kadangi nepilnametis, jo išmesti iš mokyklos niekas negalėjo, turėjo visi išgyventi, išskentėti kažkaip, kol jisai po aštuonių klasių išeis.	Ankstesni epizodai ir kolektyvinė reakcija stiprina mokinio kaip „problemiško“ statusą arba keičia jį kitoje aplinkoje.
36	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD7	mano supratimu trūksta kažkokios vieningesnės sistemos mūsų mokykloje, pagalba specialistai ir mokytojai kažkaip tai bendradarbiautų	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
37	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klijavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD7	ką veikia psichologas, logopedas ar koks nors specialusis pedagogas, nu jį kažkaip paima tą vaiką, į kažkokį kabinetuką nusiveda	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklu, pagal kurį mokinyi išskiriamas iš klasės.
38	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD7	kad būtų tokia vieninga kokia sistema	Citata papildoma bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
39	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD7	pas mus mokykloje nėra	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
40	3	4.7 Tėvų vaidmuo: tarp pagalbos, neigimo ir atsakomybės perkėlimo	K8 Tėvų vaidmuo	Vertinimo vengimas / etiketės baimė / šeimos nuostatos	TD8	Tėvai nesutinka ir, na, mes nieko negalim padaryti, mes siūlom, bet...	Tėvų reakcijos gali padėti arba trukdyti pagalbos gavimui; etiketės baimė siejama ir su šeimos požiūriu.

41	2	4.6 Mokinių reakcijos: slėpimas, gynyba, savęs nuvertinimas ir motyvacijos kaita	K6 Mokinio reakcijos į žymėjimą	Slėpimas / gynyba / savęs nuvertinimas / motyvacijos mažėjimas	TD8	atrodydavo, kad jeigu vaikas su programa, tai reiškia, kad tėvai yra visiškai nieko, reiškia vaikui neduoda, ir ir jie tikriausiai tos etiketės tėvai labiausiai bijodavo negu vaikai.	Mokiniai reaguoja į stigos riziką slėpdami pagalbą, gindamiesi arba mažindami savo pastangas.
42	2	4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas; 4.4 Etikečių klijavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K2 Pagalbos matomumas kaip žymėjimas	Viešai pastebima pagalba / institucinė kategorija	TD8	asmeninė pagalba, buvimas nuolatos šalia	Pagalbos priemonės arba specialisto dalyvavimas tampa ženklų, pagal kurį mokinys išskiriamas iš klasės.
43	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.4 Etikečių klijavimas mokytojų ir mokinių kalboje	K3 Nurašymas ir neigiami lūkesčiai	Deficitinis mokinio vertinimas	TD8	net nebesistengia grįžti į vėžes.	Mokinys apibūdinamas per trūkumą, nesėkmę arba trukdymą, todėl įtvirtinamas žemesnių lūkesčių rėmas.
44	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD8	ta pagalba ji sumenksta.	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
45	1	4.5 Reputacijos formavimas ir „problemiško“ mokinio statuso kaita	K9 Reputacijos įsitvirtinimas ir atskirtis	Biografinė atmintis / grupės reakcija	TD8	kas eina į profesines, na kas ketvertukais mokosi taip toliau, ten jų gaunasi jau visa masė ir jie to masėje neatrodo taip prastai kaip mokyklos klasėje. Ir jie tada va tada jie tikrai patiria džiaugsmą	Ankstesni epizodai ir kolektyvinė reakcija stiprina mokinio kaip „problemiško“ statusą arba keičia jį kitoje aplinkoje.
46	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika; 4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas	K1 Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pritaikytos užduotys / alternatyvūs darbo būdai	TD8	Tema yra aiškinama vis tiek visiems, o užduotys paskui yra skiriamos atskirai, jos yra tiesiog palengvinamos	Pagalba leidžia dalyvauti ugdyme, tačiau kartu gali tapti matoma klasifikavimo praktika.
47	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika; 4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas	K1 Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pritaikytos užduotys / alternatyvūs darbo būdai	TD8	Už mažiau gebėjimų as rašau aukštesnį pažymį ir jie vis tiek, sakykim, pagal savo lygį atlikę keturis lengvesnius uždavinius	Pagalba leidžia dalyvauti ugdyme, tačiau kartu gali tapti matoma klasifikavimo praktika.
48	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika; 4.3 Pagalba kaip įtraukimo ir žymėjimo mechanizmas	K1 Ugdymo pritaikymas ir diferencijavimas	Pritaikytos užduotys / alternatyvūs darbo būdai	TD8	jie gauna tą patį pažymį.	Pagalba leidžia dalyvauti ugdyme, tačiau kartu gali tapti matoma klasifikavimo praktika.
