

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
MENŲ FAKULTETAS
MUZIKOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

ASTA KRIŠČIŪNAITĖ

**MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ
VERTINIMAS NEFORMALIAJAME
MUZIKINIAME UGDYME:
BŪSIMŲJŲ MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO
ANALIZĖ**

MAGISTRO DARBAS

Darbo vadovė –
prof. dr. Diana Strakšienė

Šiauliai, 2013

Santrauka

MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMAS
NEFORMALIAJAME MUZIKINIAME UGDYME:
BŪSIMŲJŲ MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO ANALIZĖ

Asta Kriščiūnaitė

Lietuvoje organizuojamas neformalus muzikinis ugdymas susilaukia vis didesnio ne tik visuomenės, bet ir švietimo sistemos atstovų susidomėjimo. Poreikiams tenkinti ir srities tikslus įgyvendinti nepakanka pagrindinį dėmesį sutelkti tik į interesus atitinkančius ugdymo įstaigą ar mokymo programą. Reikšmingais tampa tokie neformaliojo muzikinio ugdymo faktoriai, kaip meno vartotojo ugdymas, moralinių nuostatų formavimas, kritinio požiūrio puoselėjimas, emocinio sąmoningumo skatinimas, kūrybinių galių plėtojimas, ugdytinių džiaugsmo pasirinkta muzikine veikla skatinimas. Minėtus faktorius apjungia šiuolaikinės edukacinės paradigmos. Pastarosios kritiškai vertina klasikinį mokymo modelį, stipriai išreikštą vertinamąją aplinką, *paklusnumo / naudingumo* bei *leista / uždrausta* santykiais. Šiame kontekste išryškėja mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo proceso svarba, kuris meno / muzikos mokyklose pasitelkiamas siekiant susidoroti su drausmės problemomis, nusirašinėjimu, sąmoningu vėlavimu į pamokas arba jų praleidinėjimą be pateisinamos priežasties ir pan. Nors pastaruoju metu pastebimas vis didesnis mokslininkų susidomėjimas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemos problemų sprendimui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau vertinimo sritis neformaliame muzikiniame ugdyme iki šiol vis dar lieka nepakankamai tyrinėta. Ši problema ypač aktuali rengiant būsimuosius muzikos pedagogus, kurie ateityje dirbs su ugdytiniais meno / muzikos mokyklose, prisidės prie pažangios ir saugios valstybės kūrimo, švietimo sistemos modernizavimo, solidarios ir darnios visuomenės formavimo, asmenybės vertybių nuostatų ugdymo. Taigi, šį faktą galima traktuoti, kaip aktualią ir darbo *naujumą* atskleidžiančią *problemą*.

Tyrimo tikslas – atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą neformaliajame muzikiniame ugdyme. Tikslui įgyvendinti išsikelti šie uždaviniai: išanalizuoti neformalaus ugdymo sampratą; aptarti mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo traktuotą Lietuvos švietimo sistemoje; apžvelgti vertinimo reikšmę neformalaus muzikinio ugdymo procese; atskleisti pažangos ir pasiekimų vertinimo esmę skirtingų edukacinių paradigimų kontekste; ištirti būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į mokinių

pažangos ir pasiekimų vertinimą neformalaus muzikinio ugdymo procese. Tyrimo objektas – mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas neformalioje muzikinėje veikloje.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad būsimieji muzikos pedagogai mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą, laiko viena iš pagrindinių ugdymo proceso sudedamųjų dalių, priemone padedančia įvertinti mokinio *žinias*, skatinančia mokinių tarpusavio konkurenciją, skiepijančia nuoseklaus darbo įgūdžius, formuojančia mokytojo autoritetą, darančia poveikį prigimtinėms mokinio savybėms, reguliuojančia mokymo(si) tempą, turinį, klasės drausmę ir išsaugojančia mokyklos statusą. Tyrimo dalyviai nėra pakankamai brandūs kritiškai (į)vertinti klasikinės ir laisvojo ugdymo pedagogikos raiškos tendencijas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektu. Susiklosčiusi situacija nepalankiai veikia Lietuvos švietimo sistemos siekį persiorientuoti į šiandieniam pasauliui labiau patrauklius ugdymo modelius, padedančius puoselėti mokinių emocinį sąmoningumą, kritinį požiūrį, laisvą pasirinkimo galimybę, kūrybiškumą, tinkamas moralines nuostatas, dvasines vertybes ir t.t.

Summary

THE ASSESSMENT OF STUDENTS' PROGRESS AND ACHIEVEMENT IN NON-FORMAL MUSICAL EDUCATION: THE ANALYSIS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' APPROACH

Asta Kriščiūnaitė

The Non-formal musical education organized in Lithuania is getting more and more attention not only from society, but as well from educational community too. In order to fulfill the needs and aims it is not sufficient to focus on the interests, which satisfy the educational institution or a training program. Such non-formal musical education factors as education of the art consumer, moral attitude formation, fostering critical approach, encouragement of emotional awareness, development of creative capacity, inducement of students' joy using a chosen musical activity become significant. The factors mentioned above are linked by the contemporary educational paradigms. The latter criticize the classical model with its strongly expressed evaluative environment, *obedience / usefulness* and *allowed / forbidden* relations. In this context the importance of the assessment process of students' progress and achievement becomes intense. It is necessary for art / music schools to manage the discipline problems, copying, intentional lateness to classes or being absent without a justifiable reason and so on. Recently an increasing interest of scientists in solving the students' progress and achievement assessment system problems in the secondary schools can be noticed. However, the assessment area in non-formal musical education still has not been sufficiently investigated. This problem is especially relevant while preparing the future music pedagogues, who will work with students in art / music schools, contribute to advanced and safe country creation, modernization of educational system, solidary and sustainable society formation, education of personal virtues and provisions. Thus, it can be stated that the topic is relevant and the research is *novel* and reveals the *problem*.

The aim of research is to define the future music teachers' attitude towards the assessment of students' progress and achievement in non-formal musical education. In order to achieve the aim, the following objectives are determined: to analyze the conception of non-formal education; to discuss the approach of students' progress and achievement assessment in Lithuanian Education system; to define the significance of assessment in non-formal musical education; to reveal the basics of students' progress and achievement assessment in different contexts of educational paradigms; to examine the attitude of the future musical

pedagogues towards the assessment of students' progress and achievement in non-formal musical educational process.

The subject of the research is the assessment of student's progress and achievement in non-formal musical activity.

The investigation results reveal that the future pedagogues consider the assessment of students' progress and achievement as one of the basic parts in the educational process. It is considered as the means which helps to evaluate the student's *knowledge*. As well, it promotes competition among students, cultivates consistent work skills, forms the teacher's authority, affects the inherent student's capacities, regulates the pace of training / learning, its content, class discipline and promotes the school status. The participants of the research are not mature enough to assess critically the classical and non-formal education pedagogy expression tendencies and to evaluate the progress. The current situation affects negatively the ambition of Lithuanian Education system to reform into more attractive contemporary educational models, which enable to foster the emotional awareness of students, their critical opinion, free choice option, creativity, appropriate moral views, spiritual virtues and etc.

TURINYS

| | |
|--|----|
| Įvadas..... | 7 |
| 1. NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO TEORINIS APŽVELGIMAS..... | 12 |
| 1.1. Neformalaus ugdymo samprata Lietuvos švietimo sistemoje | 14 |
| 1.2 Neformaliojo ugdymo veiklos formų apžvalga | 20 |
| 1.3. Neformalaus muzikinio ugdymo specifika..... | 24 |
| 2. MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMO ESMĖ LIETUVOS ŠVIETIMO SISTEMOJE..... | 28 |
| 2.1. Vertinimo traktuotė švietimo dokumentuose, Lietuvos ir užsienio autorių darbuose | 28 |
| 2.2. Vertinimo ypatumai Lietuvos muzikos mokyklose..... | 35 |
| 3. MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMO RAIŠKA EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KONTEKSTE | 41 |
| 3.1. Šiuolaikinės edukacinių paradigmų kryptys..... | 44 |
| 3.2. Vertinimo reikšmė edukaciniu požiūriu | 53 |
| 4. BŪSIMŲJŲ MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMĄ TYRIMAS.. | 59 |
| 4.1. Organizavimas ir eiga | 59 |
| 4.1.1. Žvalgomojo tyrimo rezultatai..... | 60 |
| 4.1.2. Diagnostinio tyrimo edukacinė idėja | 67 |
| 4.2. Diagnostinio tyrimo rezultatų analizė..... | 68 |
| 4.2.1. Demografinių kintamųjų poveikis tyrimo rezultatams | 74 |
| IŠVADOS..... | 81 |
| LITERATŪRA..... | 84 |
| PRIEDAI | 89 |

Ivadas

Tyrimo problema. Lietuva, kaip ir kitos Europos Sąjungos šalys narės, siekia kuo veiksmingiau tobulinti savo švietimo sistemą, kad ji padėtų asmenims įgyti šiandieniniam gyvenimui reikalingų žinių, gebėjimų ir įgūdžių. Formaliojo švietimo sistema nėra pajėgi atliepti nuolat besikeičiančių technologinių, socialinių ir ekonominių pokyčių, todėl būtina naudotis neformaliojo ugdymo patirtimi ir praktika. Neformalusis ugdymas Europoje yra pripažinta švietimo sritis, padedanti ugdytiniui tapti sąmoninga asmenybe, sugebančia atsakingai ir kūrybingai spręsti savo problemas, aktyviai veikti visuomenėje bei prisitaikyti prie kintančios aplinkos. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* (2005), pateikiama informacija apie neformalaus ugdymo naudą asmenybės tobulėjimui, aptariamos ne tik ugdymo gairės, kryptys, bet ir mokinių pažangos bei pasiekimų vertinimo svarba. *Neformaliojo ugdymo koncepcijoje* pateikta neformaliojo ugdymo samprata, kurioje teigiama, jog turi būti kuriama nekonkurencinė aplinka ir sudaromos sąlygos patiems asmenims įsivertinti asmeninius pasiekimus, o tų pasiekimų mokiniai turi siekti pirmiausia savo aktyvumo dėka. *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose, patvirtintuose švietimo ir mokslo ministro 2002-05-30 įsakymu Nr. 986*, vertinimas paliekamas kiekvienos mokyklos valiai, nėra konkretus, apibrėžtas. Tiesiog kiekviena muzikos mokykla turi turėti metodiniuose būreliuose numatytą vertinimo tvarką, aprobuotą mokyklos tarybos ir patvirtintą direktoriaus. Muzikos mokyklose asmens vertinimas reikalingas įgytoms kompetencijoms apibrėžti išduodant mokyklos baigimo pažymėjimą. Tačiau Lietuvos mokslininkų atlikti tyrimai atskleidžia pažangos ir pasiekimų vertinimo spragas – A. Strakšytė (2008) teigia, jog mokyklose vyraujant stipriai išreikštai vertinamajai aplinkai mokymo sistema grindžiama *mokinių konkuravimu*; A. Kriščiūnaitė, D. Strakšienė, J. Deveikytė (2011) nustatė jog dauguma pedagogų pažymį naudoja ne tik įvertindami mokinio žinias, bet ir siekdami susidoroti su drausmės problemomis, nusirašinėjimu, sąmoningu vėlavimu į pamokas arba jų praleidinėjimą be pateisinamos priežasties ir pan. Atliktų tyrimų rezultatai neatliepia vertinimo sampratos pateiktos Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose (Lietuvos švietimo įstatymas, 2011; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 2003; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2009; Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004). Ugdymo procese keliamas uždavinys „tinkamai formuoti pasiekimų vertinimą, nes kompetencijos įgyjamos tik mokiniui aktyviai ir veiksmingai

mokantis [...] vertinimas sužadina mokinio vidinę motyvaciją mokytis, neleidžia jam nukrypti nuo teisingų kompetencijų ugdimosi tikslų ir įgalina pasirinkti veiksmingą mokymosi kelią. Be to, formuojamojo vertinimo procese mokinys išmoksta įsivertinti savo pasiekimus ir pažangą, o tai yra svarbi kompetencijos dalis“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2009).

Tyrimo aktualumas. Šiuolaikiniai mokslininkai pažangos ir pasiekimų vertinimą nagrinėja kaip itin svarbią sudedamąją ugdymo proceso dalį (Gage, Berliner, 1994; Ardens, 1998; Petty, 2006). Lietuvos mokslininkai (Stulpinas 1996; Rajeckas, 1999; Šaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Strakšytė, 2008; Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005; Kriščiūnaitė, 2011; 2012) savo darbuose aptaria įvairaus pobūdžio problemas, susijusias su mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimu. Analizuojant minėtų autorių darbus, pastebima, kad ugdymo procese vertinimas yra svarbus faktorius dažnai lemiantis mokinio savigarbą, asmens savybes. Mokiniai, kuriems nuolat nesiseka, jaučiasi menkesni mokytojų, bendraamžių, tėvų akyse, jie mažiau pasitiki savimi, pažeidžiami jų saugumo poreikiai. Laikui bėgant susiformuoja stabilus neigiamas požiūris į save, savo veiklą ir aplinkinius. Mokymasis ima kelti nemalonius jausmus, atsiranda frustracijos būsenos. Minėtus psichologinius mechanizmus svarbu suprasti mokytojams, nes jie labiausiai formuoja vertinimo proceso pasekmes, dažniau akcentuodami gabumų, o ne pastangų įtaką mokymosi rezultatams. Panašias tendencijas rodo ir R. Girdzijauskienės (2008) atlikto tyrimo duomenys, parodantys, kad mokytojams stinga informacijos, kokiais metodais turėtų būti vertinami mokinių muzikiniai pasiekimai.

Mokslo darbų apžvalga rodo, kad neformalaus muzikinio ugdymo kokybei didelį poveikį daro mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas. Tačiau minėta sritis iki šiol vis dar nesulaukia pakankamai mokslininkų dėmesio. Ši problema ypač aktuali rengiant būsimuosius muzikos pedagogus, kurie ateityje dirbs su ugdytiniais meno / muzikos mokyklose, prisidės prie pažangios ir saugios valstybės kūrimo, švietimo sistemos modernizavimo, solidarios ir darnios visuomenės formavimo, asmenybės vertybių nuostatų ugdymo. Taigi, šį faktą galima traktuoti, kaip aktualią ir darbo *naujumą* atskleidžiančią *problema*. Siekiant ją išspręsti, būtina atsakyti į konkrečius klausimus, reikalaujančius specialaus tyrimo:

- koks būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į pažangos ir pasiekimų vertinimo procesą muzikiniame ugdyme?
- ar būsimieji muzikos pedagogai yra pakankamai brandūs kritiškai įvertinti pažangos ir pasiekimų vertinimo metafizinę reikšmę ugdytiniais šiuolaikinių edukacinių paradigmu kontekste?

- ar studentų demografiniai duomenys (aukštoji mokykla; studijų kursas; muzikinė patirtis ir kt.) turi poveikį pažangos ir pasiekimų vertinimo suvokimui ir taikymui pedagoginėje praktikoje?

Tyrimo objektas – mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas neformalioje muzikinėje veikloje¹.

Tyrimo hipotezė. Tikėtina, kad būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į ugdytinių pažangos ir pasiekimų vertinimo procesą neformaliajame muzikiniame ugdyme yra sąlygojamas Lietuvos švietimo sistemoje iki šiol egzistuojančios klasikinės ugdymo koncepcijos, neatitinkančios šiuolaikinėse edukacinėse paradigmos akcentuojamos pažangaus ugdymo, skatinančio individualų mokinio augimą ir mokėjimą, sampratos.

Tyrimo tikslas – atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą neformaliajame muzikiniame ugdyme.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) išanalizuoti neformalaus ugdymo sampratą;
- 2) aptarti mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo traktuotę Lietuvos švietimo sistemoje;
- 3) apžvelgti vertinimo reikšmę neformalaus muzikinio ugdymo procese;
- 4) atskleisti pažangos ir pasiekimų vertinimo esmę skirtingų edukacinių paradigmu kontekste;
- 5) ištirti būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą neformalaus muzikinio ugdymo procese.

Tyrimo metodai. Mokslinės literatūros bei švietimo sistemos dokumentų analizė, anketinė apklausa. Empiriniai duomenys buvo apdoroti, derinant SPSS (Statistical Package for Social Science) ir MS Exel kompiuterines programas.

Tyrimo bazė ir imtis. Tyrimui atlikti buvo naudojamas anketinės apklausos metodas. Anketos buvo skirtos būsimiesiems muzikos pedagogams. Tyrimas buvo atliktas Lietuvos edukologijos universitete (LEU), Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje (LMTA), Vytauto Didžiojo universitete (VDU), Klaipėdos universitete (KU) ir Šiaulių universitete (ŠU). Tyrime dalyvavo 128 respondentai iš minėtų aukštųjų mokyklų.

¹ darbe neformalusis muzikinis ugdymas orientuotas į meno / muzikos mokyklas, nes pastarosiose stipriausiai išreikšta vertinamoji aplinka.

Tyrimo etapai:

- 2011 m. sausio – kovo mėnesiais buvo atliktas pilotinis tyrimas norint atskleisti mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo ypatumus muzikos mokyklose (bakalauro darbo tiriamoji dalis).
- 2011 m. rugsėjo – gruodžio mėnesiai: temos pasirinkimas, tyrimo objekto, tikslo, uždavinių, problemos formulavimas, mokslinės literatūros studijavimas.
- 2012 m. sausio – rugsėjo mėnesiai: koreguojamas tyrimo tikslas, uždaviniai ir problema. Sistemina analizuota mokslinė literatūra, kurios pagrindu kuriamas diagnostinio tyrimo instrumentas.
- 2012 m. rugsėjo – gruodžio mėnesiai: atlikta anketinė būsimųjų muzikos pedagogų studijuojančių Lietuvos edukologijos universitete, Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje, Vytauto Didžiojo universitete, Klaipėdos universitete ir Šiaulių universitete apklausa.
- 2013 m. sausio – gegužės mėnesiai: tyrimo rezultatų analizė ir mokslinio darbo rašymas.

Darbo struktūra. Darbas susideda iš įvado, keturių dalių, išvadų, literatūros sąrašo ir priedų. Darbe patekta: 1 lentelė, 10 paveikslų, 82 literatūros šaltinių.

Darbo apobavimas.

Moksliniai straipsniai tarptautinėse duomenų bazėse referuojamuose leidiniuose:

1. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D., Deveikytė J. (2011). Mokinių pasiekimų vertinimo muzikos mokykloje ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. ISSN 1648-8776, Nr.4(33), p. 40-45. (CEEOL, *Index Copernicus* duomenų bazė nuo 2008 m.).
2. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D. (2012). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiška ugdyme: edukacinių paradigms kontekstas / *Kūrybos erdvės = The Spaces of Creation*. 2012, nr. 17. ISSN 1822-1076 p. 8-18. (EBSCO Publishing duomenų bazė nuo 2004 m.).
3. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D. (2013). Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą: dvasingumo raiškos aspektas ugdyme / *Acta Pedagogica Vilnensia* (įteiktas spausdinimui).

Užsienio recenzuojamuose mokslo leidiniuose:

4. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D. (2012). Possibilities for Student Progress Assessment at Music Schools in Lithuania / *Izaicinājumu un iespēju laiks: problēmas, risinājumi, perspektīvas: II Starptautiskā jauno pētnieku un*

studentu zinātniski praktiskā konference 2012 gada 17.-18. maijs, Rēzekne: Konfere p. 258-259.

Mokslinēs konferencijās:

1. Kriščiūnaitė A. (2012). The Application of the Complex Education Pattern in Lithuanian Music School Curriculum / PRELUDIA LLIII-158: the Promulgation of Latvian-Lithuanian Chamber Musical Culture by Cross-border Youth Events : Abstracts of the Conference organized in the Framework of the Project. ISBN 978998 p. 19-20, 39-40.
2. 2012 m. balandžio mėn. 20 d. dalyvavimas tarptautinėje konferencijoje „Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos“, organizuotoje Muzikos Akademijoje, Vytauto Didžiojo universitete ir pristatytas pranešimas „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tobulinimo kryptys muzikos mokyklose“.
3. 2012 m. spalio mėn. 25 d. dalyvavimas tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Menas ir mokslas: pastovumo ir kaitos apraiškos“ ir pristatytas pranešimas „Mokinių vertinimo ištakos ir įtaka šiuolaikiniam neformaliai muzikiniam ugdymui“ (ŠU).
4. 2013 m. balandžio mėn. 30 d. dalyvavimas respublikinėje medodinėje – praktinėje konferencijoje „Neformalusis ugdymas: praktika, aktualijos, perspektyvos“ ir pristatytas pranešimas "Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiškos ypatumai organizuojant neformalų vaikų švietimą" (Šiaulių lokopedinė mokykla).

Metodiniai pranešimai:

1. Kriščiūnaitė A. (2011). Mokinių vertinimo sistema, kriterijai / Metodinis pranešimas: Šiaulių 1-oji muzikos mokykla.
2. Kriščiūnaitė A. (2011). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo muzikos mokykloje ypatumai: Tyrimo analizė / Metodinis pranešimas: Šiaulių 1-oji muzikos mokykla.
3. Kriščiūnaitė A. (2012). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas: prigimtis ir perspektyvos / Metodinis pranešimas: Šiaulių 1-oji muzikos mokykla.

Dalyvavimas projektuose:

1. Laimėtas Lietuvos mokslo tarybos skelbtas konkursas skirtas studentų moksliniams tyrimams laisvu nuo studijų metu 2012 metų rudens semestre. Studentų moksliniai tyrimai buvo finansuojami pagal projektą „Studentų mokslinės veiklos skatinimas“.

1. NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO TEORINIS APŽVELGIMAS

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011) švietimą reglamentuoja kaip veiklą kuria siekiama asmeniui suteikti visaverčio savarankiško gyvenimo pagrindus ir padėti jam nuolat tobulinti savo gebėjimus. Mokyti yra prigimtinė kiekvieno žmogaus teisė. Švietimas, kaip asmens, visuomenės ir valstybės ateities kūrimo būdas, grindžiamas žmogaus nelygstamos vertės, jo pasirinkimo laisvės, dorinės atsakomybės pripažinimu, demokratiniais santykiais, šalies kultūros tradicijomis. Švietimas saugo ir kuria tautos tapatybę, perduoda vertybes, kurios daro žmogaus gyvenimą prasmingą, visuomenės gyvenimą – darnų ir solidarų, valstybės – pažangų ir saugų. Švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka tada, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą. Jis yra prioritetiškai valstybės remiama visuomenės raidos sritis.

Lietuvoje švietimas, valstybiniuose dokumentuose ir mokslinėje literatūroje, dalomas į formalųjį, neformalųjį ir savaiminį mokymąsi. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje* (2004) teigiama, jog *formalusis ugdymas* vyksta švietimo ir mokslo įstaigose. Mokymosi veikla yra tikslinga, apgalvota, organizuota, su fiksuota trukme ir tvarkaraščiu, hierarchine vertinimo sistema, formaliais priėmimo ir registracijos reikalavimais. Toks mokymas vykdomas švietimo institucijose. Jam būdinga, iš anksto numatyta tvarka, turinys, metodai ir mokymosi priemonės. Besimokantieji gauna pripažintus diplomus ir kvalifikacijas.

Neformalusis ugdymas vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. Jis taip pat apgalvotas ir organizuotas. Su formalioju mokymusi bendra yra tai, kad šį mokymąsi taip pat riboja institucinė priklausomybė. Neformalusis mokymasis priskiriamas kvalifikacijos tobulinimo sričiai. Neformalusis mokymasis gali būti teikiamas darbo vietose, juo gali rūpintis visuomeninės organizacijos ir grupės, taip pat organizacijos, įkurtos formaliai sistemai papildyti (meno, muzikos sporto veikla) (*Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*, ISAK-2795/A1-347, 2004).

Savaiminis mokymasis – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Skirtingai negu pirmi du, savaiminis mokymasis nebūtinai iš anksto apgalvotas, mažiau organizuotas, mažiau struktūruotas. Jį gali skatinti gyvenimas, profesinės aplinkybės, šeima ir kitos sąlygos, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, ugdantys savo žinias ir gebėjimus. Jo pagrindas yra asmeninių, socialinių, šeimos poreikių tenkinimas. Pastarasis mokymasis neįteisintas įstatymuose, registruose ar studijų kokybės dokumentuose (*Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*, ISAK-2795/A1-347, 2004).

Analizuojant neformalųjį muzikinį švietimą atrandame labai daug sąsajų su formalioju švietimu, todėl negalime šių sričių nagrinėti, kaip visiškai savarankiškų, nes tuomet pamatysime tik vieno ar kito silpnąsias puses. Neformalusis ugdymas daug organizacinių ugdymo proceso dalių pasiskolina iš formaliojo ugdymo ir jį papildo. Puikiausias to pavyzdys pažangos ir pasiekimų vertinimas, kuris neapsieina be formalaus švietimo vertinimo gairių pagalbos. Neformaliajame ugdyme (ypač muzikiniame) vertinimas ir jo specifiškumas nėra apibrėžtas, sustruktūruotas, tačiau atlieka svarbų vaidmenį. A. Kriščiūnaitės, D. Strakšienės ir J. Deveikytės (2011) atlikto tyrimo metu nustatyta, kad pastarasis yra vienas iš esminių priemonių, kurių imasi pedagogai siekdami motyvuoti muzikos mokyklose besimokančius mokinius dirbti sistemingai. Daugelis mokslininkų stengdamiesi išskirti formaliojo ir neformaliojo ugdymo sąvokas, teigia, jog jie yra susiję, jų sandara yra panaši, tačiau viena sritis paprasčiausiai neturi tam tikrų elementų, kuriuos turi kita (Juškienė, 2012).

Neformalaus muzikinio ugdymo reikšmę formaliajam ugdymui labai sustiprina pastaruosiu metu viešai prabilę švietimo atstovai ir iškilūs kultūros veikėjai, kurie siekia, jog muzikos ir meno mokyklos būtų priskirtos formaliajam švietimui. 2010 metų vasario 11 dieną buvo kreiptasi į LR Prezidentę, Seimo Pirmininkę ir Ministrą Pirmininką. Kreipimąsi pasirašė vienuolika žymių Lietuvos muzikų. S. Sondeckis (2010) išskiria pagrindines šio kreipimosi mintis, kurios gyvybiškai svarbios Lietuvos visuomenės dvasinei sveikatai: muzikos mokyklos turi likti ne popamokinio, saviveiklinio ar kitokio pobūdžio būreliais, bet muzikos mokyklomis, o muzikinių įgūdžių lavinimas ir muzikavimas negali būti pakeistas vien pramoga, diletantišku laisvalaikio leidimu; muzikos mokyklos turi būti valstybės finansuojamos, likti Švietimo ministerijos žinioje, o ne perduotos savivaldybėms; muzikos mokytis galima tik vadovaujantis profesionaliomis, visuotinai pripažintomis muzikos mokymo metodikomis, nepriklausomai nuo to, ar ugdomas mėgėjas, ar būsimas profesionalas (Tumavičiūtė, 2010).

Apibendrinant galime teigti, kad neformalusis ugdymas Lietuvos švietimo sistemoje atlieka labai svarbų vaidmenį. Negalima sakyti, kad pastarasis tik papildo formalųjį ugdymą. Anaiptol tik neformaliojo ugdymo pagalba vaikai gali gauti visapusišką ir pilnavertį išsilavinimą reikalingą kultūringai asmenybei, galinčiai atsakyti už savo veiksmus bei formuoti daug žadančią Lietuvos Respublikos ateitį. I. Tumavičiūtės (2010) straipsniuose užfiksuoti švietimo atstovų bei kultūros veikėjų pasisakymai dar labiau pabrėžia neformalaus muzikinio ugdymo reikšmingumą jaunajai kartai, Lietuvos visuomenei, kultūrai, valstybės ateičiai, iškeliant srities problemškumą ir menkinantį blaškymąsi tarp dviejų frontų –

formalaus ir neformalaus švietimo. Tai skatina mokslinius tyrimus, kurie padėtų ir prisidėtų prie visaverčio vaikų švietimo Lietuvoje, gilintusi į problemas ir pateiktų aiškias veikimo strategijas.

1.1. Neformalaus ugdymo samprata Lietuvos švietimo sistemoje

Šiandieninis, vis labiau globalėjantis, pasaulis jaunimui iškelia tam tikrus iššūkius, kaip prisitaikymą prie didžiulės kaitos, gyvenimo tempo, individų įvairovės. Jaunam žmogui yra sunku susivokti, sąmoningai rinktis ir prasmingai veikti. Todėl jis turi gebėti orientuotis situacijose, numatyti galimybes, nepasimesti, kritiškai mąstyti, gebėti pasirinkti ir pan. Tam jam reikia puikiai pažinti save, suvokti savo norus, turėti savidisciplinos įgūdžius, mokėti planuoti ir organizuoti savo veiklas, žinoti savo ribas ir galimybes, pasitikėti kitais, mokėti veikti ir būti mus supančioje aplinkoje. Tą pasiekti galima neformalaus ugdymo pagalba. Neformalusis ugdymas kuo toliau, tuo labiau tampa aktualus ir reikšmingas Lietuvos švietimo kontekste, nes vien tik formaliojo ugdymo metu įgytų žinių ir gebėjimų nepakanka visapusiškai išsilavinusiai asmenybei išugdyti, reikia ir papildomos veiklos, kuri padėtų atskleisti prigimtines žmogaus galias (gebėjimą kūrybiškai, meniškai suvokti supantį pasaulį, gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, veikti savarankiškai, kritiškai mąstyti ir pan.)(Juškinė, 2012). Neformalus ugdymas yra kryptinga veikla, kuria, plėtojant jauno žmogaus asmenines, socialines ir edukacines kompetencijas, siekiama ugdyti sąmoningą asmenybę, sugebančią atsakingai ir kūrybingai spręsti savo problemas ir aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime (Lietuvos jaunimo neformalaus ugdymo asociacija, 2004). Neformalusis ugdymas yra neformaliojo švietimo dalis, kurios veikla reglamentuojama *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu* (priimtas Lietuvos Respublikos Seimo 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281); *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatomis* (patvirtintos Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700, Žin., 2003, Nr. 71-3216); *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2695, Žin., 2006, Nr. 4-115); *Vaikų ir jaunimo socializacijos programa* (patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004 m. vasario 23 d. nutarimu Nr. 209, Žin., 2004, Nr. 30-995).

Minėtuose Lietuvos Respublikos dokumentuose neformaliojo švietimo sistema skirstoma į *profesinės linkmės ugdymą* – ugdymas, skirtas mokiniams, siekiantiems muzikinės, meninės, sportinės ar kitos dalykinės kompetencijos, specializacijos ir tolesnio mokymosi pagal atitinkamos studijų srities programas; *laisvalaikio užimtumą* (ugdomoji

veikla, orientuota į vaikų ir jaunimo pramoginį užimtumą, į dalyvaujančiųjų saviraišką); *ikimokyklinį bei priešmokyklinį ugdymą*. Lietuvoje sveiką neformaliojo ugdymo sistemą trukdo kurti tai, kad neturime tokių neformaliojo ugdymo tradicijų kaip Vakarų Europos šalys. Sovietų Sąjungos, kurios dalimi beveik 50 metų buvo ir Lietuva, švietimo sistema buvo orientuota į sistemai paklusnių asmenų mokymą. Tuo tarpu gebėjimų ir įgūdžių ugdymas tokioje visuomenėje nebuvo pageidaujamas. Nors šiuo metu yra vykdomos ugdymo turinio reformos, tačiau praktikoje dar gajios sovietinio švietimo, grindžiamo mokymo paradigma, nuostatos: ugdymas orientuotas į mokslinimą, kur mokiniai gauna daug žinių, tačiau nėra mokomi tas žinias pritaikyti savo gyvenime, nėra ugdomos jų vertybinės nuostatos, laimingam ir sėkmingam gyvenimui būtini socialiniai ir asmeniniai gebėjimai (Neformalaus ugdymo koncepcija, 2009). Todėl iki šiol Lietuva kaip ir kitos Europos Sąjungos šalys narės siekia kuo veiksmingiau tobulinti savo švietimo sistemą, kad ji padėtų asmenims, dalyvaujantiems švietime įgyti šiandieniniam gyvenimui reikalingų žinių, gebėjimų, įgūdžių. Tačiau dėl kultūrinių, istorinių, socialinių priežasčių iki šiol didžiausias dėmesys buvo skiriamas formaliojo švietimo sričiai.

Neformalusis ugdymas Lietuvoje iki šiol atlieka tik formaliojo ugdymo papildymo funkciją. Iki 2003 m. jis netgi buvo vadinamas papildomu ugdymu. 2009 metais buvo pateikta Neformalaus ugdymo koncepcija, kuri parengta įgyvendinant Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos patvirtintos 2008 m. gruodžio 9 d. LR Seimo nutarimu Nr. XI-52 nuostatas bei jos įgyvendinimo priemonių plano patvirtinto 2009 m. vasario 25 d. LR Vyriausybės nutarimu Nr. 189, priemones. Rengiant šią Koncepciją, atsižvelgta į Europos Tarybos 2000 m. kovo mėn. patvirtintos Lisabonos strategijos nuostatas. Europos Tarybos parlamentinės Asamblėjos (2000 m. sausio 24 d.) rekomendacijas, Europos Komisijos 2000 m. spalio 30 d. „Mokymosi visą gyvenimą memorandumą“, Europos Tarybos 2003 m. lapkričio 25 d. rezoliuciją (OL C 295, 2003 12 05). Lietuva šioje srityje daro didžiulius žingsnius ir siekia, kad neformalusis ugdymas veiksmingai veiktų kaip neformaliojo švietimo dalis, ugdytų ugdytinių vertybines nuostatas, asmeninius gebėjimus (pasitikėjimą savimi, savarankiškumą, atsakomybę ir kt.), socialinius įgūdžius (bendradarbiavimą, bendravimą ir kt.).

Lietuvos Respublikos norą gerinti neformalaus ugdymo kokybę sustiprina 2012 m. kovo mėn. 29 d. pasirodžiusi *Neformalaus vaikų švietimo koncepcijos* redakcija, kurioje teigiama, kad naujoji koncepcija bus įgyvendinama laipsniškai atsižvelgiant į 2011–2013 m. įgyvendinamo bandomojo projekto „Pasirenkamojo vaikų švietimo modelio sukūrimas ir išbandymas savivaldybėse“ rezultatus ir išvadas. Tuomet *Neformalaus vaikų švietimo*

konceptija gali būti atnaujinama ir tikslinama. Prireikus gali būti rengiamos Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo ir kitų teisės aktų, reglamentuojančių neformalųjį vaikų švietimą, pataisos. Naujoje redakcijoje *siūloma* Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme vartojamą sąvoką „neformalusis vaikų švietimas“ keisti sąvoka „Pasirenkamasis vaikų ugdymas“. Pasirenkamojo vaikų ugdymo paskirtis – tenkinti pagal bendrojo ugdymo programas besimokančių vaikų ir jaunimo iki 19 metų (specialiųjų poreikių iki 21 metų) pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais. Pasirenkamąjį vaikų ugdymą siūloma skirstyti į:

- *formalųjį švietimą papildantį ugdymą*, kurio paskirtis – pagal ilgalaikes programas sistemiškai plėsti tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius bei suteikti asmeniui papildomų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų. Formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas gali vykdyti muzikos, dailės, menų, sporto ir kitos mokyklos;
- *neformalųjį vaikų ugdymą*, kurio paskirtis – ugdyti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas. Neformaliojo vaikų ugdymo programas gali vykdyti neformaliojo vaikų švietimo mokyklos ir kitos švietimo įstaigos, laisvieji mokytojai, kiti švietimo teikėjai.

Neformalaus vaikų švietimo koncepcijos redakcijoje (2012) nurodoma, kad sąvokos *pasirenkamasis vaikų ugdymas* įvedimas ir programų skirstymas į dvi grupes padėtų atskleisti programų specifiką, būtų išskirti esminiai programų rengimo, vykdymo ir kokybės užtikrinimo svertai, padidinta programų įvairovė, vaikų galimybės pasirinkti ir dalyvauti pasirenkamojo vaikų ugdymo veiklose. Institucijų vykdomų programų įvairovė leistų sumažinti pasirenkamojo vaikų ugdymo išlaidas ir taip sudarys sąlygas pasirenkamojo vaikų ugdymo programose dalyvauti didesniai skaičiui vaikų.

Grįžtant prie neformaliojo ugdymo apibrėžties analizės švietimo sistemoje turime įvardinti, *Neformaliojo ugdymo koncepcijos* paskirtį – pateikti neformaliojo ugdymo sampratą: tikslus, uždavinius, principus, apibrėžti neformaliojo ugdymo vietą švietimo sistemoje, ugdymo turinio gaires, ugdymo rezultatus, ugdymo gavėjus ir teikėjus, finansavimo principus, neformaliojo ugdymo būdu įgytų kompetencijų pripažinimo būdus, kokybės užtikrinimą ir stebėseną.

Neformaliojo ugdymo tikslai. Pirmiausia siekiama ugdyti sąmoninga asmenybę, sugebančią atsakingai ir kūrybingai spręsti savo ir bendruomenės problemas, būti aktyvia visuomenės nare bei turinčią būtinas kompetencijas laimingam gyvenimui kurti. Kitas tikslas iškeltas *Neformaliojo ugdymo koncepcijoje* (2009) – tai ugdyti asmens gebėjimą idėjas derinti

su žiniomis bei įgūdžiais ir paversti tai kūrybiškais veiksmais nuolat kintančioje aplinkoje. Ir galiausiai prisidėti prie švietimo tikslų įgyvendinimo ir didinti visaverčio ugdymo prieinamumą kuo didesniai ugdytinių skaičiui per įvairių metodikų, priemonių ir teikėjų įvairovę.

Neformaliojo ugdymo uždaviniai. Konceptijoje (2009) iškeliami keturi svarbūs uždaviniai: 1) išmokyti mąstyti, ugdyti įgūdžius, taikyti juos asmeninėje, visuomeninėje ir profesinėje veikloje; 2) sudaryti sąlygas kiekvienam žmogui atsiskleisti, atrasti savo talentus, išbandyti save; 3) skatinti atvirumą ir iniciatyvą, sąmoningumą ir savarankiškumą; 4) padėti asmeniui suprasti kintančią aplinką ir formuotis pasaulėžiūrą.

Neformaliojo ugdymo principai susideda iš septynių punktų, kurie veikia kaip savarankiškos dalys ir kaip viena kitą pildančios:

Specifinė aplinka. Neformalusis ugdymas vyksta specifinėje aplinkoje, kuriai turi būti būdinga tam tikra autonomija (atskirumas), kad asmenys galėtų saugiai eksperimentuoti, išbandyti save be didesnio pavojaus pakenkti sau ir aplinkiniams.

Aktyvus dalyvavimas ugdymo(si) procese. Neformaliajame ugdyme dalyvaujantys asmenys rezultatų pasiekia pirmiausia savo aktyvumo dėka. Aktyvumo siekiama skiriant laiko asmeninio patyrimo įvardijimui ir suvokimui; jei reikia, kuriant dirbtines situacijas naujo patyrimo įgijimui; pateikiant teorinę medžiagą aktyviam aptarimui.

Visumos principas. Šis principas reiškia visuminį požiūrį į asmenį, ugdymo tikslus ir darbo metodus; neignoruojami nei jausmai, nei protas, nei fiziologija; kreipiamas dėmesys tiek į asmenį, tiek į grupę, tiek į temą. Ugdymo metu įgytą patirtį siekiama susieti su tikrove. Neformaliajame ugdyme derinami emociniai, fiziniai, intelektiniai metodai, užtikrinantys visuminį asmenybės ugdymąsi.

Mokymasis iš patirties. Neformaliojo ugdymo procesas yra grindžiamas patyrimu, kuris įgauna prasmę tik tada, kai yra suvoktas ir įsisąmonintas. Todėl patyrimas yra aptariamas (refleksija), daromos išvados (generalizacija), kurios įprasminamos, jei pritaikomos gyvenime.

Atviras ir neformalus bendravimas. Neformalusis ugdymas yra saugus procesas, kuriame žmogus gali būti savimi, dalindamasis gyvenimo patirtimi, atverdamas ir savo silpnąsias puses, nebijodamas suklysti ir pripažinti savo klaidas. Tam reikalinga atvira ir neformali ugdytojo laikysena.

Nekonkurencinės aplinkos kūrimas. Neformaliojo ugdymo veikla yra erdvė, kurioje vengiama dirbtinės konkurencinės įtampos. Asmenys nėra lyginami vienas su kitu, bet sukuriama sąlyga patiems įsivertinti asmeninius pasiekimus.

Į grupės procesą orientuotas ugdymas(is). Grupė neformaliajame ugdyme tarnauja kaip priemonė, kaip savotiškas visuomenės modelis. Grupėje mokomasi spręsti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalintis darbais ir atsakomybėmis. Grupėje suintensyvėja ir individualus ugdymasis (Neformaliojo ugdymo koncepcija, 2009).

Apžvelgiant neformalųjį ugdymą (angl. *non-formal, informal education*) plačiame pasaulio švietimo kontekste (Hodkinson, Colley, Malcom, 2002, 2003; Carron, Carr-Hill, 1991; Bjornavold, 2007; Rogers, 2005 ir kt.), pastebėta, kad neformalusis švietimas (angl. *non-formal, informal education*) dažniausiai nagrinėjamas tik kaip suaugusiųjų mokymasis, pabrėžiant jų asmeninį tobulėjimą bei kvalifikacijos tobulinimą, taikant įvairius mokymosi būdus bei naudojantis įvairiomis mokymosi aplinkomis. Mokyklinio amžiaus vaikų ir jaunimo neformalusis švietimas analizuojamas labai fragmentiškai, telkiant dėmesį į bendruosius ugdymo klausimus, o ne į neformaliojo ugdymo specifiką. Neformaliojo ugdymo formų yra labai įvairių, orientuotų į įvairias visuomenės grupes, skirtas be galo įvairiems tikslams įgyvendinti, todėl pastarosios yra prasmingai diferencijuojamos į neformaliojo švietimo veiklas pagal tam tikrus joms būdingus savitumus (Ruškus, Žvidrauskas, Stanišauskienė, 2009).

Remdamasis įvairių autorių pastebėjimais ir išsamia lyginamąja įvairių šalių neformaliojo švietimo situacijos analize, Hoppers (Ruškus ir kt. 2009) išskiria tokius neformaliojo švietimo tipus: 1) paraformalusis švietimas, 2) visuotinis švietimas, 3) asmeninis tobulėjimas, 4) profesinis rengimas ir papildomo neformaliojo ugdymo programos.

Paraformalusis švietimas – artimas formaliajam švietimui, daugelyje šalių remiamas valstybės. Nors paraformaliojo švietimo programos dažnai tolygios formaliojo švietimo vykdomoms programoms, tarpusavyje skiriasi šiuo bruožu: paraformalusis švietimas kinta atsižvelgiant į esamas asmens, ar bendruomenės gyvenimo situacijas. Šiuo metu užsienio šalių švietimo ministerijos vis aktyviau skatina paraformaliojo švietimo programas, siekdamos sumažinti mokyklos nelankančių asmenų neraštingumą. Kuriamos įvairios programos, mobiliosios mokyklos sunkiai pasiekimų vaikų, ar klajoklių bendruomenių ugdymui. Kadangi paraformaliojo švietimo programos dažnai yra ekvivalentiškos formaliojo švietimo sistemoje įgyvendinamoms programoms, paraformalusis švietimas iš esmės skiriasi nuo kitų neformaliojo švietimo tipų. Tačiau jo negalima sutapatinti su formaliuoju švietimu, nes nuo pastarojo jis skiriasi esminiu bruožu: paranormalusis švietimas pasižymi operatyvia ir tinkama reakcija į asmens ar bendruomenės gyvenimo situaciją. Kai kurie autoriai aptartąjį neformaliojo švietimo tipą nusako kaip alternatyvų formalųjį švietimą, argumentuodami tuo,

kad siekiama to paties tikslo kaip ir formalioje mokykloje, tik daroma tai kitais, alternatyviais, būdais.

Visuotinis švietimas apima tas mokymosi veiklas, kurios yra nuo formaliosios mokyklinės sistemos akivaizdžiai atitolusios, nors ir neprieštarauja pagrindiniams jos funkcionavimo principams. Pagrindinės visuotinio švietimo savybės yra šios: susitelkimas skurdui mažinti, mokymosi veikiant nuostata, aukštas struktūrinio lankstumo lygis ir nuolatinis rūpinimasis, kaip pritaikyti mokymosi veiklas kintantiems vartotojų poreikiams. Visuotinis švietimas vis dar asocijuojasi su socialinėmis akcijomis struktūriniais pokyčiams.