49	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD9	jie turi kažką pastoviai	Citata papildo bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
50	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.6 Mokinių reakcijos	K10 Elgesio normos ir nukrypimas	Judėjimas / rutina / emocinė reakcija	TD9	krebždenti, daryti, suptis ant kėdės, judėti, barškinti kažką	Nukrypimas nuo pamokos normos matomas per kūno judėjimą, emocinę reakciją ir savireguliacijos sunkumus.
51	1	4.2 „Tinkamo mokinio“ norma ir nukrypimo konstravimas; 4.6 Mokinių reakcijos	K10 Elgesio normos ir nukrypimas	Judėjimas / rutina / emocinė reakcija	TD9	Jeigu kažkoks stresas įvyksta ar kažkas, kažkas ne taip ne pagal rutiną, tai būna dvejopai: arba isterija dažniausiai, arba kur visiškai užsidaro ir ašaros, ir tada tiesiog vaikas, nu, pasiduoda.	Nukrypimas nuo pamokos normos matomas per kūno judėjimą, emocinę reakciją ir savireguliacijos sunkumus.

52	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD9	, jeigu duodi jam asmeninį dėmesį, jisai... jis pasikeičia.	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
53	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD9	Vienas spec. pedagogas, kuris kažkiek tai padeda... logopedas ir soc. Pedagogas, bet šiaip tai nuosirdžiai, tai nėra organizuota. Tai daugiau tėvų reikalas.	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
54	2	4.1 Įtrauktis kaip kasdieninė mokyklos praktika: tarp pritaikymo ir ribotų galimybių	K7 Instituciniai ir resursų ribojimai	Pagalbos fragmentiškumas / sistemos stoka	TD9	Jeigu taip atvirai, nėra. Nėra pagalbos.	Įtrauktis ribojama specialistų, sistemos ir koordinavimo trūkumo; pagalba tampa nevienodai prieinama.
55	1	4.9 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir interpretacija	K0 Bendras kodas	Papildomas empirinės analizės indikatorius	TD10	Tai žinokit labai daug mokykloje aišku dirbam, nuo pat pirmos dienos. Aš tikrai žinojau, kad jau turėsiu tokių vaikučių, tai nuo pat pirmos dienos buvo kalbama apie tai, nes jie manęs per pertrauką prieidavo po vieną ir klausdavo: „o kodėl?“, „o kaip?“	Citata papildė bendrą stigmatizacijos ir įtraukties interpretaciją.
56	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD10	Yra tos tolerancijos dienos ir visi kiti renginiai mokykloje, prevencinės programos pas mus, pavyzdžiui, vyksta irgi, atskira pamoka yra prevencinė programa. Tai mes labai daug apie tai kalbam.	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
57	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD10	Ir aišku tai ir iš šeimos. Tai čia vienareikšmiškai, kad kaip mes šeimoje kalbam, tą atsineša ir į mokyklą	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
58	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD10	Tiktai kas gąsdina, kad kuo jie vyresni, tuo jau tos tolerancijos mažėja.	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
59	2	4.8 Stigmos mažinimo praktikos: santykis, normalizavimas ir klasės kultūra	K5 Klasės kultūra ir normalizavimas	Skirtumų priėmimas / tolerancijos ugdymas	TD10	Nes tikrai pastebėjau, kad kuo vyresni, tuo piktėja mūsų vaikai.	Stigmos mažinimas siejamas su nuosekliu kalbėjimu klasėje ir šeimoje, tačiau tolerancija gali silpnėti vyresnėse klasėse.
60	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD10	aš supratau, kad mokinyt tikrai jis yra gabus, tik reikia rasti gerą būdą padėti. Ir buvo tie būdai vieni pabandyti, kiti ir tiesiog paskui mes atradom, kas mums tinka su juo, ir jisai puikiai keliavo	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.
61	2	4.5 Reputacijos formavimasis ir „problemiško“ mokinio statuso kaita; 4.8 Stigmos mažinimo praktikos	K4 Reputacijos perrašymas ir įgalinimas	Stiprybių pastebėjimas / santykis / pasitikėjimas	TD10	mokinyt testus išlaikė puikiai. Tai va tikrai toksai, nu geras jausmas manęs paties, tai tikrai sėkmės atvejis sakyčiau, nes ir vaikas pats suprato, kad taip yra ir jam sekėsi, ir viskas buvo kaip ir gerai.	Mokinio statusas gali keistis, kai pedagogas pamato gebėjimus, kuria santykį ir suteikia atsakomybės.