Asmeninis tobulėjimas, kaip neformaliojo švietimo tipas, pastaruoju metu daugelyje pasaulio šalių, ypač – Šiaurės šalyse, klesti ir yra labai populiarus. Jis apibrėžiamas kaip edukacinės programos, apimančios daugybę mokymosi praktikų, kurias organizuoja į laisvalaikio veiklas orientuotos institucijos. Asmeninio tobulėjimo programos yra tipinė mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo forma, nes jos tenkina poreikį įprasinti laisvalaikį ir leidžia pajusti gyvenimo pilnatvę.

Profesinis rengimas, dar viena neformaliojo švietimo rūšis. Profesinio mokymosi veiklas, kuriose plėtojama profesinė dalyvių kompetencija, tačiau ji nepatvirtinama pripažintais diplomais. Papildomos neformaliojo švietimo programos, teikiančios papildomojo ugdymo paslaugą vaikams, susidūrusiems su įvairiomis kliūtimis, bet vis dar lankantiems mokyklą. Tai vaikai, tapę labiau pažeidžiami dėl konfliktų, skurdo, nepalankios šeiminės padėties, priekabiavimo, smurto.

Kaip teigia Rogers (Ruškus ir kt., 2009), prieš dvidešimt metų neformalusis švietimas stokojo reikiamo dėmesio. Neformalusis švietimas buvo siejamas tik su jautrių socialinių grupių socialinių problemų sprendimu ir rūpėjo tik tokioms organizacijoms kaip Jungtinių Tautų Vaikų fondas (UNICEF) ir „Gelbėkit vaikus“ (SCF). Pastaruoju metu akivaizdu, kad neformalusis švietimas (skirtingais lygmenimis ir įvairioms tikslinėms grupėms) įgauna „naują kvėpavimą“. Daugelio šalių švietimo ministrai ir ministerijos susidomėjo neformaliojo švietimo pobūdžiu, kokybe, tikslais bei valstybės vaidmeniu neformaliajam švietimui gerinti.

Apibendrinant galime daryti išvadą, kad neformaliojo ugdymo nauda nenuginčijama. Neformalusis ugdymas turtina formalųjį ugdymą suteikdamas vaikams visapusišką išsilavinimą, auklėdamas kultūringą ir kūrybingą, laisvą asmenybę. Atlikus neformaliojo ugdymo analizę pastebima, kad daugelyje šalių reformuojant formaliojo švietimo sistemą *mažėja skirtumų tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo*. Naudojimasis užsienio šalių patirtimi suteikia galimybes plėsti ir modernizuoti neformalaus švietimo tinklą Lietuvoje, gerinti jo kokybę sustiprinant jį mokslinėmis studijomis bei empiriniais tyrimais.

1.2 Neformaliojo ugdymo veiklos formų apžvalga

Dalyvaudamas neformaliojo ugdymo procese vaikas tampa aktyvesnis, kūrybiškesnis, darbštesnis, dažnai pasikeičia net jo elgesys. Ypač tai būdinga mokiniams, kurie bendrojo lavinimo mokykloje pasižymėjo visiškai priešingomis savybėmis. I. Žemaitytė (2006) nagrinėdama neformalųjį ugdymą teigia, kad daugelio nesusipratimų ir asmenybės problemų pirmoji priežastis yra nelygiateisis bendravimas tarp vaikų, todėl bręstančiai asmenybei būtinos situacijos, kuriose ji jaustųsi saugiai, galėtų išreikšti save ir išgyventų savo gebėjimų skleidimosi džiaugsmą. Tam pasitarnauti ir sveiką asmenybę formuoti gali padėti tik neformalusis švietimas.

Kaip buvo minima anksčiau, Lietuvoje neformalus švietimas skirstomas į tris sritis:

- *ikimokyklinį bei priešmokyklinį ugdymą;*
- *laisvalaikio užimtumą;*
- *profesinės linkmės ugdymą.*

Ikimokyklinis ugdymas pagal ikimokyklinio ugdymo programą teikiamas vaikams nuo gimimo iki 6 metų. Institucinis ikimokyklinis ugdymas yra neprivalomas, teikiamas tėvams pageidaujant. Atskirais atvejais (socialinės rizikos šeimų vaikams ar kt.) jis gali būti privalomas. Ikimokyklinį ugdymą teikia valstybiniai bei nevalstybiniai lopšeliai-darželiai, darželiai, mokyklos-darželiai.

Priešmokyklinis ugdymas trunka vienerius metus. Teikiamas šešiamečiams (išimtiniais atvejais – 5 metų) vaikams, skirtas geriau pasiruošti mokyklai. Nemokamas, visuotinis, bet nėra privalomas, tėvams palikta teisė apsispręsti, ar ugdyti šešiametį pagal priešmokyklinio ugdymo programą, ar ne. Priešmokyklinio ugdymo grupės steigiamos vaikų darželiuose arba mokyklose. Atokesniuose kaimuose savivaldybės tokias grupes gali įsteigti bendruomenių daugiavilkiuose centruose arba nemokamai pavežti vaikus mokykliniais autobusiukais iki artimiausios mokyklos, kurioje yra tokia grupė. Savivaldybėms siūlomi lankstūs priešmokyklinių grupių modeliai: keleto dienų per savaitę, savaitgalio, mokinių atostogų metu, stovyklos tipo ir kt. Priešmokyklinėse grupėse vaikai išmoksta naujų įgūdžių, kurie pravers mokykloje: bendrauti su bendraamžiais, svetimais suaugusiais, susiorientuoti naujoje aplinkoje. Daugiausia per žaidimus ugdomos vaiko kompetencijos: socialinė, sveikatos saugojimo, pasaulio pažinimo ir meninė. Jei vaikas ugdomas namuose, jo tėvai informuojami apie priešmokyklinio ugdymo naujoves, konsultuojami svarbiais vaiko ugdymo klausimais.

Jei tėvai pageidauja, vaikui nemokamai teikiama specialioji pedagoginė, psichologinė pagalba (*Švietimo ir mokslo ministerija, 2012*).

Laisvalaikio užimtumo ugdomoji veikla, orientuota į vaikų ir jaunimo pramoginį užimtumą, į dalyvaujančiųjų saviraišką.

Profesinės linkmės ugdymas, skirtas mokiniams, siekiantiems muzikinės, meninės, sportinės ar kitos dalykinės kompetencijos, specializacijos ir tolesnio mokymosi pagal atitinkamos studijų srities programas.

Ir laisvalaikio užimtumas ir profesinės linkmės ugdymas yra vykdomas bendrojo lavinimo mokyklose bei neformaliojo vaikų švietimo mokyklose. Tai įvairaus profilio bendro lavinimo mokyklos; muzikos mokyklos; dailės mokyklos; jaunųjų gamtininkų, technikų, turistų centrai; kraštotyros ugdymo įstaigos; plataus ugdomojo spektro moksleivių namai; sporto mokyklos ir t.t.

Veiklų įvairovės ištis plati. Tačiau mokslo studija apie neformalų švietimą, kurią parengė J. Ruškus ir kt. (2009), atskleidė esmines problemas su kuriomis susiduria neformalusis švietimas ir jo vykdymas Lietuvoje. Atliktas tyrimas parodė, kad mokinių dalyvavimas neformaliajame vaikų švietime nėra pakankamas, o veiklų pasirinkimai – nesubalansuoti. Labai didelis skaičius mokinių nedalyvauja neformaliajame vaikų švietime, nelanko jokių būrelių. Net 33 proc. gimnazijų mokinių (imties nesudarė dvyliktokai), 40 proc. vidurinių mokyklų mokinių ir net 31 proc. pagrindinių mokyklų mokinių nedalyvauja neformaliojo vaikų švietimo veiklose. Apie 50 proc. visų mokinių lanko vieną būrelį, 15 proc. visų mokinių lanko du būrelius, apie 5 proc. visų mokinių – tris būrelius. Daugiausia neformaliojo vaikų švietimo veikloje dalyvauja pradinių klasių, taip pat pagrindinės mokyklos žemesniųjų klasių mokinių. Kuo aukštesnė klasė, tuo mažiau vaikų lanko neformaliojo ugdymo veiklas, nesvarbu, kiek būrelių jie būtų lankę anksčiau. Daugėja tų, kurie visai nelanko, mažėja tų, kurie lanko vieną ar kelis būrelius. Mokinių poreikiai tenkinami iš dalies, yra pasiūlos ir paklausos disproporcija. Pasiūla didelė, tačiau netenkina tėvų ir vaikų poreikių, todėl iškyla problema dėl veiklų populiarinimo ir vietų užpildymo.

Pradinės, pagrindinės ir vidurinės mokyklos iš dalies tenkina mokinių neformaliojo vaikų švietimo poreikius. Neformaliojo vaikų švietimo įstaigos ir bendrojo lavinimo mokyklos skiriasi pagal veiklų turinį ir kryptingumą. Mokiniai pagal dalyvavimą neformaliojo vaikų švietimo veiklose bendrojo lavinimo mokykloje ir neformaliojo vaikų švietimo įstaigose pasiskirsto netolygiai. Pradinių klasių mokinių didžioji dalis – 63,7 proc. – užsiėmimus lanko mokykloje ir tik 36,3 proc. – neformaliojo vaikų švietimo įstaigose. Visų dalyvavimas nėra neformaliojo vaikų švietimo idėja ir realybė. Integruotos mokyklos ir solidarumo idėja dar

netapo neformaliojo švietimo savastimi nei tikslų, nei realios patirties atžvilgiu: pagalba specialiųjų poreikių, rizikos šeimų vaikams nėra suvokta kaip neformaliojo švietimo natūrali ir būtina paskirtis. Neformaliojo švietimo sistema neišvengia diskriminacijos apraiškų. Diskriminaciją galima įžvelgti dėl nevienodų prieinamumo galimybių. Ši problema taip pat akcentuojama *Neformalaus vaikų švietimo koncepcijoje* (2012), kurioje remiantis švietimo informacinių technologijų centro duomenimis, Lietuvos savivaldybėse 2011 metais veikiančias 268 neformaliojo vaikų švietimo mokyklas lankė apie 91 000 vaikų, tai sudarė apie 20 procentų visų šalies vaikų. Dalyvavimas neformaliojo vaikų švietimo veiklose yra vis dar nepakankamas.

Aptarus opiausias neformalaus ugdymo problemas buvo plačiau pasidomėta apie neformaliojo ugdymo veiklų populiarumą ir pasiskirstymą. Atlikti tyrimai (Ruškus ir kt., 2009) atskleidžia, kad pirmoje vietoje pagal vaikų lankomumą – sportas. Antroje vietoje su labai maža persvara atsiduria – muzika, o trečioje – dailė. Pastebėta, kad muzika populiari tarp visų klasių mokinių. Muzika populiari visose gyvenamosiose vietovėse, visų tipų mokyklose, visose klasėse. Įdomu tai, kad muzika yra linkusi labai „augti“. Tai reiškia, kad mokiniai bręsdami atranda savyje muzikinius talentus ir interesus, įsitraukia į papildomą muzikinį ugdymą. Šis faktas yra labai reikšmingas, liudijantis apie pakankamai didelį ir dar augantį vaikų domėjimąsi muzika. Vadinasi, galime teigti, kad būtina plėtoti muzikinio lavinimo galimybes. Sudarius galimybę vaikams patiems inicijuoti muzikinio lavinimo užsiėmimus, atsirastų jaunimo muzikos būrelių, kuriuose vaikai ir prasmingai praleistų laiką, ir ugdytų savo muzikinį intelektą. Muzikiniame lavinime dar tikrai yra nepanaudotų galimybių, todėl mokinių, mokytojų ir politikų kūrybai yra dar labai daug erdvės.

Srities populiarumui įtaką daro nenuginčijamas jos naudingumas kūrybiniam vaiko ugdymui, muzikinio intelekto lavinimui ir t.t. Visuomenės dalis, kuri yra susipažinusi su garsų poveikiu žmogui, muzikinį lavinimą pradeda dar negimus kūdikiui – prenataliniame laikotarpyje. Nuo senovės laikų yra žinoma, kad muzikiniai garsai veikia gemalo ląsteles. Amerikiečių, rusų ir kitų mokslininkų tyrimais nustatyta, kad prenatalinio muzikinio ugdymo įtaka akivaizdi visų pirma būsimąjo piliečio sveikatai, taip pat tokie vaikai pasižymi išskirtiniais muzikiniais gabumais: jie dažniau gimsta turėdami absoliučią muzikinę klausą ir pan. Moksliniais tyrimais įrodyta, kad muzikinis ugdymas prenataliniu laikotarpiu turi didelę įtaką bendram gimusio vaikelio intelektualiniam vystimuisi, jo protinei brandai: trejų metų vaiko išprusimas labai dažnai prilygsta šešiamėčio gebėjimams. Todėl neatsitiktinai jų intelekto tyrimo testų, adaptuotų eiliniams darželinukams, rezultatai yra stulbinantys (IQ=160), prilygstantys talentingo subjekto požymiams (Piličiauskas, 2000). Rinkevičius Z.

(2002) savo darbuose akcentuoja, kad vienas iš muzikinio ugdymo siekiamybių yra muzikinio mąstymo vystymas, kuris glaudžiai susijęs su muzikiniu auklėjimu. Muzikinis auklėjimas traktuojamas siaurąją prasme: tai ugdytinių emocijų, dvasios ir intelekto turtinimas, jo dorinimas, remiantis gilią muziką, susijusią su gyvenimo ir būties vertybėmis, meniniu pažinimu. Taip pat turime paminėti, kad kultūra yra vienas iš muzikinio ugdymo tikslų. A. Pličiauskas (2002) kultūrą apibūdina kaip žmonių įvairiapusės veiklos būdus bei lygius, pasireiškiančius gebėjimu ir noru įsisavinti, kurti ir skleisti materialines bei dvasines vertybes. Muzikos pagalba galime ugdyti kūrybingą, dvasingą, geru muzikiniu skoniu pasižymintį intelektualią asmenybę (Rinkevičius, 2002). A. Pličiauskas (2002) iškelia klausimą ar tikrai pati muzika savaime atveria vertybių pasaulį ir estetinis išgyvenimas įvyksta spontaniškai? Šiuolaikinis neformalusis ugdymas susiduria su katastrofiška problema – pasireiškia ryški tendencija, kad kuo aukštesnė klasė, tuo mažiau vaikų įsitraukę į neformalųjį švietimą arba meta jį (Ruškus ir kt., 2009). Kyla klausimas ar vaikų pasirinkimui mesti muzikos mokyklą įtakos turi tik formaliojo ugdymo svarba ir krūvis bendrojo lavinimo mokykloje? A. Pličiauskas (2002) pastebi muzikinio ugdymo deformaciją. Tautos muzikinės kultūros sampratoje dešimtmečius lieka neišryškintas muzikos bei muzikinės veikos poreikio vaidmuo, todėl prisiminsime dar vieną aksiomą: prieš tenkinant poreikį, jį pirmiausia reikia suformuoti. Tai turėtų skatinti švietimo sistemos atstovus nuosekliau ir atidžiau sekti individualių instrumentų mokytojų ugdymo programų turinį, kuris, turime neslėpti nesikeičia dešimtmečiais, bet yra pirminė grandis neformaliojo ugdymo sistemoje. Kiekvienas mokytojas turėtų turėti minimalų, bet aiškų planą ir viziją kaip ugdyt savo mokinius. Taip pat turėtume atkreipti dėmesį į mokytojo muzikinę kultūrą, profesinę ir moralinę kompetenciją pedagoginiame darbe, kurią esant parodo jo kaip muziko ir muzikanto pasirengimas, bendravimas ir bendradarbiavimas su mokiniais, jų tėvais, bei mokyklos kolektyvo nariais. Labai svarbu, kad jis pasižymėtų puikiu muzikiniu skoniu, aukštu muzikiniu intelektu, brandžia muzikine kultūra. Jeigu mokytojui stinga tokios kultūros, tai, nors ir turėdamas muzikos žinių ir jos atlikimo įgūdžių, jis negali pedagoginėje veikloje savęs realizuoti nei kaip muzikantas, nei kaip muzikas, nei kaip asmenybių ugdytojas, nes mokiniai mokytojo asmenyje nemato aiškaus muzikinės kultūros turėtojo pavyzdžio, atspindinčio ir skleidžiančio muzikos menines ir žmoniškąsias dvasines vertybes (Rinkevičius, 2002).

Apibendrinant studijuotą medžiagą apie neformaliojo ugdymo veikos formas Lietuvoje galime teigti, kad vyrauja didelė pasirinkimo galimybė, tačiau palyginus vis dar mažas skaičius vaikų renkasi papildomą ugdymą ir vengia jį derinti su formaliojo ugdymu, ypač tokios tendencijos vyrauja vyresnių klasių vaikų tarpe. Kodėl neformaliojo vaikų švietimo

sistema vaikui augant praranda patrauklumą, kodėl mokiniai praranda motyvaciją? Tikėtina, kad formaliojo ugdymo krūvis yra didelis ir su kiekviena klase linkęs didėti, todėl mokiniai, norintys siekti kuo geresnių rezultatų, kurie taptų tolesnių studijų ir karjeros garantu, nebespėja dalyvauti neformaliajame vaikų švietime. Neformaliojo vaikų švietimo veiklos turi būti labiau vertinamos, diferencijuojamos. Joms turi būti suteikiamas aiškus, pripažintas ir reglamentuotas įstatymų pripažinimas, vertė, nauda.

1.3. Neformalaus muzikinio ugdymo specifika

A. Piličiauskas (1998) teigia, kad norint ugdyti klausytojo kultūrą bei tinkamai formuoti profesionaliosios muzikos poreikį turime laikytis visuotinai priimtinos aksiomos: „žmogus aktyvus tada, kai įsisąmonina objekto (daikto, reiškinių) vertę, suvokia jo asmeninę prasmę bei visuotinę reikšmę. Šio įsitikinimo formavimas(is) yra ilgas ir sudėtingas procesas ir sudaro poreikio pagrindą.“ (Piličiauskas, 1998, p. 246).

Taigi norėdami suaktyvinti visuomenės neformalaus muzikinio vaikų švietimo poreikį, turime įsigilinti į egzistuojančias neformaliojo muzikinio švietimo formas ir specifiką. Lietuvoje sistemingas muzikinis ugdymas vyksta jau vaikų darželiuose. *Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programoje* (2002) muzikinis ugdymas apibrėžiamas kaip veiklos sričių įvairovė: dainavimas ir grojimas, muzikos klausymasis ir judėjimas pagal ją, kūryba ir improvizavimas, muzikos pažinimas. Vaikų darželyje, nepriklausomai nuo vaiko muzikinių gabumų, tėvų požiūrio į muziką ir muzikinį ugdymą, yra lavinamas kiekvienas. Muzikinė vaiko veikla yra organizuojama įvairiomis formomis, padeda spręsti specifinius vaiko muzikinės kultūros ugdymo uždavinius. Ikimokyklinio amžiaus vaiko muzikinės kultūros raidos sėkmę lemia suaugusiojo bendravimas su juo muzikinės veiklos metu. Muzikos mokytojai, kiti suaugusieji turi būti labai atidūs, humaniški, demokratiški vaikams, su kiekvienu besielgiantys pagarbiai, jautriai reaguojantys į jų negandas, padedantys jas įveikti, nes jų pareiga perteikti vaikams vieną didžiausių dvasinių vertybių – muziką (Rukienė, 2012).

Visuomenėje vis didesnio dėmesio susilaukia ir privatus ankstyvasis muzikinis ugdymas. Pastaruoju metu steigiami vis daugiau individualių muzikinio ugdymo įstaigų skirtų ikimokyklinio amžiaus vaikams.

Yamahas muzikos mokykla Lietuvoje plėtoja ankstyvąjį muzikinį ugdymą, kurį skirsto į kelias amžiaus grupes ir siūlo tokias ugdymo programas (Lietuvos Yamaha muzikos mokyklų tinklas, 2012):

- Robis – kūdikiams nuo 4 mėnesių amžiaus;
- Mažyliai ir muzika – 18 mėnesių – 4 metų amžiaus vaikams;
- Muzikos šalis – 4 – 6 metų amžiaus vaikams.

Kindermusik siūlo muzikinį ugdymą vaikams nuo gimimo iki 7-erių, kuris apima visus raidos aspektus - kalbą, motoriką, socialinę ir emocinę brandą, pasaulio pažinimą ir muzikalumą. *Kindermusik International* - tarptautinė vaikų ankstyvojo ugdymo su muzika kompanija - jau 30 metų kuria ir diegia programas vaikams nuo gimimo iki 7 metų. Remdamasi geriausiais pasaulinio garso mokytojais ir sistemomis (Orfo, Suzuki, Kodaly, Montesori ir kt.) *Kindermusik International* parengė mokymo programas, suskirstytas pagal amžiaus grupes bei temas. Šias programas jau įvertino vaikai iš 66 šalių, pasaulyje aktyviai dirba apie 5000 *Kindermusik* mokytojų. Lietuva yra 67-oji šalis, kur naujas duris atveria vaikams *Kindermusik*. Savo ugdymo filosofijoje mokykla pabrėžia, jog vaikas yra svarbiausias, todėl įvairiapusis ugdymas yra pritaikytas vaiko raidai. Mokykla orientuojasi ne į rezultatą, o mokymosi procesą, to pasekoje siekiama, kad pats ugdymo procesas būtų įdomus, smagus. Ikimokyklinio muzikinio ugdymo mokyklėlė siūlo šias ugdymo programas (*Kindermusik Lithuania, 2012*):

- Family time – nuo gimimo iki 7 metų;
- Village – nuo gimimo iki 18 mėnesių;
- Our time – nuo 18 mėnesių iki 3 metų;
- Imagine that – nuo 3 iki 5 metų;
- Young child – nuo 5 iki 7 metų;
- Adventures camps – naujagimiai iki 7 metų;
- ABC Music & Me – 2 iki 6 metų.

Strazdanėlės viena seniausių ikimokyklinio muzikinio ugdymo mokyklėlių Lietuvoje. Savo veikla užsiima Panevėžyje ir Vilniuje. *Strazdanėlės* (2012) savo muzikinėje veikloje pabrėžia, jog vaikas, kuris nuolat girdi aplinkui save kalbą, išmoks gerai ta kalba kalbėti, todėl muzikos pasaulį vaikas greičiau atras nuolat girdėdamas pačią įvairiausią muziką bei dalyvaudamas muzikinėje veikloje. Ateityje jis veiks įtakojamas muzikos. Mažylis ugdomas per patyrimą, todėl girdint įvairių dermių melodijas, muzikuojant, - vyksta muzikinės sintaksės pažinimas. Muzikos užsiėmimuose mokytojai įvairiais būdais skatinama pajusti muzikos pulsaciją, metrą, ritmą, tonalumą, išraiškumą. Mokyklėlėje sėkmingai taikomos lietuvių liaudies dainos ir žaidimai, vaikų žaidinimai ir supavimai, muzikuojama pačiais paprasčiausiais instrumentais ir kūno judesiais, improvizuojama (*Strazdanėlės, 2012*).

Viena iš Neformaliojo ugdymo sudedamųjų dalių yra profesinės linkmės ugdymas, kuriam priskiriamos ir *muzikos mokyklos*. Tai populiariausia muzikinio ugdymo forma, kurią renkasi vaikai Lietuvoje. Pastaroji yra prieinamiausia ir turinti plačiausią spektrą veiklų, kurios padeda tenkinti visokeriopą muzikinį vaikų ugdymą. Muzikos mokyklos yra labai glaudžiai susijusios su formaliojo ugdymu, nes dirba pagal patvirtintas programas, vertina mokinius ir išduoda baigimo pažymėjimus. Muzikos mokyklų veiklos strategija paremta tradicijų suformuotais tikslais ir uždaviniais, aiškiais siekiais ir jų rezultatais. Juk muzikos mokyklose savo pirmuosius žingsnius žengia didžiausi muzikai, čia atrandamas jų talentas. Taip pat siekiama ugdyti kultūringą, atsakingą, savarankišką žmogų, kuris gyvenime mylės muzikos meną, mokės jį vertinti, puoselėti. Kultūra – valstybės veidas, todėl labai svarbu išlaikyti ir puoselėti kultūros šaknis, pradžių pradžia, kad galėtume džiaugtis vaisiais.

Muzikos mokykla – specializuota įstaiga, vykdanči muzikinio ugdymo programas ir užtikrinanti ugdymo kokybę, galimybę įgyti kompetenciją (Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, ISAK-986, 2002). Tačiau meninio ugdymo procese iškyla ne maža problemų. Itin aktualu tampa tai, jog plačiojoje visuomenėje meninis ugdymas vis dar suprantamas tik kaip gabių ir talentingų vaikų rengimas menininko profesijai. Šią siaurą sampratą kol kas atitinka ir muzikos bei dailės mokyklų orientacija. Jose ugdymo procesas per mažai diferencijuojamas: visi vaikai mokomi pagal vienodas programas, siekiant daug finansinių išteklių ir pedagoginio laiko reikalaujančio profesionalumo, kai tuo tarpu daugumos šias mokyklas lankančių vaikų tikslas tėra tik kokybiškas, kryptingas, bendrakultūrinis meninis ugdymas paremtas stipriai išreikšta vertinamąją aplinka (Kriščiūnaitė, Strakšienė, Deveikytė, 2011). Nelanksti meninio ugdymo politika šiose mokyklose neleidžia racionaliau ir efektyviau panaudoti lėšų; mažėja šeimos dėmesys meniniam vaiko lavinimui, pasitenkinama tik jo minimumu arba meno mokyklų lankymas tampa prestižo, elitinio išsilavinimo reikalu (ŠMM Bendrojo ugdymo taryba, 2002).

Visas muzikos mokyklos Lietuvoje vienija *bendrieji programiniai reikalavimai*. Muzikos mokykloje mokomi šie moksleivių meninę raišką užtikrinančio muzikinio ugdymo branduolio dalykai:

Muzikos instrumentas arba dainavimas. Pagrindinio muzikavimo programoje (1–3 mokymo metai) dalykas padeda susipažinti su instrumento (dainavimo) technika, meninės išraiškos priemonėmis. Pagrindinio muzikavimo programoje (4–7 mokymo metais) dalykas plėtoja muzikavimo, instrumento technologijos pažinimo ir muzikinės saviraiškos galimybes. Šiuos vyriausybės pasiūlymus rekomenduojama derinti su mokyklos mokomojo kolektyvo programomis (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002). Kiekvienos muzikos

mokyklos pedagogai rengia atskirų muzikos dalykų ir instrumentų bendrasis arba individualias programas. Šios programos konkretizuojamos rengiant kiekvieno moksleivio muzikavimo programą (repertuarą). Pedagogai gali rengti ir teminius muzikos dalyko planus. Parengtos programos apčiuojamos metodiniuose būreliuose ir tvirtinamos mokyklos direktoriaus.

Antrasis muzikos instrumentas. Dalyko tikslas – plėtoti muzikos suvokimą, muzikinį komunikabilumą, muzikavimo įgūdžius. Moksleiviai gali rinktis muzikos mokyklos siūlomus antruosius muzikos instrumentus, bet rekomenduojama rinktis fortepijoną.

Muzikos rašto ir kultūros pažinimas. Dalyko tikslas – lavinti muzikinę klausą integruojant solfedžio, muzikos kūrinių klausymo ir muzikos istorijos elementus.

Kryptingas muzikinis ugdymas mokomuosiuose kolektyvuose. Tikslas – plėtoti ansamblinio ir kolektyvinio muzikavimo, sceninės kultūros, meno interpretacijos ir meninės saviraiškos įgūdžius, siekti demokratiškumo, tarpkultūrinio pažinimo, bendravimo kompetencijos (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, 2002*).

Apibendrinant galime teigti, kad Lietuvoje sistemingas muzikinis ugdymas vyksta jau vaikų darželiuose ir yra apibrėžiamas kaip meninės veiklos sričių įvairovė. Nepriklausomai nuo vaiko muzikinių gabumų, tėvų požiūrio į muziką ir muzikinį ugdymą, yra lavinamas kiekvienas įstaigą lankantis ugdytinis. Neformalaus muzikinio ugdymo specifiką ikimokykliniame laikotarpyje daugiausia lemia tėvų poreikiai. Didėjant visuomenės sąmoningumui muzikinio ugdymo naudingumo aspektu steigiama vis daugiau privačių meninio / muzikinio ugdymo mokyklėlių / darželių, kurios tampa alternatyva tėveliams siekiantiems specifinės aplinkos, auklėjimo / ugdymo metodų, kokybiško vaikų užimtumo. Tačiau norime pastebėti, kad ši sritis yra labai mažai tirta ir analizuojant moklinę literatūrą pastebėta, kad trūksta tyrimų, kurie įrodytų mokyklėlių efektyvumą ir naudingumą. Mokyklinio amžiaus vaikų tarpe be konkurencijos populiariausia išlieka muzikos mokykla. Pastaroji yra prieinamiausia ir turinti plačiausią spektrą veiklų, kurios padeda tenkinti visokeriopą muzikinį vaikų ugdymą. Analizės metu pasitvirtino spėjimai, kad ugdymas muzikos mokyklose yra paremtas gilių tradicijų, linkęs mažai kisti ir dažnai nebeatitinka sparčiai besikeičiančios visuomenės poreikių. Tai gali sukelti anksčiau minėtas muzikos mokyklose egzistuojančias problemas (visuomenės požiūrį į muzikos mokyklą, kaip profesionalaus atlikėjo rengimą, menką programų diferencijavimą, nepakankamą *meno vartotojų* ugdymą, stipriai išreikštą vertinamąją aplinką ir t.t.).

2. MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMO ESMĖ LIETUVOS ŠVIETIMO SISTEMOJE

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas neformaliajame muzikiniame ugdyme atlieka labai svarbų vaidmenį. Tai turbūt vienas iš svarbiausių veiksnių, kuris lemia muzikos mokyklų statuso problematiškumą ir ugdymo specifiškumą. Mokytojų tarpe svarstoma ar vertinimas muzikos mokyklose reikalingas ar ne. Toliau bus pateikta vertinimo samprata, kuri turėtų pedagogams padėti tinkamai suformuoti pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemos reikšmę mokiniui, tėvams ir pačiam mokytojui.

2.1. Vertinimo traktuotė švietimo dokumentuose, Lietuvos ir užsienio autorių darbuose

Mokymo procese kiekvienam pedagogui turbūt sunkiausia ir sudėtingiausia sritis yra pažangos ir pasiekimų vertinimas. Šią sritį kaip aktualią problemą nagrinėjo ir tyrė A. Kriščiūnaitė, D. Strakšienė, (2011, 2012), L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė (2003), V. Rajeckas (1998, 1999), T. Stulpinas (1996), V. Jakavičius ir A. Juška (1996), N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), R. I. Ardens (1998), G. Petty (2006), Š. Amonašvilis (2009). Norint spręsti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo procese kylančias problemas, mokytojui būtina suvokti kas yra vertinimas. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos patvirtintos 2004 m. ISAK – 256, *vertinimą* galime apibrėžti kaip nuolatinės informacijos apie mokinio mokymosi pažangos ir pasiekimų kaupimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesą. Kiti autoriai įvairiai apibrėžia vertinimą. L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė (2003) vertinimą labai glaudžiai sieja su įvertinimu ir teigia, kad vertinimas ir įvertinimas yra mokytojo funkcija renkanti informaciją. Mokytojo daromas sprendimas turi didžiulę įtaką mokiniui, todėl turi būti pagrįstas kuo tikslesne ir svarbesne informacija. Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo sampratoje (2004) *įvertinimas* pateikiamas kaip vertinimo proceso rezultatas, konkretus sprendimas apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą. L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė (2003) analizuodamos vertinimo problemą ugdymo procese remiasi L. Jovaiša (2007), kuris vertinimą įvardija kaip konkretų ir vienareikšmį pedagogų ir moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymą pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas, bei N. L. Gage, L. Berliner (1994), kurie *vertinimą* apibūdina kaip – informacijos rinkimą, interpretavimą ir apibendrinimą tam, kad būtų galima padaryti sprendimus. *Vertinimas* – terminas

siejamas su visa mokytojo surinkta ir apibendrinta informacija apie savo mokinius ir klases (Ardens, 1998). Galime pastebėti, jog pagal L. N. Gage, D. C. Berliner (1994) ir R. I. Ardens (1998), *vertinimas* – yra siekimas, surinkus tam tikrą informaciją, padaryti sprendimus, o pagal L. Jovaišą (2007), *vertinimas* – moksleivių veikos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas, tačiau čia nekalbama apie tikslą daryti sprendimus. Įvertinimas kaip ir vertinimas apibrėžiamas taip pat įvairiai. *Įvertinimas* – daugiausia koncentruojasi į informacijos rinkimą ir apibendrinimą, tuo tarpu *įvertinimo* terminas paprastai nusako patį sprendimų darymą, skiriamą vertę arba sprendimą apie vertingumą (Ardens, 1998). Analizuojant mokslinę literatūrą, atkreiptas dėmesys į tai, kad L. Jovaiša (2007), net nekalba apie tokį terminą, kaip *įvertinimas*. Humanistinės krypties pedagogai teigia, kad vienintelis reikšmingas įvertinimas yra savęs vertinimas. Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo sampratoje (2004) savęs vertinimas apibrėžtas terminu *įsivertinimas* – paties mokinio daromi sprendimai apie daromą pažangą bei pasiekimus. Humanistinės krypties ugdymo pedagogų nuomone, pažymiai, tai būdas padaryti taip, kad mokinys jaustų pažeminimą (Amonašvilis, 2009).

Galima teigti, kad įvertinimas yra sprendimų darymas, tai yra fakto nustatymas apie mokinių sukauptų žinių lygį, pasitelkus pažymius. Taigi labai svarbu, jog mokiniai mokytojų elgesį suvoktų kaip teisingą ir bešališką. Įvertinant mokinių darbą ir rašant pažymius, ypač svarbu būti objektyviems.

Edukaciniu požiūriu vertinimas yra mokymo(-si) proceso sudedamoji dalis ir grįžtamųjų ryšių pagrindas, nes vertindami galime ne tik suteikti, bet ir gauti grįžtamąją informaciją, bet tam būtina numatyti patikimas veiklos tobulinimo kryptis ir priemones. Švietimo institucijose vertinimas organizuojamas siekiant įvairių tikslų ir taikant įvairias strategijas, tačiau ugdymo atveju nusiteikimas tobulėti ir tobulinti pats svarbiausias (Kraujutaitytė, 2003). Taigi galima teigti, kad mokslininkai įvairiai apibūdina vertinimą ir įvardija jo sampratą.

Vertinimo proceso metu labai svarbu, kad darbo centre liktų mokinys. Mokytojas tampa vaiko partneriu, pagalbininku, patarėju, nuoširdžiai besidžiaugiančiu kiekvieno vaiko pažanga, ieškantis individualių pagalbos būdų. Svarbu, kad mokytojai suvoktų, ko mokiniai išmoko ir ką įvaldė. Šių žinių galima gauti stebint vaikus ir žymintis laimėjimus. Nuolatinis tinkamas vertinimas įvairiomis priemonėmis padeda tobulinti ugdymą ir geriau planuoti mokomąją programą.

Tiek patyrusiam, tiek tik pradėjusiam dirbti pedagogui vertinimas yra pati nemaloniausia ugdymo dalis, bet sėkmingam darbui reikalinga ir neišvengiama. Susigaudyti situacijoje ir organizuotai veikti padeda vertinimo funkcijos ir principai. Kad mokytojas gebėtų spręsti neformalaus muzikinio ugdymo pasiekimų ir pažangos vertinime kylančias problemas, mokinio pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje pabrėžiamas pagrindinis tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei, pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir

pažangą, nustatyti mokytojo, mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus (*Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo samprata*, 2004). Šiam tikslui įgyvendinti edukologai kelia uždavinius: padėti mokiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus; padėti mokytojui išvelgti mokinio mokymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, diferencijuoti ir individualizuoti darbą, parinkti ugdymo turinį ir metodus; suteikti tėvams (globėjams, rūpintojams) informaciją apie vaiko mokymąsi, stiprinti ryšius tarp vaiko, tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokyklos; nustatyti mokyklai savo darbo kokybę, planuoti ugdymo turinį ir procesą, suteikti mokinių poreikius atliepiančią pagalbą. Tokias vertinimo funkcijas pedagogams iškelia „valstybė“. Nereikėtų pamiršti, kad kalbant apie vertinimą būtina paliesti ir tikrinimą, kuris neatsiejamas nuo vertinimo. Vertinimas ir tikrinimas tarsi vienaalytė sistema, kuri negali egzistuoti viena be kitos. Mokinių tikrinimas be vertinimo beprasmis, kaip ir vertinimas be tikrinimo tiesiog neįsivaizduojamas. L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė (2003) pateikia tokias vertinimo funkcijas:

Mokomoji – padeda geriau suvokti, papildyti ir pakartoti išeitą medžiagą, todėl tikrinimas yra viena iš vadovavimo mokinių mokymuisi ir jo koregavimo būdų. Tikrinimas padeda mokiniams tobulinti ir gilinti žinias bei šalinti spragas. Iš to galime daryti išvadą, kaip teigia V. Rajeckas (1999), mokymo rezultatų *tikrinimas* yra itin reikšmingas mokymuisi. Jis padeda geriau suvokti, papildyti ir pakartoti išeitą medžiagą, įtvirtinti ir susisteminti žinias, susieti jas su gyvenimu bei patirtimi.

Lavinamoji – tikrinti įvairius mokinių protinius sugebėjimus. Ši funkcija ypač veiksminga tais atvejais, kai mokiniai šiame mokymo etape įvairias būdais skatinami, aktyvinama jų saviraiška. Jos svarbą rodo ir ta aplinkybė, jog pravartu nuolat analizuoti mokinių protinio išsivystymo lygį.

Auklėjamoji – parodo mokinių pagrindinės veiklos mokymosi rezultatus. Mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas gali skatinti mokinius atsakingai mokytis, siekti kuo geresnių mokymosi rezultatų, padėti ugdyti teigiamą požiūrį į mokymąsi, tačiau gali šį norą slopinti.

Kontrolės ar konstatuojamoji – mokymosi rezultatų vertinimas rodo atskiro mokinio ar mokinių grupės mokymosi rezultatų lygį. V. Rajeckas (1999) teigia, jog mokinių pasiekimų lygis parodo ir mokytojo darbo efektyvumą. Vertinimas, kaip kontrolės rezultatas yra svarbus ir pačiam mokiniui, kadangi rodo jo veiklos sėkmės lygį, moko vertinti savo bei draugų laimėjimus.

Diagnostinė – mokytojas gali organizuoti pažintį su nauja medžiaga tik tada, kada yra įsitikinęs, jog mokiniai įsisavino prieš tai buvusią. Mokymosi rezultatų tikrinimas – tai visos mokinio veiklos stebėjimas.

Pažinimo – mokiniui atsakinėjant ar demonstruojant savo sukauptas žinias, išmoktą medžiagą, ryškėja jo temperamento ir charakterio bruožai. Jei tikrinimas vyksta žodžiu, tai demonstruoja mokinio kalbos išsivystymo, todėl ir tikrinimas atlieka mokinių pažintinę funkciją.

Mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas mokymo proceso metu gali atlikti įvairias funkcijas. Iš kitos pusės, šios funkcijos viena kitą papildo ir yra susijusios. Ši mokymo proceso dalis turi padėti kuo sąmoningiau ir tvirčiau perimti svarbiausias mokslų pagrindų žinias, mokėjimus bei įgūdžius, sieti su asmenine patirtimi, skatinti aktyvumą, kūrybiškumą ir savarankiškumą.

Aptarus vertinimo funkcijas negalima nepaminėti ir vertinimo principų, kurie V. Rajeko (1999) nuomone, taip pat neatsiejami nuo tikrinimo. Kalbant apie tikrinimo ir vertinimo principus, pirmiausia reikėtų apibrėžti šią sąvoką. *Principai* – tai pagrindiniai reikalavimai, kuriais remiantis kuriama mokymosi rezultatų apskaita ir nustatomas šių rezultatų lygis (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2003).

Pirmasis tikrinimo ir vertinimo principas, ko gero pats reikšmingiausias – *tikrinimo sistemingumas*. Kiekvienas pedagogas nori ir siekia, kad mokiniai mokytųsi nuosekliai ir sistemingai, tai ir vertinimas turi būti sistemingas, o ne padrikas, nekonkretizuotas. Sistemingas vertinimas skatina norą mokiniams pažinti pasaulį, įgyti mokslo žinių. Sistemingas tikrinimas ir vertinimas reikalingas ir pedagogui. Jis turi žinoti, ar suformuoti reikalingi mokėjimai ir įgūdžiai. Jei tikrinimas ir vertinimas bus nesistemingas, mokiniai gali įgyti mokymosi spragų, kurias aptikti vėliau bus sudėtinga ir tai trukdys tolesniam ugdymo procesui. Sistemingas tikrinimas ir vertinimas reikalingas ir mokiniams. Vaikui sunku suvokti, ar gerai išmokta pamoka. Labai rizikinga pasikliauti savo vertinimais. Mokytojo parašytas pažymys ne vieną paskatina vertinti save kukliau ir kritiškiau.

Antras vertinimo principas – *tikrinimo objektyvumas*. Mokytojas tikrindamas ir vertindamas mokinį turi būti objektyvus, privalo būti teisingas. Mokytojas turi nustatyti kaip mokinys yra išmokęs temą, ar jo žinios sąmoningos, ar jas gebės pritaikyti praktikoje. Nereikėtų pamiršti, kad vertinamas ne mokinys, o jo išmoktos *žinios*, gebėjimas protauti, todėl mokytojui vaiko asmenybė, socialinė padėtis, tėvų užimamos pareigos negali niekaip įtakoti vertinimo. Vertinant mokinį patartina vertinti žodžiu, kad mokinys pats suvoktų kodėl gavo vienokį ar kitokį pažymį. Dažnai po tikrinimo mokinys nusivilia pažymiu arba nesuvokia, kodėl toks aukštas įvertinimas, todėl reikėtų aptarti su mokiniu, ką mokėjo gerai, ką prasčiau, o ko išvis nemokėjo ir neįsisavino, tuomet įvertinimas mokinių atžvilgiu bus įtikinamesnis.

Trečiasis principas – *individualizacijos*. Kiekvienas pedagogas, tikrindamas ir vertindamas mokinį, turi atsižvelgti į individualias jo savybes. Mokinius, kurie mokosi daug savarankiškai,

nuosekliai ir žingeidžiai, galima tikrinti ir rečiau, o tuos kurie stokoja mokymosi valios, sąmoningumo, nuolat. Svarbiausia, kad mokiniai nesusidarytų nuostatos, kad jei mokytojas tikrino, tai dabar tikrai manęs netikrins. Šis principas skatina pastebėti ir įvertinti mokinių gerą valią, pastangas. Tikrinimas negali būti šabloniškas, mokytojas privalo gerai žinoti savo mokinių charakterių savybes, jų buitines sąlygas (Kriščiūnaitė ir kt., 2011).

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004) pateikiami aštuoni vertinimo principai, kurie turi panašumų su mokslinėje literatūroje aptinkamais principais (Rajeckas, 1999):

1. Vertinimas grindžiamas šiuolaikine mokymosi samprata, amžiaus tarpsniu, psichologiniais mokinių ypatumais, individualiais jų poreikiais ir būtinai turi atitikti ugdymo tikslus.
2. Vertinama tai, kas buvo numatyta, suplanuota pasiekti ugdymo proceso metu: mokinių žinios ir supratimas, bendrieji ir dalyko gebėjimai, vertybės nuostatos ir elgesys.
3. Vertinimas, kuris turi padėti mokiniui mokytis – mokinys laiku turi gauti grįžtamąją informaciją apie savo mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą, kad mokytųsi vertinti ir įsivertinti.
4. Vertinama individuali mokinio pažanga (idiografinis vertinimas) – lyginami mokinio dabartiniai pasiekimai su ankstesniaisiais. Reikia vengti mokinių pasiekimų lyginimo tarpusavyje.
5. Vertinimas pozityvus ir konstruktyvus – vertinama tai, ką mokinys jau išmoko, nurodomos spragos ir padedama jas ištaisyti.
6. Vertinimas atviras ir skaidrus – su mokiniais tariamasi dėl vertinimo kriterijų ir procedūrų, vengiama per didelio vertinimo formalizavimo.
7. Vertinimas objektyvus ir veiksmingas – siekiama kuo didesnio vertinimo validumo ir patikimumo; remiasi išsilavinimo standartais, naudojami įvairūs vertinimo informacijos šaltiniai, taikomos modernios vertinimo metodikos. Vertinimas pritaikomas pagal mokinių poreikius ir galias, pasiekimus ir daroma pažangą.
8. Vertinimas informatyvus ir ekonomiškąs: taikomi šiuolaikiniai vertinimo informacijos tvarkymo ir pateikimo būdai. Pažymys naudojamas mokinių pasiekimų formaliajam įvertinimui, sertifikavimui, apskaitai pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopoje (*Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata*, 2004, p. 3).

Kita vertus, žinių, mokėjimų, įgūdžių tikrinimas ir vertinimas negali būti savitiksliis, apsiriboti tik mokymosi rezultatų konstatavimu, įvertinimu. Tikrindami privalome žinias gilinti, sisteminti, ugdyti mokinių loginį mąstymą, kūrybiškumą, sekti jų mokymosi pokyčius.

Tobulinant mokymo procesą, edukologai daug dėmesio skyrė mokymosi ir vertinimo sistemos pertvarkymui ir efektyvinimui. V. Rajeckas (1999) teigė, kad vertinimo tipai turėtų būti

kuo įvairesni, negašdintų mokinių, o svarbiausia – skatintų mokyti. Analizuodamas vertinimo tipus V. Rajeckas (1998, 1999) aiškiai apibrėžė kaip svarbu iškelti vertinimo tikslus, juos aiškiai apibrėžti: ko tikimasi vertinant, kas bus vertinama. Vertinimas turi būti integruota ir nuolat planuojama mokymo(-si) dalis. Tyrinėdamas vertinimo tipus, atskleidė, kad skirtingos vertinimo rūšys turi būti siejamos su skirtingais vertinimo tikslais ir vertinimo procedūromis. Kai vertinimas susijęs su numatomais mokymo rezultatais, tuomet mokymo proceso pradžioje kartu su mokiniiais aptariami mokymuisi keliami reikalavimai, vertinimo procedūros, pobūdis, kriterijai (Rajeckas, 1999).

Mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių tikrinimą ir vertinimą analizavo V. Jakavičius ir A. Juška (1996). Jų siūlomoje klasifikacijoje atsispindėjo parengiamasis, einamasis, baigiamasis vertinimas. Tačiau ši klasifikacija nebuvo aktuali (Jakavičius, Juška, 1996). Todėl mokytojai praktikai – V. Tamašauskas, E. Adomaitis – aptarė ir praktiškai panaudojo įvairius vertinimo aspektus, kurie ir nulėmė vertinimo tipų (būdų) išskyrimą. Pagal vertinimo būdus ir procedūras vertinimą suskirstė į formalųjį ir neformalųjį, pagal rezultatų panaudojimo tikslą – diagnostinį, formuojamąjį, apibendrinamąjį, pagal vertinimo objektą – pasiekimų ir pastangų, žinojimo ir gebėjimų vertinimą, pagal tai, su kuo lyginami moksleivio pasiekti rezultatai – norminį, kriterinį, idiografinį. Pabrėžė vertinimo tipų išskyrimo aspektus laiką, kriterijus, formas ir kt. (Adomaitis, Tamašauskas, 2004).

A. Šventickas (2000), atlikęs mokinių mokymosi rezultatų vertinimo pamatų analizę išvadose teigia, kad reformuojant Lietuvos mokyklą ir ugdymo turinį, reikia stengtis parengti tokią vertinimo sistemą, kurioje atsispindėtų ne tik mokinio žinios bei *mokėjimai*, bet ir mokytojo pasirengimas mokyti ir vertinti. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas susideda iš dviejų pagrindinių dalių, kurios esmingai skiriasi pagal paskirtį ir tikslus: vertinimas ugdymo procese (mokant ir mokantis); vertinimas baigus ugdymo programą. Vertinimą ugdymo procese sudaro du vienas kitą sąlygojantys vertinimo tipai: formuojamasis vertinimas (stebimasis), diagnostinis vertinimas (*Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo samprata*, 2004).

Diagnostinis vertinimas – toks vertinimo tipas, kuriuo siekiama išsiaiškinti asmens mokymosi galimybes ir spragas, suteikti pagalbą bei numatyti tolesnius mokymosi žingsnius. Diagnostinis vertinimas paprastai atliekamas prieš pradėdamas tam tikrą mokymosi etapą (temą, trimestrą, pusmetį ir kt.). Tai vertinimas, sudarantis prielaidas derinti moksleivio išgales bei reikalavimus, siūlant jam individualias programas, specialius ugdymo metodus, atsižvelgiant į individualius moksleivio poreikius ar negales. Diagnostinis vertinimas vertingas tada, kai jis atliekamas sistemingai ir yra orientuotas į grįžtamosios informacijos suteikimą moksleiviui, jo tėvams (Jonynienė, 2002). B. Bitino teigimu diagnostinis vertinimas susideda iš mokytojo

atliekamo kasdieninio mokinių veiklos stebėjimo bei kontrolinių darbų (Bitinas, 2006). Diagnostinis vertinimas skirtas išsiaiškinti, ar pasiekti mokymosi uždaviniai, kam ir kokia pagalba reikalinga, kokie tolesni mokymosi žingsniai. Svarbu, kad diagnostinio vertinimas apimtų numatytas įvertinti žinias ir gebėjimus, parodytų mokinių pažangą, būtų įdomus, patrauklus, gerai pateiktas, vienareikšmiškai suprantamas ir vertinamas. Diagnostinis vertinimas bus efektyvus tuomet, jei mokytojas: aiškiai ir suprantamai nusakys moksleiviams mokymosi tikslus ir vertinimo kriterijus, mokys moksleivius palyginti tai ko jie išmoko su tuo, ko jie siekė, padės mokiniams suprasti kaip galima ištaisyti mokymosi spragas, tinkamai parinks grįžtamosios informacijos pateikimo būdus, apimtį, laiką ir formą, aptars kartu su moksleiviais pasiekimus nepriklausomai nuo to, ar jie įvertinami pažymiu, ar ne, išaiškins moksleiviams, kad vertinimo tikslai yra skirtingi ir dėl to taikomi skirtingi vertinimo būdai (Jovaiša, 2007; Šventickas, 2000).

Formuojamasis vertinimas – vertinimas, kuris padeda numatyti moksleivio ateities ugdymo(si) kryptį bei veiksmus arba įtvirtinti daromą pažangą. Jis atliekamas viso ugdymo proceso metu, kai siekiama suteikti detalią informaciją apie tolesnio moksleivio mokymo(si) bei tobulėjimo galimybes. Šis vertinimas negali būti siejamas su kitais vertinimo būdais, o ypač su pažymiu, nes formuojamojo vertinimo tikslas sunkiai dera su kontrole. Formuojamasis vertinimas bus efektyvus, kai bus siejamas su nuolatinio diagnozavimu ir grįžtamuju ryšiu. Toks vertinimas skatina moksleivius mokytis ir padeda mokytojams suprasti, kad vertinimas yra svarbi mokymo(si) proceso dalis, grindžiama moksleivio ir mokytojo tarpusavio santykiu, jų bendradarbiavimu. Formuojamąjį vertinimą tyrinėjo M. Vilkonienė (2007), kuri teigė, kad ugdymo procese dominuoja formuojamasis vertinimas, kuris leidžia atskleisti mokinio stipriąsias ir silpnąsias puses, analizuoja esamus pasiekimus ir nesėkmes. Formuojamasis vertinimas padeda mokytojui ir mokiniui numatyti ugdymo(si) kryptį bei veiksmus, patvirtinti daromą pažangą. Šio proceso metu mokytojas stebi mokinių mokymąsi, komentuoja, aptaria, skatina pačius mokinius vertinti savo veiklą. Jo paskirtis nustatyti, ar jau pasiekti mokymosi tikslai ir uždaviniai, padrašinti, paskatinti mokinius, išsakyti konstruktyvias pastabas. Formuojamasis vertinimas ugdymo procese atliekamas nuolat (Vilkonienė, 2007).

Populiariausias mokytojų naudojamas vertinimo tipas baigus dalyko programą yra apibendrinamasis vertinimas.

Apibendrinamasis vertinimas – mokinių pažangos ir vertinimo sampratoje (2004) mokymosi rezultatams apibendrinti baigus atskiro dalyko, dalyko modulio programą taikomas apibendrinamasis vertinimas (pasiekimų patikrinimai). Jo paskirtis yra apibendrinti, kaip mokiny, mokinių grupė ar mokytojas dirbo, siekdami tam tikrų mokymosi tikslų ir uždavinių.

Atlikus mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizę apie pažangos ir pasiekimų vertinimo traktuotę minėtuose šaltiniuose tenka pastebėti, kad vieningos ir visumą apimančios nuomonės nėra. Lietuvos edukologų nuomonė pažangos ir pasiekimų vertinimo klausimu skiriasi nuo užsienio mokslininkų požiūrio, kas kelia sumaištį ir nestabilumą vertinimo problemos aspektu. Apibendrinant galime teigti, kad tyrinėtose vertinimo metodikos siekia užtikrinti mokymo, vertinimo proceso ir moksleivių pasiekimų įvertinimo bei vertinimo informacijos pateikimo dermę. Norime pastebėti, kad ugdymo procese turėtų vyrauti neformalusis vertinimas, pagrįstas stebėjimu, aptarimu, diskusija, o ne formalusis, kuris pedagogų naudojamas kaip mokinių motyvavimo, siekti gero *rezultato*, įrankis. Pastarasis formuoja neigiamą tikslą: mokymą(si) dėl rezultato, o ne dėl mokėjimo.

2.2. Vertinimo ypatumai Lietuvos muzikos mokyklose

Muzikos mokyklose mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas yra ypač jautri sistemos dalis, kuri lemia mokinio motyvaciją, pedagogų tarpusavio santykius, bendrą mokyklos atmosferą (Kriščiūnaitė, ir kt. 2011). Mokytojai vadovaujasi senai suformuotais vertinimo postulatais, jog tai procesas, kurio metu gaunami ir vertinami patvirtinimai apie asmens mokymąsi, pasiekimus, kompetencijas. Tai sprendimas apie asmens kokybę ir lygį, kuriuo jis veikia. Vertinimas gali būti traktuojamas ir kaip įvairiais būdais surinkti patvirtinimai, naudojami vertinti asmenų ir organizacijų darbą. Neformaliojo mokymosi pasiekimų vertinimas dar tik kuriamas, vertinimas formaliajame švietime tirtas, taikytas ir tobulintas daug ilgiau (Laužackas ir kt., 2005), todėl neveltui anksčiau aptarėme formaliajame ugdyme taikomus vertinimo tipus, vertinimo funkcijas ir principus.

Formaliajame ugdyme taikomas pažangos ir pasiekimų vertinimas tampa pagrindu vertinimo sistemai taikomai muzikos mokyklose. Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose (2002) apie vertinimą užsiminta tik keliais sakiniais: „Moksleivių pasiekimų vertinimas ir atsiskaitymai baigus programą ar jos dalį vykdomi pagal metodiniuose būreliuose numatytą tvarką, aprobuotą mokyklos tarybos ir patvirtintą direktoriaus“. Visa vertinimo atsakomybė paliekama pačiai mokyklai, kuri turi pati savarankiškai vykdyti pažangos ir pasiekimų vertinimą. Problema iškyla tada, kai tas vertinimas ir jo struktūra vykdoma visur skirtingai ir neapibrėžtai. Pasak R. Laužacko (2005), vertinant neformaliojo mokymosi pasiekimus ypač reikšmingais tampa nepriklausomų vertintojų vaidmuo ir paties besimokančiojo dalyvavimas vertinimo procese. Daugelis Lietuvos muzikos mokyklų remiasi

keturiais vertinimo tipais: norminiu vertinimu, kriteriniu vertinimu, idiografiniu vertinimu ir savo pasiekimų ir pažangos vertinimu.

Norminis vertinimas – atliekamas lyginant moksleivių rezultatus tarpusavyje. Norminis vertinimas sudaro sąlygas mokytojui išskirstyti (išranguoti) moksleivius pagal jų pasiekimų lygį. Norminį vertinimą išskyrė Richard I. Arends (1998), Geoff Petty (2006), M. Vilkonienė (2007) savo moksliniuose straipsniuose bei leidiniuose. Richard I. Arends teigė, norminiu vertinimu siekiama įvertinti mokinio rezultata, lyginant jį su kokios nors aiškiai apibrėžtos mokinių grupės to paties dalyko rezultatais. Šis vertinimas leidžia lyginti mokinį su kitos mokyklos, klasės mokiniais. Tačiau norminis vertinimas nedaug ką pasakys apie tai, kaip pavyksta įgyvendinti konkrečios mokyklos arba mokytojo tikslus, nepasakys kaip mokiniams šiuo metu sekasi. Norminiu vertinimu galime vadinti, kai lyginame skirtingų vaikų rezultatus. Toks vertinimo tipas muzikos mokyklose dažnai iškreipia mokymo(si) kokybės vaizdą. Dažnai mokinių vertinimas tampa ne objektyvus ir vertinimai rašomi ne pagal individualų pasiekimų ir pažangos lygį, bet pagal vidutinį visų mokinių mokymosi lygį.

Kriterinis vertinimas – vertinimas, kurio pagrindas – tam tikri kriterijai (pvz., standartai), su kuriais lyginami mokinio pasiekimai. Vertinama analizuojant, kiek veikla atitinka apibrėžtus kriterijus. Kriterijai siejami su standartu ir turi būti apibrėžiami prieš vertinimą, dėl jų susitariama, jų įsipareigojama laikytis. Standartuose gali būti apibrėžiami pasiekimų lygmenys (pvz., minimalusis, pagrindinis, aukštesnysis). Kriterinis vertinimas dažniausiai naudojamas tuomet, kai vienu metu reikia įvertinti kelias gebėjimų ar kompetencijų sritis. Vertinant kriteriniu būdu visi moksleiviai gali gauti geriausius įvertinimus, jei jie įvykdė standarto reikalavimus, ir visi gali būti įvertinti blogai, jei nėra pasiekę standarto reikalavimų. Prieš pradėdamas kitą temą mokytojas, remdamasis standartais, turi nuspręsti, ar visi moksleiviai, ar tik dalis jų pasiekė temos tikslus. Pastarasis požiūris verčia nustatyti būtinus tikslus ir esminį minimumą, kurį privalu pasiekti visiems, paliekant teisę geresniems moksleiviams pasiekti žymiai daugiau (*Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo samprata*, 2004).

Užsienio mokslininkai (Arends, 1998; Petty, 2006 ir kt.) teigia, kad šiuolaikinis vertinimas turėtų būti labiau kriterinis. Šiai nuomonei pritaria M. Vilkonienė (2007), teigdama, kad norminio vertinimo metu vertinamieji lyginami vienas su kitu, atrenkami geriausi. Richard I. Arends (1998) nuomone, vertinimas grindžiamas kriterijais aiškina rezultatus, lyginant su tam tikru sutartu atlikimo lygiu arba kriterijumi (Arends, 1998). P. Gudynas (2001) patvirtino, kad kriterinis vertinimas – kai vertiname lygindami su visuotinai priimtais kriterijais. Tokios pat nuomonės yra ir Geoff Petty. Analizuodamas kriterinį vertinimą, rašė apie vertinimui parenkamus kriterijus. Toks vertinimas turi būti patikimas, labai aiškūs vertinimo kriterijai. Skirtingi vertintojai gali vertinti

mokinio žinias ir gebėjimus pagal tuos pačius standartus (Petty, 2006). Jo rezultatai fiksuojami pasiekimų knygelėse. Vertinimas turi būti validus ir patikimas. Vertinimo dalyviai iš anksto priima sprendimus, susitaria dėl vertinimo rangavimo, kriterijų, tvarkos.

Iš mokslininkų teiginių išplaukia, kad kriterinis vertinimas neleidžia palyginti tam tikros vietovės mokinių su nacionalinėmis normomis. Tačiau vis daugiau mokytojų taiko kriterinį vertinimą, nes šio vertinimo informacija tinkamesnė mokinių sunkumams išsiaiškinti ir įvertinti. Kriterinio vertinimo tipas turbūt labiausiai priimtinas vertinant mokinius muzikos mokyklose, nes pažangos ir pasiekimų vertinimas šiuo atveju tampa objektyvus, susidedantis iš kelių vertinimo kriterijų, suteikiantis nevienašališką požiūrį į mokinio mokymąsi. Taip pat šis tipas puikiai atskleidžia mokymo kokybę, padeda mokytojui išsikelti aiškius ugdymo proceso tikslus ir siekiamą rezultatą. Toks vertinimo tipas labai gelbsti ir mokytoją nuo nemalonios procedūros. Tačiau mokytojai turi sau aiškiai apibrėžti kiek mokinys turi mokėti, kas turi būti įgyvendinta ir atlikta, kad gautų vienokį ar kitokį įvertinimą. Tarkim, grojant individualiu instrumentu, galima iškelti tokius vertinimo kriterijus: 10 (puikiai) – kai programa atitinka esamos klasės programinius reikalavimus, grojama atmintinai, be klaidų, reikiamu tempu ir be techninių priekaištų, atskleistas kūrinio charakteris ir dramaturgija; 9 (labai gerai) – kai programa atitinka 1 – 2 klases žemesnius reikalavimus, grojama atmintinai, be klaidų, reikiamu tempu ir be techninių priekaištų atskleistas kūrinio charakteris ir dramaturgija; 8 (gerai) – kai programa atliekama be klaidų, techniškai tvarkingai, tačiau nepakankamai atskleistas kūrinio charakteris ir dramaturgija; 7 (pakankamai gerai) – programa atliekama mintinai su neesminėmis klaidomis, nežymūs tempo neatitikimai, trūksta kūrinio išraiškos. Jei programa atliekama iš natų, ji turi būti atliekama be klaidų, atskleidžiant kūrinio dramaturgiją ir charakterį; 6 (patenkinamai) – ne visa programa atliekama mintinai, yra klaidų, ritmo neatitikimų, sustojimų, dėl techninių priežasčių neatskleidžiamas kūrinio charakteris; 5 (pakankamai patenkinamai) – programa atliekama iš natų, su klaidomis, ritminiais netikslumais, dėl techninių priežasčių neatskleidžiamas kūrinio charakteris; 4 (silpnai) – neišmokta visa programa, ji grojama iš natų, su klaidomis ir sustojimais, tačiau iš visumos galima įžvelgti mokinio norą atlikti užduotį; 3 (blogai) – kai nei vienas programos kūrinys neatliekamas nuo pradžios iki pabaigos; 2 (labai blogai), 1 (neatlikta užduotis) – kai mokinys atėjęs į atsiskaitymą atsisako groti ir nebando atlikti programos neturėdamas pateisinančios priežasties. Tokie vertinimo kriterijai pateikiami vertinant Radviliškio muzikos mokyklos mokinius grojančius instrumentu. Bet tik nedaugelis muzikos mokyklų turi susikūrusios ir pasitvirtinusios aiškius vertinimo kriterijus. Apžvelgus muzikos mokyklų vidaus dokumentus

paaiškėjo, kad mokyklų turinčių patvirtintus vertinimo kriterijus tik keletas. Vertinimo kriterijai labai skiriasi.

Idiografinis (individualios pažangos) vertinimas – moksleivio pasiekimų ir pažangos vertinimo tipas, pagal kurį lyginant dabartinius pasiekimus su ankstesniaisiais stebima ir vertinama asmens daroma pažanga. Naudojant idiografinį vertinimą, sekamas kiekvieno moksleivio augimas bei tobulėjimas ir vertinama pagal padarytą pažangą, o ne lyginant vieną moksleivį su kitais. Idiografinis vertinimas leidžia kiekvienam asmeniui mokytis pagal savo galimybes, prigimtinius gabumus, ir skatina jį nuolat tobulėti, orientuojantis į vis aukštesnius reikalavimus. Idiografinis vertinimas kiekvienam moksleiviui laiduoja psichologinį saugumą: iš moksleivio nereikalaujama tiek, kiek jis nepajėgia; moksleivių nelyginant tarpusavyje, sumažinama konkurencijos keliami įtampa bei nuolatinis nerimas, o mokymosi motyvaciją palaiko teigiami skatuliai: noras sužinoti, pažinti, patirti, smalsumas, troškimas tobulėti, pranokti save, sėkmės džiaugsmo išgyvenimas, savigarba, atsakomybės jausmas ir t.t. (*Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo samprata*, 2004). Idiografinio vertinimo tipas derinamas su kriteriniu vertinimu, t.y. vertinimu pagal išsilavinimo standartų reikalavimus. Šiuo atveju kiekvienas moksleivis „auga“ savo tempu ir pagal savo galimybes. Vertinama individualizuotai, orientuojantis į išsilavinimo standartus (Jonynienė, 2002).

Dažniausiai idiografinį vertinimą taikome tada, kai norime palyginti vaiką su juo pačiu, konstatuoti jo pasiektą pažangą. Toks vertinimo tipas labai palankus, nes jis siekia išsaugoti visus prigimtinius vaiko bruožus, jo individualias potencines galias, nes visi žmonės kurioje nors srityje gabūs, talentingi ir kūrybingi. Muzikos mokyklose vertinant mokinių pažangą ir pasiekimus šis tipas tinka tobulai. Kaip buvo minima anksčiau, idiografinį vertinimą derinant su kriteriniu gauname labai išsamius duomenis apie mokinį, nesudarome konkurencinės aplinkos tarp ugdytinių ir netgi mokytojų. Taikant šį vertinimo tipą turime pagalvoti ir apie tai, kad ne tik vertinimas individualizuojamas, bet ir mokymo programos.

Savo pasiekimų ir pažangos vertinimas – priskiriamas prie svarbių vertinimo tipų, kuris yra laikomas pagrindiniu humanistinio ugdymo tikslu. Svarbu išmokyti mokinius visada jausti ir teisingai vertinti savo žinias, ugdyti sugebėjimą jas pritaikyti, atskleisti kitus savo sugebėjimus bei įgūdžius, bręstančios asmenybės savybes. Mokslinė literatūra bei švietimo dokumentai įsivertinimą apibrėžia kaip paties mokinio sprendimus apie daromą pažangą bei pasiekimus, kurie atliekami remiantis savistaba, savianalize, dabartinių jo pasiekimų lyginimu su ankstesniais, tolesnių mokymosi tikslų bei jų siekimo strategijų nustatymu.

Mokinio savęs vertinimas – viena iš ugdymo rezultatų vertinimo kaitos prioritetinių kryptių, kurios esmę sudaro tai, kad vienpusišką, tik mokytojo atliekamą vertinimą pakeičia mokinio aktyvus dalyvavimas vertinant jo pasiekimus ir įsivertinant. Kad reikia kuo daugiau

dėmesio skirti savęs vertinimui, pabrėžia ugdymo rezultatų vertinimą reglamentuojantys dokumentai (*Mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo samprata*, 2004), kurie skelbia, kad vertinimo tikslas – padėti mokiniui mokytis, suprasti kas jam geriau ir kas jam prasčiau pavyksta, įsivertinti savo ugdymo rezultatus. Mokiniai išmoks mokytis ir įsivertinti savo mokymosi rezultatus tik tuo atveju, jei aktyviau dalyvaus vertinimo procese. Mokytojo pareiga ir tikslas – suformuoti kiekvieno vaiko teigiamą savęs vertinimą. Tai stiprina pasitikėjimą savo jėgomis, atsakomybės jausmą. Mokytojo įvertinimas turėtų skatinti vaiką siekti daugiau, tobulėti pagal savo išgales. Muzikos mokyklos taip pat orientuojasi į siekį, kad mokinys gebėtų save įvertinti, bet ar mokinys gali sveikai save vertinti, kai mokytojai kartais nežino ką vertina. Pirmiausia mokytojas turi suvokti visą vertinimo procesą, apie tai kalbėtis su mokiniais, analizuoti jų pažangą ir pasiekimus. Tik tokiu atveju vaikas pradės suvokti kas yra vertinimas plačiąją prasme ir gebės įsivertinti save.

Apibendrinant galime teigti, kad vertinimas muzikos mokyklose naudojamas ne tik išmokimo lygio patikrinimui ar kompetencijų apibrėžimui išduodant baigimo pažymėjimą. Vertinimas tampa ir viena iš bendravimo gijų tarp mokytojo ir mokinio. Senos muzikos mokyklų tradicijos formuoja ir tam tikrą požiūrį į vertinimą, manoma, kad nelikus vertinimo, muzikos mokyklos prarastų savo veidą, sunku būtų pamatuoti mokinių įgytas kompetencijas ugdymo proceso metu, nebebūtų galima išduoti mokyklos baigimo pažymėjimų. Akcentuojama, kad pažymys labai reikalingas ir ugdymo proceso metu, o ne tik baigus visą išeitą programą. Pasiekimų ir pažangos vertinimas muzikos mokykloje mokiniui yra tapęs vienu iš motyvacijos veiksnių. Taigi vertinimas tampa skatinimo priemone, kuria siekiama laiduoti mokytojo darbo kokybę, nustatyti organizacijos darbo sėkmės rodiklius. Tokios vyraujančios vertinimo gairės iškreipia visus neformaliojo muzikinio ugdymo tikslus. Mokiniai spraudžiami į tam tikrus standartus ir yra skatinami orientuotis į puikius rezultatus, to pasekoje mažas dėmesys skiriamas pačiam mokėjimui. Visgi tai yra mokykla ir mokinys turi gauti žinią kaip jam sekasi susidoroti su užduotimis. Tėvai turi būti informuoti apie jų vaikų pažangą ir pasiekimus. Bet ar vertinimas pažymiu yra vienintelė išeitis? Juk neformaliojo ugdymo pagrindinis tikslas formuoti kūrybingą asmenybę, todėl turime pabrėžti, kad moksliniais tyrimais yra įrodyta, kad esminis kūrybiškumą slopinantis veiksnys yra vertinimas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2002). Šiandien Lietuvoje egzistuojanti vertinimo sistema yra nutolusi nuo šiuolaikinių edukacinių paradigmu, jų požiūrio į ugdytinį ir visą ugdymo(si) procesą. Muzikos mokyklos apskritai neturi aiškios ir vieningos nuomonės, kaip turėtų būti vertinami mokiniai, kad procesas atitiktų ugdymo specifiškumą. Mokslininkai, muzikos mokyklų vadovai, mokytojai, mokiniai ir jų tėvai turėtų daugiau dėmesio skirti šiuolaikinei pasaulinai praktikai, taikomiems pedagoginiams modeliams mokyklose, nes tik

platus pažinimas padės tobulinti vaikų ugdymo kokybę ir padės stiprius pamatus ateinančioms kartoms.

3. MOKINIŲ PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMO RAIŠKA EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KONTEKSTE

M. Laitmanas (2011) skatina daugiausia dėmesio auklėjant skirti ne žinių sistemos formavimui ir būsimai profesinei veiklai, bet pamatinėms žmogiškojo prado vertybėms, asmenybės ugdymui visuomenėje užmegzti teisingą ryšį su kitais žmonėmis. Tačiau iki šiol Lietuvos švietimo sistemoje vis dar vyrauja gana griežtas norminis tiesų objektyvumą pripažįstantis ir disciplinavimu grįstas požiūris į ugdymą naujomis socialinės kaitos sąlygomis atrodo kiek senstelėjęs (Duoblienė, 2006). Egzistuojanti švietimo paradigma Lietuvoje nebeatliepia mūsų vaikų ateityje laukiančių iššūkių. Jeigu anksčiau pasaulio lyderiams buvo svarbios pasaulio žinios (angl. global knowledge), ateities lyderystė priklausys kūrybingumui. Šiuolaikinis pasaulis reikalauja gyventi kūrybiškai ir aktyviai, daugiau dėmesio skirti filosofiniams ugdymo aspektams. Patirtis rodo, kad apskritai sistemingos literatūros ugdymo filosofijos tematika Lietuvoje nedaug. Dažniausiai vartojama B. Bitino „Ugdymo filosofija“ (2000), L. Duoblienės „Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link“ (2006) ir trys verstinės studijos: H. A. Ozmano, S. M. Craverio „Filosofiniai ugdymo pagrindai“ (1996), T. McLaughlino „Šiuolaikinė ugdymo filosofija“ (1997) ir M. Fullano „Pokyčių jėgos“ (1998). Taigi nieko nuostabaus, kad filosofinio išprusimo labai stinga šiuolaikiniam pedagogui, kuris vestų mokytoją į išminties siekimą, troškimą, jos ieškojimą ir ilgėsį.

Lietuvos Nepriklausomybės laikotarpiu vykdomos švietimo reformos įspraudžia mokytoją į nestabilumo gniaužtus, nes pedagogai nėra rengiami permainoms. To pasekoje dauguma jų mano, kad jokių abejonių net negali kilti, jie negali abejoti ar tinkamai dirba, ar jų mokiniai ugdomi kūrybiškai, brandinami ateičiai, ar suteikia jiems galimybę išgyventi vaikystę ir pagaliau ar ugdymo procesas džiugina vaikus. Iš šalies pažvelgus į besiformuojančias asmenybes susimąstome ar mūsų vaikams yra suteikiama galimybė būti laisviems, nevaržomiems *pedagogų sukurtų* taisyklių ir tiesų apsuptyje, ar jie gali dalyvauti kokybiškai ugdymo procese, o gal viską už mokinius padaro ugdytojai, kurie užsimerkę ignoruoja metafizinį ugdymą. Tokį elgesį provokuoja nežinomybė, todėl mokytojas iš dalies priverstas pats susikurti nekintamumą savyje, kad nepasiduotų visuotinai panikai dėl netikėtai „nuleidžiamų“ Švietimo Ministerijos sumanymų. Toks paradoksas Lietuvos Švietimo sistemoje formuoja neigiamą mokytojų požiūrį į naujoves, todėl pastarosios įgyvendinamos dažniausiai tik formaliai, nes pedagogai giliai tiki savo žinojimu ir savo tiesa. Dauguma mokyklose dirbančių pedagogų mano esą *išminčiai*, arba graikiškai – *sofistai*, o anot senovės graikų tai neįmanoma, nes filosofija (gr. „*philia*“ – meilė; „*sophia*“ – išmintis) reiškia meilę

išminčiai, kurią jie suprato kaip tam tikrą mąstantį atvirumą pasauliui, būdingą tik žmogui (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013).

Tikroji filosofijos stichija – ne atsakymas, atitinkantis Dievo veikseną, bet amžinas klausimas, nes filosofijoje mąstyti ir klausti yra tas pats (Šulcienė, 2010). Filosofinis ieškojimas paprastai skleidžiasi keliomis kryptimis: jis kelia būties, pažinimo, etikos, religijos ir žmogaus egzistencijos (antropologijos) klausimus.

Antropologija – tai filosofinė koncepcija, kurios atstovai sąvokoje „žmogus“ siekia išvelgti esminę pasaulėžiūrinę kategoriją ir tvirtina, kad tik remiantis ja galima sukurti vaizdinių apie gamtą, visuomenę ir mąstymą sistemą. Antropologija tam tikra prasme sutelkia visas svarbiausias filosofijos problemas, kurias galima aprėpti vienu klausimu: „Kas yra žmogus?“ (Švietimo filosofinė koncepcija, 2006). Pastarasis pedagogikoje pats svarbiausias, nes skatina pedagogus pereiti nuo tiriančiojo sąmonės užvertumo pažinimui į atvertumą. Klasikinėje filosofijoje tai įvardijama graikišku terminu *Paideo* – reiškia paramą, kreipiantis žmogui į savo būtį. Tai – gebėjimas visuotinius dalykus, pvz., pažinimo, gėrio, būties, nuovoką taikyti praktiniame gyvenime, kasdieninėse greitai besikeičiančiose, jokių visuotinumų požymių neturinčiose situacijose. Taigi visi pedagogai be išimties turi kelti sau klausimą *kokia žmogaus esmė*, nes tik per tikrojo pažinimo ieškojimą bus tinkamai auginama ir auklėjama šiuolaikinė karta.

Daugelis šalies akademinės visuomenės atstovų nuogaustauja dėl nepilnavertės ugdymo kokybės ir skurdaus mokytojų požiūrio į ugdymo procesą. Patirtis rodo, kad dauguma pedagogų vaiką suvokia kaip materialią išraišką, kuri neša jiems finansinę naudą, socialinę gerovę, pasigendama mokytojų pasitenkinimo turint galimybę prisiliesti prie *ateities* ugdant vaiką kaip amžiną vertybę. Toks vyraujantis pedagogų požiūris primena dualistinį klasikinių filosofų – *Platono, Aristotelio, Stoikų, Šv. Grigaliaus Nysiečio, Šv. Tomo Akviniečio, Rene Descarto, Imanuelio Kanto* – požiūrį į žmogų. Tenka pastebėti, kad analizuojant pastarųjų antropologinį požiūrį išryškėjo, kad daugumai jų žmogus tėra struktūra, kuri reikalauja tik sandaros analizės (Kriščiūnaitė ir kt., 2012). Pasak *Platono*, žmogus sudarytas iš kūno ir sielos. Kūną jis vadina sielos kalėjimu, grandinėmis, kurios laiko ją sukaustę. Kadangi kūnas materialus, jis pats savęs judinti negali. Žmogus juda tik dėl to, kad turi sielą. Sielos ir kūno sąjunga, *Platono* požiūriu, yra bausmė, blogis ir tarp jų sąjungos nėra. Kūnas skirtas tik reprezentuoti sielą. *Aristotelis* gerokai pagarbiau vertina kūną. Jis įvardija, kad kūnas yra sielos tikslas ir išskiria tris sielos dalis. Tą pačią trejybinių struktūrą turi ir gamta. Pasak jo žmogus turi vegetatyvinę, juslinę ir protinę sielą. Dėl vegetatyvinės žmogus turi kiekvienam augalui būdingų savybių. Juslinė daro jį jusline būtybe, todėl žmogus gali judėti. Protinė siela

būdinga tik žmogui, kuriai tenka dvasinė veikla – atsakinga už laimę. *Stoikų* požiūriu, žmogaus sielą sudaro protingoji ir neprotingoji dalys, o aukščiausias žmogaus tikslas – gyventi dorybėje. Pasak jų žmogui reikia vengti afektų ir siekti apatijos. Tada žmogus išties laimingas. Filosofas Šv. *Grigalius Nysietis* akcentuoja, kad siela ir kūnas sudaro vienovę, bet protas yra viršesnis, jis reprezentuoja tikrąją žmogaus prigimtį. Kūnas žmogui suteiktas tarsi papildomai. Šv. *Aurelijus Augustinas* taip pat žmogaus sielą struktūruoja į dieviškąją Trejybę: atmintį (lot. *memoria*), mąstymą (lot. *intelligentia*) bei valią (lot. *voluntas*) ir sutinka su to laikmečio filosofais, kad pagrindinis žmogaus tikslas – laimė. Šv. *Tomo Akviniečio* požiūris panašus į *Aristotelio*. Jis teigia, kad siela ir kūnas neatskiriami ir sudaro substanciją, todėl nors siela po mirties gali gyvuoti atskirai nuo kūno, tačiau būdama žmogaus siela ji reikalauja kūno (taip įrodomas prisikėlimas iš numirusiųjų). Pasak filosofo, kūnas dalyvauja materijos pasaulyje, o siela – grynosios dvasios pasaulyje. Ji renkasi, kurio gėrio siekti. Nusidėdamas žmogus taip pat siekia gėrio, nes pasirenka tai, kas jam atrodo kaip gėris. *Rene Descarto* antropologija taip pat dualistinė ir laikoma kraštutine, nes jo manymu mąstymas ir kūniškų daiktų pasaulis bemaž funkcionuoja autonomiškai ir nėra priklausomi vienas nuo kito. Žmogus, *Immanuelio Kanto*, požiūriu yra tarsi tarp dviejų polių – jusliškumo ir proto. Jei žmogus nebūtų juslinė būtybė ir turėtų tik protą, jis būtų dieviška inteligencija, jei neturėtų proto, o tik juslinius polinkius, būtų prigimtinių geismų valdomas gyvulys. Todėl *Kantas* teigia, kad žmogaus ugdymas yra vis didesnis jo gyvuliškojo prado apribojimas (disciplina), brandinat nuovoką ir kultūringumą. Ugdant jauną žmogų, pasak *Kanto*, svarbu neleisti jam atkristi į jo juslinę, laukinę būklę (Šulcienė, 2010). Susiklosčiusi klasikinių filosofų ideologija – vertybė, tačiau negalime visko priimti pažodžiui. Dabartis reikalauja kitokio požiūrio, šiuolaikinis pasaulis reikalauja ir gyventi šiuolaikiškai, čia ir dabar.

Pasak garsaus XX a. fenomenologo *Mircea Eliade* „visa, ką daro žmogus, jis daro atkartodamas didžiausią „faktą“, Dievo kūrėjo archetipinį gestą – pasaulio sukūrimą“ (Šulcienė, 2010, p. 85). Kai žmogus pastato namą, pasiuva drabužį, sukuria muzikinį kūrinį ar ugdo vaiką – įskiepija gyvybę. Toks jo kūrinys yra panašus į dievų kūrinį. Fenomenologo nuomone žmogus pašaukia daiktus ir procesus iš nebūties. Jis turi galimybę išmintingai skaitant tikrovę kurti naują dabartį. Taigi priimdami sprendimus, mokytojai pirmiausia turėtų *nutildyti* savąjį žinojimą bei išmanymą, kuris nėra pats išmintingiausias ir įsiskaityti į tikrovę, kurioje esame dabar ir turime veikti. Sprendimas kaip veikti turi kilti ne iš paties mokytojo, bet iš jo stebėjimo ir klausymo. Tarsi ne pedagogas, o tikrovės skaitymas būtų tavo sprendimų šaltinis (Šulcienė, 2010).

Taigi galime konstatuoti, kad filosofinės vertybės per šimtmečius pakito, o visuotinė pedagoginė pasaulėžiūra Lietuvos Švietimo sistemoje, tame tarpe ir muzikos mokyklose, vis dar galima aptikti konservatyvumo, bausmių ir disciplinos, kas neabejotinai gali būti priskiriama prie *normatyvinės* pedagogikos liekanų, įtakojančių mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo procedūras ugdymo procese. Muzikos mokyklų pedagogai ypatingai didelį dėmesį turėtų skirti žmogaus pažinimo metodams, edukacinių paradigų kritiniam vertinimui, kuris reikalauja ne tik labai puikių profesinių kompetencijų, bet ir aukštos moralės. Tik ją turintis mokytojas gali suvokti, kad niekada nepasieks tikrojo žinojimo ir nuolatos kels naujus klausimus sau, suvoks, kad tikrovė nuolatos kinta, nes kiekvienas žinojimas gimdo kitą nežinojimą. Mokytojas gebės atsigręžti į vaiką, jo dabartį, jo pasaulį, vesti jį į naujus žinojimus, mokysis iš jo, leis jam būti lygiaverčiu partneriu, suteiks progą ir galimybę jaustis laisvam ir mėstančiam. Tiesiog leis mokiniui būti vaiku ir išgyventi vaikystę jo dabartyje.

3.1. Šiuolaikinės edukacinių paradigų kryptys

Prisiminus ir aptarus klasikinės filosofijos paradigmas, jų įtaką dabartinei edukologijai ir pedagoginės pasaulėžiūros formavimui, pereisime prie šiuolaikinio ugdymo filosofijos krypčių. Šiame skyriuje aptarsime laisvojo ugdymo paradigmos pedagogines kryptis: pragmatizmą, egzistencializmą ir fenomenologiją bei konstruktyvizmą.

L. Duoblienė (2006) teigia, kad šiuolaikinės ugdymo filosofijos kryptys formavosi plečiant, o kartais net paneigiant klasikinės ugdymo filosofijos paradigmas. Tačiau sąsajų su antikos ir viduramžių mąstytojais šiuolaikinio švietimo kūrėjai neišvengė. Tai buvo didelis impulsas toliau plėtoti nūdienos mintį, o ypač ugdymo filosofiją, kuri suabejoja pažinimo objektyvumu. Sustiprėjęs dėmesys patirčiai, situaciškumui, mokslo tiesų ir vertybių reliatyvumas, pašamonės teorija, kalbiniai žaidimai – visa tai naikino klasikinę pasaulėžiūrą, teoretikų ir pačių ugdytojų darbą (Duoblienė, 2006).

Pragmatizmo filosofija ir ugdymas. Pragmatizmo ištakos – sėkmės, optimalaus prisitaikymo prie gyvenimo sąlygų filosofija, atitikusi ir tenkinusi amerikietiško gyvenimo būdo poreikius. JAV susiformavusi ir dominuojanti pragmatizmo pedagogika turėjo aiškų filosofinį ir socialinį pagrindą, pastaroji turėjo skatinti ugdytinį spręsti realias gyvenimo problemas ir, sukaupus jų sprendimų patirtį, pasiekti optimalią asmeninę gerovę nepažeidžiant tų normų, kurios galioja visuomenėje. Filosofija tampa ne fundamentiniu, bet taikomuoju mokslu, sprendžianti efektyvios komunikacijos, suprantamumo didinimo užduotis. Vadinasi ugdymu siekiama nuolatos atnaujinti ugdytinio patirtį jo veikloje. Iš to pradėdame suvokti, jog

ugdymas yra ugdytinių gyvenimas, o ne jų rengimas ateičiai, todėl mokykla turi tapti mokinio gyvenimo *čia ir dabar* forma (Bitinas, 2000).

Didžiausią įtaką pragmatizmo pedagogikos raidai padarė psichologas ir filosofas J. Dewey. Jis savo žinias sutelkė į ugdymo proceso apmąstymus, teikė siūlymus, kaip pertvarkyti ugdymą. J. Dewey didžiausio populiarumo nusipelnė, nes bandė suderinti praktinį veiksma ir jo analizę (Duoblienė, 2006). „Labiausiai Dewey domino besivystanti, tobulėjanti, dinaminė gyvenimo patirtis, o ne spekuliatyvus galutinis tikslas“ (Howard ir kt., 1996, p.171). Taigi iškyla patyrimo vaidmuo ugdymo procese. Pragmatikai teigia (Dewey J., Locke'as ir kt.), jog žmoguje nėra įgimtų idėjų, o jas formuoja žmogaus egzistencija. To pasekoje pragmatikai pabrėžia, kaip svarbu mokytojui suvokti, jog ugdytinis turi ne tik mokyklinį patyrimą, bet ir pažintinį, fizinį, emocinį bei jo gyvenimą lemiančius ir formuojančius veiksnius. Tik tai supratus, mokinys galės laisvai jaustis mokykloje, atvira ir skatinanti aplinka suteiks ugdymui natūralumo (Howard ir kt., 1996). Verta pastebėti, kad švietimo įstaigose iš mokinių dažnai atimama galimybė eksperimentuoti ir verčia mokytis to, kokią informaciją apie pasaulį yra sukaupę kiti žmonės.

Ypatingai žmogaus aktyvumas pasireiškia eksperimentuojant. Juk tik tokiomis priemonėmis vaikas mokosi mokytis ir gali *vystytis*, o tai yra pagrindinis pragmatistinės pedagogikos tikslas (Howard ir kt., 1996). Kad būtų pasiektas tikslas pedagogas turi sudaryti sąlygas integraliam mokymo turiniui. Tam gali pasitarnauti kompleksinis mokymas, projektų metodas, integruoti mokomieji dalykai ir pan. Tokiu principu ugdomi mokiniai lengviau pajunta visumą, giliau suvokia gyvenimo realijas, mokslo vertę bei jo svarbą gyvenime. Taip pat dėmesys pirmiausia turėtų būti sutelktas savarankiškomis gyvenimo ir pažinimo problemoms spręsti, o ne vadovėlio medžiagai įsiminti ar paprastiems pratimams atlikti. Pragmatistai skatina mokytojus mokymo turinį sudaryti atsižvelgiant į mokinių patirtį ir tai kas jiems aktualu *čia ir dabar*. Pedagogas tampa pagalbininku vaikams suvokti savo tikruosius interesus, atskleisti svarbiausius savo poreikius, susijusius su ateities planais. Visame ugdymo procese aktyviai dalyvauja ugdytojai, ugdytiniai, jų tėvai bei visuomenės veikėjai (Bitinas, 2000).

Pragmatizmo pedagogikos pagalba siekiama ugdytinių išsivadavimo nuo autoritetų, pvz., dėstytojo, vieno pripažinto šaltinio, vienos tiesos. Dewey (2000) nuomone, laisvė nuo suvaržymų turi prasmę tik kaip priemonė pozityviai laisvei: laisvei kelti tikslus, protingai spręsti, įvertinti pasekmes, pasirinkti šaltinius, kad pasiektų išsikeltus tikslus. Priešingai, socializacijos įvairovė bei individuacija daugiau siejama ne su tiesos, o su laisvės paradigmomis. Ugdytinis įgyja ir pozityvią laisvę kurti savo žinojimą, valdyti jį,

naudodamasis įvairiais šaltiniais, aktyviai dalyvaudamas žinių valdymo procese, savotiškai eksperimentuodamas, įsijungti į įvairias bendruomenes. Tik įvaldęs įvairius socializacijos modelius, žmogus yra pasiruošęs individuacijai.

Išanalizavus pragmatizmo filosofijos pagrindus kyla mintis, kaip su ja susidorotų nūdienos pedagogai, o ypač tie kurie yra sukaustyti didelės baimės kažką daryti kitaip ir jaučiasi labai patogiai dirbdami daugiau nei trisdešimt metų lygiai taip pat, metai iš metų nieko nekeisdami ir situaciją valdydami patys, prisiimdami visą atsakomybę sau. XX a. pradžioje, plėtojantis pragmatizmo idėjoms, Dewey ir jo šalininkai kai kada būdavo laikomi amerikietiškos sistemos griovėjais. Dėl to nemažą pedagogų atsisakė pragmatinių uždavinių ir metodų, laikydami tai pernelyg dideliu radikalumu.

Pragmatizmas kritikuojamas, esą jis prieštarauja žinių įgijimui ir kognityviniam vystimuisi. Jis nuvertinąs mokymo programą, propaguodamas ašinį arba probleminį požiūrį, kuris ima šiek tiek iš vienos, šiek tiek iš kitos disciplinos ir nė vienos kaip reikiant neišnagrinėja. Dėl to mokinių žinios esančios paviršutiniškos. Turime pastebėti, kad pragmatikai kritikuojami už tai, kad mokymą organizuoja orientuodamiesi į mokinių interesus (Bitinas, 2000). Tačiau kyla klausimas ar tai blogai? Pedagoginė praktika rodo, kad kiekvieną rugsėjį į mokyklas suguža vis įvairesni vaikai, skiriasi jų poreikiai, interesai, gyvenimo būdas. Lietuvoje daugėja nepilnų šeimų, taip pat didėja procentas vaikų, kurių tėvai emigravę. Šiuolaikiniai vaikai darosi drąsesni, mažiau priklausomi, savarankiškesni, turintys labai individualių poreikių ir interesų. Su kartų kismu turi keistis ir švietimo sistema, ugdymo įstaigų tikslai, pedagogų darbo metodai. Pragmatistinės idėjos artimos ir suprantamos šiuolaikiniam pedagogui, jeigu jis geba atsakingai remtis šia pedagogine kryptimi. Mokytojai, kurie trokšta nuolatos gimti iš naujo, ieškoti naujų metodų kaip įtraukti ir tinkamai aulėti vaikus, pastaroji ugdymo filosofijos kryptis suteikia puikią terpę nuolatos keistis, domėtis aplinka, eksperimentuoti ir ieškoti kažko naujo. Tame tarpe ir muzikos mokyklose dirbantys pedagogai gali išsivaduoti iš sustabarėjimo, senas mokymo metodikas keičiant ar papildant naujomis atsisakant griežtos disciplinos ir rezultatų siekiančių varginančių pratybų metodų.

Egzistencializmo ir fenomenologijos idėjos ugdyme. Egzistencializmo pedagogika remiasi egzistencializmo filosofijos idėja, kad realybė yra žmogaus subjektyvusis pasaulis; jo esmę nusako egzistencijos sąvokos. Svarbiausias egzistencializmo filosofijos teiginys – žmogaus, susidūrusio su nežinomybe, vienišumas, keliantis jam baimę. Vienišas individas nuolatos susiduria su jam priešišku pasauliu, jis pasmerktas būti laisvas. Per baimę žmogus žengia į laisvę, į savarankišką būtį (Kriščiūnaitė ir kt., 2012). Egzistencializmo filosofija kalba apie žmogų, kurio vienintelis tikslas – įveikti savo vidinio bei išorinio likimo jungą. Ši iš

pirmo žvilgsnio pesimistinė idėja įgyja pozityvią galią, kai siejama su ugdymu. Mat ugdymo paskirtis – padėti ugdytiniui įsitvirtinti savo egzistencijos plotmėje, rasti jėgų įveikti mirties, priešiško pasaulio baimę, išvelgti būties prasmę. Ugdytojas ir ugdytis yra skatinami susidomėti esminiais žmogaus būties klausimais. Egzistencialistinis ugdymas skirtas ne tik rengti mokinius gyvenimui, bet ir padėti jiems patirti šio gyvenimo džiaugsmus bei skausmą. Remdamasis tokių išgyvenimų patirtimi, vaikas išmoks spręsti pasirinkimo problemą (Bitinas, 2000).

A. Howard ir kt. (1996) pažymi, kad egzistencialistinio ugdymo tikslas *tyrinėti savo jausmus* ir sieti idėjas su savo gyvenimu. Tad ugdyme išryškinami ne moksliniai debatai, o kūryba. Kiekvienas gali sukurti savo reikšmes ir interesus. Kiekvienas atskiras žmogus yra reikšmingas kaip idėjų kūrėjas, todėl ugdymas, egzistencialistų nuomone, turėtų sutelkti dėmesį į individualią žmogaus tikrovę. Individas turėtų būti traktuojamas kaip unikali būtybė pasaulyje, ne tik kurianti idėjas, bet ir gyvenanti, jaučianti. Tokios krypties ugdymas turi padėti kiekvienam pamatyti save ir savo baimes, frustracijas, viltis, taip pat ir tai, kam – gėriui ar blogiui – tarnauja mūsų protas. Taigi pirmiausia ugdyme labai svarbus *savęs supratimas* (Howard ir kt., 1996). Taip pat auklėjime nepaprastai svarbu nepamiršti ir iškreiptos, bjaurios, gyvenimo pusės, jo iracionalumo. Neturėtume vaikams meluoti apie gimimą, lyties dalykus, pinigus, mirtį ir galybę kitų gyvenimo realybės procesų. Vaikai turi būti skatinami suvokti *gyvenimo absurdus* nieko nedangstant. To pasekoje neišvengiamai svarbu suprasti nerimą. Nerimas egzistencialistams – tai egzistencinės *įtampos suvokimas*, kuris suteikia naujas *galimybes* gyvenime, kurios *pabudintų* vaiką ir padėtų jam pajusti, suprasti kokios jos ir kryptingai į jas orientuotis remiantis moralės principais, protu ir atsakomybe (Howard ir kt., 1996).

Egzistencializmo ir fenomenologijos ugdymo filosofijos tikslams pasiekti turime pasitelkti *ugdymo metodus*. Pagrindinis – pakeisti požiūrį į ugdymą. Neturime ugdymą laikyti tuo, ko pripildomas mokinys, ar tuo, pagal ką jis vertinamas, prie ko priderinamas, egzistencialistai siūlo pirmiausia mokinius laikyti individais ir leisti jiems suvaidinti teigiamą vaidmenį kuriant gyvenimą ir formuojant ugdymą. Kiekvienas vaikas yra kitoks, todėl turime mokymą padaryti labai įvairų ne tik mokymosi programose, bet ir mokymo būduose. Turėtų būti parodyta įvairių mokymosi galimybių, iš kurių mokiniai rinktųsi. Pedagogai turi atsisakyti vienodo auklėjimo, kuris neišvengiamai moko prisitaikyti ir paklusti. Pedagogai turi atsisakyti dominavimo / nuolankumo ir valdymo / vykdymo santykių. Tokie tarpininkavimo santykiai verčia mokinius ir mokytojus vaidinti šiuos ugdymą žalojančius vaidmenis ir neleidžia užmegzti priimtinesnių ugdymo santykių. Kiekvienas mokytojas turėtų būti ir

mokiniu, o kiekvienas mokinys – mokytoju. Tokie santykiai labai daug duoda ir mokiniui ir mokytojui: mokytojas iš naujo atranda mokymosi džiaugsmą, o mokiniui atsiveria visai naujas galimybių pasaulis. Šitaip ugdant iš mokytojo tereikia vieno – padėti mokiniams tyrinėti ir pažinti pasaulį, atskleisti jo galimybes (Howard, 1996).

Egzistencialistinės ugdymo filosofijos atstovai *mokymo programoje* žmogų linę suvokti kaip visumą – jo iškilumą ir iškreiptumą, jo žemiškumą ir didybę, jo beviltiškumą ir viltingumą – manydami, kad geriau už kitus mokslus tam tinka humanitariniai dalykai ir menas. Tačiau kokių nors aiškių mokymo programų sudarymo taisyklių jie neturi. Jų manymu, lemiamu veiksmu turi būti į tam tikrą padėtį patekęs mokinys, kuris renkasi. Esminis mokymo programos bruožas – palikti mokiniams ganėtinai laisvės, kad jie galėtų savo suvoktas galimybes susieti su organizuotos mokymo programos galimybėmis ir su savo pačių veikla įsitraukti į bendruomenę. Toks ugdymo modelis padeda suvokti vaiką ne kaip daiktą, materialią išraišką, nepilnavertę visuomenės ląstelę, bet kaip unikalų individą, kuris išgyvena fenomenalų laikotarpį savo gyvenime.

A. Juodaitytė (2003) teigia, kad įsisąmoninus tai ugdymas tampa, kaip dialogas, kuris paneigia tradicinį ugdymo suvokimą, kurio pagrindas – monologas ir grindžia santykius tarp vaikų ir pedagogų lygiaverte partneryste bei susikalbėjimu. Ugdymas, kaip dialogas, yra pagrįstas egzistencializmo ir fenomenologijos idėjomis, nes yra aiškiai orientuotas į lygiavertę partnerystę tarp mokytojo ir mokinio, tokiu atveju turinamos abiejų pusių patirtys, suteikiama kūrybinė laisvė, suvokiamas vaikystės fenomenas ir jo reikšmė vaiko dabarčiai. A. Juodaitytė (2003) nuomone, vaiko ir suaugusiojo dialogas, per komunikacines situacijas, labai plėtoja ugdymą. Jų pagrindą sudaro vaikystės, kaip ugdymo vertybės, samprata, vaiko ugdymo subjekto, reikšmingumo suvokimas, ugdymo plėtojimas atsižvelgiant į realias vaiko gyvenimo ir tarpusavio sąveikos vaikų bendrijoje situacijas. Vaiko svarbumas ugdymo procese akcentuojamas rodant nuolatinę dėmesį jo patirčiai, kartu skatinant vaiką įsitraukti į patirties tobulinimo procesus. Toks ugdymas reikšmingas ne tik vaikams, bet ir pedagogams, nes jis yra suvokiamas kaip dviejų kultūrų dialogas. Evoliucionuojant ugdymui, kaip suaugusiųjų ir vaikų dialogui, nuolat tobulėja tiek vaikų, tiek ir suaugusiųjų patyrimas, o pedagogams atsiranda naujų galimybių suvokti vaiko patyrimą per vaikystės pasaulį, vertinant jį kaip socialinį, kultūrinį ir pedagoginę prasmę svarbų reiškinių. Ugdymas, kaip dialogas, įprasmina nuolatinį pedagogų ryšį su vaikais, todėl iš esmės keičia suaugusiųjų požiūrį į vaikystę ir vaikus, nes atsiranda respektyvus požiūris į vaikystę kaip į specifinį žmogaus gyvenimo periodą taip sustiprindamas vaikų teisę kartu su suaugusiais žmonėmis dalyvauti kuriant visiems bendrą socialinį-kultūrinį pasaulį bei įprasminamas lankstus pedagogų požiūris į

vaikų pasaulio vertybes (Juodaitytė, 2003). Dialogo dėka pedagogas patenka į vaikams reikšmingą socialinių-kultūrinių ir kognityvinių situacijų įvairovę ir savaime tampa jų tyrinėtoju bei netiesioginiu dalyviu. Taip jis atranda idėjų, reikšmingų ugdymo, kaip dialogo, plėtojimui, keičia požiūrį į vaikystę ir vaikus kaip į ugdymo partnerius. Vaikystės fenomeno reikšmių suvokimas pedagogui darosi asmeniškai reikšmingas, nes jo pagrindą sudaro refleksyvi, išgyventa sąveika su vaikyste, neieškoma idealo ar kokio nors žinojimo kriterijaus. Pedagogas yra paliekamas nuolatinio žinojimo siekimo situacijoje, kai per sąveiką su vaikais reikšmingomis situacijomis formuojama nauja pedagoginė patirtis ir atsiranda žinojimas. Tokio pobūdžio žinojimas mokytojui tampa nenutrūkstamu jo pasaulėžiūros kitimo, sąmonėje procesu. Ugdyme labai svarbu metakomunikuoti tarpusavio sąveikomis „Aš“, „Tu“, „Mes“, tai padeda pedagogui susidaryti atitinkamą požiūrį į vaiką kaip į lygiavertį ugdymo partnerį ir dalyvį, vaikystės periodą suvokti analizuojant vaiko individualumo raiškos požymius bei praturtinti šį suvokimą konkrečiais vaikų sąveikos „Aš ir Kiti“ kontekstais (Juodaitytė, 2003).

Taigi, egzistencializmas kalba apie XX amžių ir apie žmogaus būvį, skatindamas pažvelgti į save, kai gyvenimas linkęs nukreipti mus išorėn, prie neesminių klausimų. Egzistencialistai ir fenomenologai ypač griežtai kritikavo ugdymą. Jie kaltino mokyklą kaip nužmoginančią, diegiančią dogmas, žlugdančią asmens iniciatyvą (Howard ir kt., 1996). Šioje situacijoje ir mokytojai, ir mokiniai yra aukos. Šios aplinkybės padėjo išpopuliarėti egzistencialistų mintims, kadangi jie energingai protestavo prieš tokią padėtį. Tačiau populiarizacija turi ir trūkumų, kuriuos bene geriausiai rodo individo šlovinimas. Bešlovindami individą, pamirštame tikruosius gyvenimiškus konkrečių gyvų vaikų poreikius. Kai kurie mokytojai, teikdami puoselėją individualybes, iš viso atsisako tvarkos, drausmės, mokymo. Jų skelbiamas individualizmas realiems vaikams dažnai yra žalingi, nes skatina savanaudiškumą ir kitų nepaisymą. Išpaikę vaikai kartais būna tokio ugdymo rezultatas. Egzistencialistai ragino suprasti savo, kaip autentiškų būtybių, egzistenciją, tačiau „daryk, ką nori“ etika tai iškreipė (Howard ir kt., 1996). Turime prisiminti, kad visiškai laisvas žmogus yra visiškai atsakingas, o ši atsakomybė kiekvieną baugina. Nors fenomenologai teikia tikslesnių metodų perspektyvą, esama kai kurių problemų. Viena iš jų – fenomenologinės terminologijos sukelti keblumai. Teorija yra paini, taip esą dėl to, kad žmogaus padėtis, kuri yra nagrinėjama, pati yra paini. Suprantamumo problemos yra palyginti nedidelė kaina, reikiama sumokėti už geresnį ugdymo ir mokymo išgyventos patirties supratimą, kurį gali teikti fenomenologija (Howard ir kt., 1996).

Konstruktivistinis požiūris į tikrovę. Psichologas ir filosofas Heinz von Foerster (1998), kuris yra žymus radikalaus konstruktvizmo atstovas teigė, kad tai, kas vadinama

konstruktyvizmu, turėtų būti paprasčiausiai skeptiška pažiūra, kelianti abejonių dėl to, ką realizmas mano esant savaime suprantamu dalyku. Konstruktyvizmas – tai tyrimo būdas, kaip mes - žmonės — kuriame mūsų asmeninę tikrovę (Paul Watzlawick, 1986). JAV edukologai išplėtojo J. Piaget ir L. Vygotsky idėjas ir sukūrė konstruktyvizmu grindžiamą mokymosi teoriją. Konstruktyvizmas jau nebėra vien grynasis mokslas: jo idėjos atsispindi mokymo programose, mokymo metodikoje ir kt. (Kriščiūnaitė ir kt., 2012). Nors konstruktyvizmo idėjos populiarios visame pasaulyje, ne visi pedagogai ir psichologai galėtų paaiškinti šios teorijos pagrindinius principus ir jų taikymo ypatumus. Konstruktyvizmo terminas vartojamas labai skirtingai ir priklauso nuo mokslo srities, teorinių pažiūrų, taikymo patyrimo. Konstruktyvistinis ugdymas yra sudėtingas procesas, paremtas bendradarbiavimu, eksperimentavimu, sutelkiant dėmesį į patį pažinimo procesą, stebint kaip konstruojamos žinios (Jurašaitė-Harbison, 2008).

Remiantis konstruktyvistine ugdymo filosofija klasėje mokytojas sukuria mokymosi aplinką ir taiko aktyvius metodus, kad mokiniai konstruotų savo žinias, reflektuotų ir aptartų savo veiklą atkreipdami dėmesį į tai, kaip viskas keičiasi. Mokymasis yra įmanomas tik tuomet, kai besimokantysis aktyviai dalyvauja mokymosi procese, nes pasyvumas sąlygoja "inertiškas žinias" (Jurašaitė-Harbison, 2008). Mokinys nėra pasyvus mokytojo perteikiamos informacijos priėmėjas, bet aktyvus žinių apie jį supantį išorinį pasaulį konstruotojas. Tai nereiškia, kad mokytojas pasitraukia į šalį ir yra tik pasyvus stebėtojas. Mokytojas yra aktyvus žinių konstravimo proceso kūrėjas. Jis skatina, kad mokiniai įsitrauktų į probleminį, tyrimu pagrįstą mokymąsi, suteikiantį jiems galimybę išbandyti savo idėjas, formuluoti išvadas, dalytis nauju supratimu bendradarbiaujant su kitais. Tokiu būdu mokiniai perima vis daugiau atsakomybės už savo mokymosi proceso planavimą, valdymą ir kontroliavimą, vis daugiau mokiniams suteikiama laisvės pasirinkant mokymosi priemones, metodus, strategijas (Jurašaitė-Harbison, 2008). Vienas svarbiausių mokytojo uždavinių – užduoti daugiau gerų klausimų. E. Jurašaitė-Harbison (2008) klausimus siūlo sudarinėti remiantis B. Blogom taksonomija. Tokiu būdu mokytojai formuluoja klausimus, nukreipiančius mokinių mąstymą esminių sąvokų arba reiškinių analizės link. Konstruktyvistinė teorija traktuoja mokymąsi kaip naujų gausėjančių žinių įgijimo, klasifikavimo ir perdirbimo procesą, atsižvelgiant į tai, kad be individualios patirties ir jau esamų žinių neįmanomi jokie kognityviniai procesai. Priklausantis nuo situacijos ir konteksto procesas, t.y. žinios ir gebėjimai turi būti įgyti tokiose situacijose, kad vėliau galėtų būti tinkamai panaudoti, nes negalima mokymosi atskirti nuo gyvenimo. Taigi mokytojo vadovaujamas mokinys konstruoja žinias aktyviai, o ne mechaniškai kartodamas, kas parašyta

vadovėlyje arba kas jam buvo sakoma. Vadinasi, konstruktyvizmo principais besivadovaujančioje klasėje mokiniai ne „išradinėja dviratį“, bet siekia suprasti kaip jis veikia (Jurašaitė-Harbison, 2008).

Muzikos mokyklų pedagogai turėtų remtis šiais pagrindiniais konstruktyvistinio ugdymo principais: *emocijoms tenka ypatingas dėmesys* – mokykloje nenuginčijamai veikia emocijos, jausmai ir požiūriai (Jurašaitė-Harbison, 2008). Pedagogai turi gebėti perteikti ne tik profesines žinias, bet ir mokėti skaityti mokinių kūno kalbą ir reaguoti tinkami bei laiku, nes pamokoje turi būti laiduojama saugi psichologinė atmosfera. Vaikų nuotaiką, emocijas gali lemti aplinka kurioje mokinsys gyvena, mokykla, gatvė, muzikos mokyklos draugai ir turbūt nemažiau svarbi paties mokytojo emocinė būseną. Pedagogas turi reflektuoti su mokiniais apie tai kaip jaučiamės, ką išgyvename; *mokymosi procesą sudaro ir sukauptas dėmesys, ir suvokimas* – mokymasis labai priklauso nuo aplinkos, kultūros ir atmosferos (Jurašaitė-Harbison, 2008). Kiekvienas mokytojas turi siekti, kad mokinsys gerai jaustųsi pamokoje, kad jam būtų patogiu, gražu ir estetiška klasėje. Taip pat siekti gražaus bendravimo, priimti vaiką kaip lygiavertį partnerį, nežeminti jo, nekelti balso, nesityčioti ir t.t. Norint, kad vaikas susikauptų jis turi būti atsipalaidavęs, nejausti jokios įtampos, nepatirti streso. O to galime pasiekti nesudarydami sąlygų nesėkmei. Svarbu, kad mokinsys suvoktų ko siekia, tai padaryti turi padėti mokytojas, kuris turi gebėti prisitaikyti prie kiekvieno vaiko individualumo ir nedirbti su visais vienodai. Juk taip žavų, kad galime su kiekvienu vaiku turtėti priimdami jį tokį koks yra – su savo vidiniu ritmu, charakteriu, patirtimi ir t.t.; *geriausiai suvokiame faktus ir formuojamės įgūdžius natūraliame kontekste ir erdvėje* – efektyviausias yra mokymasis tiriant ir eksperimentuojant (Jurašaitė-Harbison, 2008). Be šio principo apskritai neįsivaizduojamas mokymasis muzikos mokykloje. Kiekvienas mokytojas, ypač individualių dalykų, turi siekti, kad mokinių atliekami kūriniai būtų brandūs, išpildyti, atliekami su polėkiu, intelektualūs, pripildyti kūrybiškumo. Tuo gali džiaugtis kiekvienas pedagogas, kuris eksperimentuoja ir auga kartu su mokiniu. To pasekoje kūriniai yra išanalizuoti, ištyrinėti, klausyti, aprašyti rašinėliuose ir iliustruoti gražiausiuose paveiksluose. Su vaikais visada labai svarbu aptarti ką grojame, kodėl grojame. Aišku tai darome paprasta kalba, paprastomis priemonėmis, įtraukdami į savo gyvenimišką patirtį, bet svarbiausia efektas. Mokiniui pažinus epocha, kompozitorių, kūrinių daug lengviau interpretuoti ir jį atlikti kitaip nei kiti. Vaikas turi „pačiupinėti“, pajusti mokslo „skonį“, o muzikoje svarbiausia kūrinį pažinti taip, kad jis taptų savas.

Konstruktyvizmo teorija ir jos taikymas praktikoje įgauna naujų formų, kurios orientuotos į pripažinimą, kad kiekvienas asmuo mokymdamasis gali keistis ir augti.

Besikartojanti refleksija ir kritinė veikla užtikrina asmens augimą ir savarankiškumą. Naujausiose diskusijose siūlomas materialinis-semiotinis metodas, kuris suteikia galimybę vienu metu analizuoti materialius ir semiotinius santykius. Daug santykių vienija abu aspektus, iš kurių susidaro vieningas tinklas, sujungiantis atskirus elementus į visumą. Skirtingai nuo konstruktyvistų, postkonstruktyvizmo šalininkų nuomone, realybė nepriklauso nuo veikėjo subjektyvumo. Jie įsitikinę, kad realybė nepriklauso nuo mūsų asmeninės valios, bet, kita vertus mes nesame realybės vergai. Taigi naujos post-konstruktyvizmo tendencijos siekia analizuoti santykius tarp gamtos ir visuomenės, kad būtų išvelgtas vientisumas ir visuma (Jurašaitė-Harbison, 2008).

Atlikę šiuolaikinių pedagoginių kryptių apžvalgą galime daryti išvadą, kad pastarosios kritiškai vertina klasikinę ugdymo koncepcija ir neigia autoritarišką mokytoją, vadovėlinį mokymą, mokinių pasyvumą mokantis, perkrautą faktais ir atitrūkusį nuo gyvenimo mokymo turinį, prievartines ugdymo priemones, ugdytinio asmenybės laisvės slopinimą. Žinoma negalime nuneigti ir laisvojo ugdymo paradigmos trūkumų. Pagrindinis jų – sukauptos ugdytojų (mokytojų, tėvų ir t.t.) patirties vaidmens sumenkinimo individo tapsme ir raidos procese. Magistro darbo paskirtis nėra įtikinti mokytojus kardinaliai keisti savo ugdymo įpročius ir taikomus metodus iš pagrindų. Susipažinus su pateikta pedagoginių alternatyvų įvairove, bus galima tobulinti neformalų muzikinį ugdymą Lietuvoje. Mokslinės teorijos analizė turėtų skatinti mokytojus atsiverti naujovėms ir į mokymą įnešti „gryno oro“, demokratiškai pertvarkyti neformalaus muzikinio ugdymo įstaigas, nekeičiant santvarkos pagrindų. Toks procesas turėtų vykti labai nuosekliai, sąmoningai, planingai, o ne stichiškai, nes B. Bitino (2000) teigimu, po aklo laisvo ugdymo paradigmos proveržio mokytojai nusivilia dar nežvelgę jos privalumų ir grįžta prie klasikinių ugdymo modelių, kurie neatliepia mokinių poreikių ir tikrųjų pedagoginių tikslų bei vertybių. Puikiausias to pavyzdys yra dabartinė mokymosi be pažymių sistema pradinėse klasėse, kuri buvo įvesta be jokio pasiruošimo ir dabar jau virsta tėvus, mokytojus ir pačius vaikus kankinančia beprasmybe. Pedagogų nuomone vaikai visiškai atpratinti sistemingai dirbti (*Humanistinės pedagogikos asociacija*, 2012). O tokio pasipiktinimo proveržį Š. Amonašvilis (2012) paaiškina labai paprastai. Lietuvos Švietimo sistemoje pažymys iš mokyklinės praktikos pašalintas be atitinkamo mokymo proceso, mokymo turinio, moksleivių kryptingo motyvavimo reorganizacijos, be pedagoginių kadro perkvalifikavimo (*Humanistinės pedagogikos asociacija*, 2012). Procesas įvestas labai stichiškai, be analitinės analizės, refleksijos ir t.t. Turime pabrėžti, kad vertinimas ugdymo procese yra pavojingas, nes gražina visuomenę prie

normatyvinės ugdymo tradicijos, kuri luošina individą, naikina jo kūrybines galias bei emocinį sąmoningumą.

3.2. Vertinimo reikšmė edukaciniu požiūriu

Antropologinės vertybės per šimtmečius pakito, o mokytojų pasaulėžiūra vis dar išlieka sustabarėjusi, konservatyvi, paremta *normatyvine ugdymo tradicija*, kuri kupina bausmių ir disciplinos. Prieš keletą šimtmečių gimusi kalėjimuose sėkmingai pasiekė ne tik kareivines, bet ir ugdymo įstaigas, kuriose funkcionuoja iki šių dienų (Foucault, 1998). To pasekoje turime susiformavusią ištisą analitinę pedagogiką:

- skrupulingai numatančią kiekvieną smulkmeną (mokomasis dalykas suskaidomas į paprasčiausius elementus, smulkiausiai laipsniais hierarchizuojama kiekviena pažangos fazė);
- plačiai naudojamą pratybų metodą, kai ta pati užduotis kartojama nuolat;
- egzaminus, kurių funkcija yra trilypė: parodyti, ar subjektas pasiekė statuto reikalaujamą lygį, garantuoti, kad jo žinios prilygsta kitų egzaminuojamųjų žinioms, ir diferencijuoti kiekvieno individo sugebėjimus;
- laiko suvaržymus – leidžiančius skrupulingai kontroliuoti kūno veiksmus, sukaustančius nuolatinėje priklausomybėje jo jėgas ir įskiepijančius jam paklusnumo / naudingumo bei leista / uždrausta santykį, kurį galima būtų pavadinti „disciplina“, disciplina netgi elegantiška, nes mažesnėmis sąnaudomis ir smurtu (nefiziniu) pasiekia tokio paties, jei ne didesnio, naudingumo efekto (Foucault, 1998).

Normatyvinės ugdymo tradicijos gimusios kalėjimuose gilus įsišaknijimas istorijoje sodriai atsiliepia ir šiuolaikinėje mokykloje, formuodamas neatitinkantį laikmečio mokytojų požiūrį į save, savo darbo metodus, mokinius. Tokia filosofinė paradigma luošina jaunas dar tik besiformuojančias ir kūrybingas asmenybes. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas *normatyvinėje ugdymo tradicijoje* hermeneutiniu požiūriu tampa bausme. Pažymys ugdymo procese įgauna neigiamą atspalvį, nes vertinamas ne individualus mokinio „augimas“, o nepasiektas ir neįgyvendintas muzikinio ugdymo standartas. Tokia išdava nėra tik mokslinė prielaida. A. Kriščiūnaitės, D. Strakšienės ir J. Deveikytės (2011) atlikti tyrimai pateikia akivaizdžius faktus ir yra empiriškai pagrįsti – pedagogai dirbantys muzikos mokyklose dažniau vertina mokinius kurie yra nepažangūs, kuriems sunkiau sekasi įsisavinti pateiktą informaciją, kurie tinginiauja ir nėra motyvuoti. Toks vertinimo taikymas verčia pedagogus

ieškoti išskirtinumų ugdytiniuose lyginant juos tarpusavyje. Tačiau instrumentas turėtų būti naudojamas vertinti ne mokinio išskirtinumą, o *unikalumą*. Taigi galime konstatuoti, *jog normatyvinė ugdymo tradicija* giliai persmelkusi šiandienį neformalų muzikinį ugdymą. Tyliai vešinti ir gaji pedagogikos sintezė turi savyje didelį priežastingumą, kuris gimdo labai daug pasekmių.

Viena iš jų – *neapykantos fenomenas*. Filosofas L. Donskis teigia: „Neapkenčiu, vadinasi, esu“ ir „Esu neapkenčiamas, vadinasi esu“ (Donskis, 2009, p. VII). Titas Aireksenas šias filosofo mintis analizuoja taip: „Nekentėjai ir nekenčiamieji šoka savo amžintąjį šokį, kuris yra esminis žmogaus būklės aspektas. Tai ilgas ir slegiantis šokis, bet tik tiems, kurie nešoka. Mes, kurie esame abejingi, nesame išrinktieji (nors visi yra pakviestieji) ir dėl to turime kentėti. Kokią keistą atstūmimo forma turime patirti. Štai kodėl aš nemanau, kad tik mūsų epocha, nors ir kokia ji bebūtų, sugeba neapkęsti. Bet protas maskuoja neapykantą – čia aš sutinku su Donskiu. Žinoma, maskuoja – kaipgi kitaip aš neapkęščiau? Aš nenoriu neapkęsti vien dėl neapykantos“ (Donskis, 2009, p. VII). Devynioliktą ir dvidešimtą amžius L. Donskis drąsiai apibūdina kaip organizuotos kolektyvinės neapykantos era – nuo visuomenės sąmokslų teorijos iki ideokratinės neapykantos. Susiformavusi ištisa neapykantos morfologija, pasireiškia gausybe būdų ir kelia grėsmę taikiam individų bei tautų sambūviui. Neapykanta filosofo požiūriu yra dvideidis reiškinys. M. Schelerio nuomone, žmonių santykių lauke meilė ir neapykanta sieja žmones vienus su kitais (Donskis, 2009). Prisiminkime ankstesniuose skyriuose minėto filosofijos klasiko Šv. Augustino mintį apie nuodėmę. Klasikas ją apibūdina kaip nusakantį blogį kuris tiesiog yra nepakankamas gėris. Taigi galime metaforiškai apibūdinti neapykantą kaip iškreiptą meilės formą. „Meilė ir neapykanta, abi esmingai problematiškos tolerancijos požiūriu, kartais susikeičia vietomis. Mat neapykanta – tai lyg meilė, kuri, praradusi savo objektą ir kryptį, negali palikti pasaulio ramybės. Tada ji ima ieškoti galimos grėsmės meilės ir atsidavimo objektui, dar negalėdama identifikuoti to objekto“ (Donskis, 2009, p. 3). Taigi pasinėrę giliau galime įžvelgti, kad tokia iškreipta pedagoginė meilė išprovokuoja „laisvės baimę“, kuri „nugramzdina“ į naują „tylėjimo kultūrą“ ir visa švietimo sistema – nuo vaikų darželio iki universiteto – paverčiama visuomenės priešu (Freire, 2000).

Tokia ugdymo paradigma edukacinėje erdvėje įvardijama kaip *Engiamųjų pedagogika*. Brazilų pedagogas P. Freire sukūrė kritinės sąmonės ugdymo metodologiją, kuri skatintų individus tapti laisvais subjektais ir dalyvauti keičiant savo visuomenę. „Freire‘as gali tai padaryti, nes jis remiasi viena pagrindine prielaida: jog žmogaus ontologinis pašaukimas (kaip jis tai vadina) yra būti Subjektu, kuris veikia ir keičia pasaulį ir tai darydamas artėja prie vis naujų galimybių kiekvienam atskirai ir visiems kartu gyventi visavertiškiau“ (Freire, 2000, p.

13). Laisvės baimė, kurią žmogus ne visada net suvokia turintis, verčia jį aplinkui matyti pavojus, baimes. Toks žmogus visada stengiasi pabėgti nuo gyvenimo, kad jaustų saugumą, kuris tampa svarbesnis už laisvės rizika. Kaip sakė Hėgelis: „Tik rizikuojant gyvenimu įgyjama laisvė; ...individas, kuris nerizikavo savo gyvenimu, be abejo, galėtų būti pripažįstamas Asmeniu; tačiau jis arba ji iš tikrųjų neturi nepriklausomos savimonės.“ (Freire, 2000, p. 18). P. Freire (2000) teigia, kad tiek humanizavimas, tiek dehumanizavimas yra realūs procesai ir ugdymo instrumentai, bet tik pirmoji yra žmogaus pašaukimas. „Šis pašaukimas nuolatos neigiamas, betgi pats šis neigimas jau yra teigimas. Jam prieštarauja neteisingumas, išnaudojimas, priespauda ir engėjų prievarta; tai teigia engiamųjų svajonės apie laisvę ir teisingumą bei jų pastangos susigrąžinti prarastą žmogiškumą“ (Freire, 2000, p. 24). Siekti išsilaisvinimo nėra paprasta, nes engiamieji vietoj laisvės siekimo yra linkę patys tapti engėjais arba bent panašiais į juos. Tokį jų požiūrį suformuoja konkrečios egzistencinės situacijos prieštaravimai. Jų idealas – būti žmonėmis. Tačiau jų pasaulyje jis sukurtas kaip engėjo prototipas ir to pasekoje tai tampa jų siekiamybe. Toks paradoksas yra faktas, kad tam tikru egzistenciniu momentu engiamieji „prisiriša“ prie savo engėjų (Freire, 2000). Tokioje situacijoje asmuo negali blaiviai mąstyti ir žvelgti į situaciją jos nevertindamas, negali sustoti ir apsižvalgyti aplinkui save ir situaciją regėti iš šalies. Engiamasis nesuvokia, kad tik atsisakius vertinimo ir viduje esančių prieštaravimų gims naujas žmogus, kuris bus laisvas savo noruose ir pasirinkimuose. „Laisvės baimė“ engiamajam yra pati didžiausia nelaimė ir baimė, kuri skatina juos perimti engėjo vaidmenį ar bent likti engiamuoju. Vienas iš pagrindinių juos siejančių jungčių yra įsakymas, nes tokiu būdu gali keisti asmens sąmonę primesdamas savo pasirinkimą kitam. Minėtoje situacijoje pažangos ir pasiekimų vertinimas įgauna visiškai kitokias prasmes ir tampa įrankiu padedančiu išlaikyti engėjo / engiamojo santykį. Taigi mechaniškai engiamasis paklūsta engėjo paliepimui ir perima jo taisykles. Laisvė speis atsisakyti šio vaidmens, nes jo vietą turės užimti autonomija ir atsakomybė (Freire, 2000).

Išanalizavus mokinio ir mokytojo santykį aiškiai pastebime, kad jis yra pasakojimo pobūdžio, kai mokytojas yra pasakotojas, o mokinys kantriai klausantis objektas. Dėl to labai nukenčia ugdymo kokybė, nes pasakojamas turinys, nesvarbu vertybės ar empiriniai tikrovės aspektai, paprastai tampa nuobodus ir sustingęs. Pedagogas pateikia mokiniams tikrovę tarsi ji būtų nekintama, statiška, suskaidyta ir nuspėjama, arba komentuoja mokinių egzistenciniai patirčiai visiškai tolimus dalykus. Mokytojas savo darbe pasitelkia tik vieną tikslą – „pripildyti“ mokinius savo pasakojimo turinio, kuris dažniausiai net nebūna susijęs su tikrove ir mokiniams prasmę suteikiančia visuma (Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2012). Tokia metodika verčia mokinius mechaniškai įsiminti mokytojo pasakojimą. „Blogiau, kad mokytojas paverčia

juos „talpyklomis, „saugyklomis“, kurias jis turi „pripildyti“. Kuo pilniau pripildomos „saugyklos“, tuo mokytojas geresnis. Kuo nuolankiau talpyklos leidžiasi pripildomos, tuo geresni mokiniai.“ (Freire, 2000, p. 47-48).

Pedagogo P. Freire (2000) nuomone, toks ugdymas darosi panašus į indėlio padėjimą į banką, kai mokiniai yra saugyklos, o mokytojas – indėlininkas. Vietoje bendradarbiavimo, mokytojas pasirenka oficialius monologus – pranešimus ir atiduoda saugoti indėlius, kuriuos mokiniai kantriai priima, įsimena ir kartoja. Tokia „bankine“ ugdymo paradigma numato tik tokius mokinių veiksmus, kurie apsiriboja indėlių priėmimu, saugyklų pripildymu ir indėlių saugojimu. Tokiu „kilniu“ principu ugdomi mokiniai tikrųjų gali išmokti tik tuos dalykus kontroliuoti ir sisteminti. Bet galų gale net patys mokiniai imami klasifikuoti dėl to, kad šiai (geriausiu atveju) klaidingai sistemai stinga kūrybiškumo, pokyčių ir žinių. Tik refleksija leidžia individams būti tikrais žmonėmis. Žinojimas susiformuoja tyrinėjant pasaulį ir vieniems kitus. Išsilaisvinimo pirmutinis tikslas turi būti ugdymas, kuris pirmiausia turi pašalinti mokytojo ir mokinio priešpriešą, sutaikyti prieštaraujančius polius, kad ir vieni, ir kiti vienu metu būtų mokytojai ir mokiniai. Vadovaujantis bankine ugdymo samprata, toks sprendimas nerandamas. Šitaip interpretuojamas ugdymas, priešingai, palaiko ir netgi supriešina visuomenę remdamasis šiais principais ir veiklos būdais atspindinčiais engiamųjų pedagogiką (Freire, 2000):

- a) mokytojas moko, o mokiniai yra mokomi;
- b) mokytojas žino viską, o mokiniai nieko nežino;
- c) mokytojas mąsto, o už mokinius galvoja kiti;
- d) mokytojas kalba, o mokiniai klausosi;
- e) mokytojas drausmina, o mokiniai yra drausminami;
- f) mokytojas renkasi ir savo pasirinkimą primeta, o mokiniai paklūsta;
- g) mokytojas veikia, o mokiniams mokytojo veikla sukuria veikimo iliuziją;
- h) mokytojas pasirenka programos turinį, o mokiniai (su kuriais nebuvo tartasi) jį priima;
- i) mokytojas painioja žinių įtaką su savo profesine kompetencija, kurią supriešina su mokinių laisve;
- j) mokytojas yra mokymosi proceso subjektas, o mokiniai yra tik objektai.

Taigi „kuo labiau dauguma prisitaiko prie tikslų, kuriuos jai primeta viešpataujančioji mažuma (ir tokiu būdu atima iš jų teisę patiems turėti tikslus), tuo mažumai lengviau ir toliau įsakinėti. Bankinio ugdymo teorija ir praktika gana veiksmingai padeda siekti šio tikslo. Žodingos pamokos, skaitymo reikalavimai, „žinių“ įvertinimo metodai, atstumas tarp

mokytojo ir mokinio, kriterijai, kuriais remiamasi keliant į aukštesnę klasę, – visa tai skirta išvengti mąstymo.“ (Freire, 2000, p. 51-52).

Engiamųjų pedagogiką pažaboti gali tik radikalas, kuris pasitelktų humanizavimą. Tik tikrąjį pedagoginį pašaukimą turintis žmogus gali altruistiškai rūpintis žmogaus išvadavimu ir siekti, kad vaikas mokytųsi ne dėl mokėjimo o dėl žinojimo. Tokią pedagoginę aksiomą turi tikėti kiekvienas engiamasis ir juos vaduojantis. *Humanistinės pedagogikos* pasaulėžiūra nurodo, kad pastaroji reikalinga tiems kas ieško alternatyvų autoritarinei pedagogikai, kuri suvokia žmogų tik kaip fizinę būtybę, kas ilgisi švietimo sistemos, auginančios žmogų kaip visumą, kas pedagoginėje veikloje bando jungti protą su širdimi, logiką su jausmais, materialumą su dvasingumu, kas kiekviename žmoguje įžvelgia ne jo išskirtinumus (*pažangos ir pasiekimų vertinimas*), o unikalumą, kuris tampa instrumentu ugdant kilnų žmogų (*Humanistinės pedagogikos asociacija, 2012*). Š. Amonašvilis (2009) remdamasis savo 15 metų eksperimentinio pradinukų mokymu be pažymių rezultatais teigia, kad įmanoma mokyti taip, kad mokymasis vaikui taptų patrauklus ir džiugus, kad mokinys ne tik suprasta, už ką ir kodėl buvo vienaip ar kitaip įvertintas, bet ir pats mokymosi *vertinti savo mokymosi pažangą*. Tokį vertinimo procesą pedagogas vadina *turiningu vertinimu*. Ugdymo procese mokinį reikia kreipti taip, kad kiekvienoje mokomojoje pažintinėje užduotyje jis matytų savo pasiekimų ir tobulėjimo vaizdą. Tai jį atves iki tikrai *turiningo įsivertinimo* ir *savianalizės*: per išorinį savo veiklos rezultatą jis analizuos savo sėkmes ir nesėkmes, pasisekimus ir spragas. Tokios sąlygos ženkliai sustiprina moksleivio reikalavimus pačiam sau, jame gimsta polinkis tobulintis (Amonašvilis, 2009).

Turingas vertinimas - tai mokymas ir mokymasis be pažymių, kuriuo remiantis plėtojama motyvacija pažintinei veiklai, nusistovi tarpusavio pagalbos mokantis tradicija. Atsisakius vertinimo mokymas bei auklėjimas vyksta ne iš mokytojo pozicijos, o iš vaiko, jis tampa subjektu, o pedagogas objektu, kuris padeda tobulėti, pažinti supantį pasaulį, atrasti tikruosius interesus ir tikslus. *Turingas vertinimas* pašalina mokinių norą meluoti pedagogui, nusirašinėti, sąmoningai vėluoti į pamokas arba praleisti jas be pateisinamos priežasties, skūsti ir vienas kitam pavydėti. Taip atsiranda sąlygos, kad susidarytų abipusis pasitikėjimas ir pagarbi atmosfera, nelieta konkurencijos, kuri, kad ir kaip būtų vadinama „sveika“, neša savyje vieną tikslą – „nuskandinti“ vienas kitą. Tokiu ugdymo, pažinimo „keliu“ vedamas mokinys pamokose patiria džiaugsmą ir pasitenkinimą. Kiekvienam mokiniui pamoka turi būti pripildyta laukimu ko nors įdomaus, neįprasto, naujo, teikiančio jam „džiugų nerimą“. Jis turi džiaugtis dėl pažinimo sunkumų, jausti greta esant pedagogą, draugus, kurie visuomet pasirengę padėti. Mokinį turi džiuginti galimybė dalyvauti bendroje

pažintinėje veikloje, matyti, kaip dėmesingai klausoma jo samprotavimų, kaip kolektyvui jo reikia. Jam turi teikti džiaugsmą bendravimas su mokytoju ir draugais, kuriuose matys savo dalyvavimo rezultata, perspektyvas. Vaikui (visuomeniškai būtybei) yra įgimtas pažinimo, bendravimo, kūrybiškumo, sąmoningumo, emocionalumo, asmenybės įtvirtinimo ir pasiaukojimo troškimas. Kiekvienoje pamokoje mokytojas turi kurti sąlygas, padedančias šiems siekiams visapusiškai skleisti. Pagrindinis *Humanistinės pedagogikos* siekis pamokose įtvirtinti vaikų džiaugsmą (Amonašvilis, 2009).

Išanalizavus vertinimo reikšmę edukacinėje erdvėje, galime argumentuotai teigti, kad pažangos ir pasiekimų vertinimas yra vienas pagrindinių komponentų klasikinėje ugdymo paradigmoje. Jo istorinė prigimtis, kuri prasidėjo gimimu kalėjimuose ir evoliucionavo kareivinėse prieš keletą šimtmečių, gimdo vieną tikslą ir visada yra pasitelkiama kaip priemonė priversti mokinius *paklusti*. „Faktas, kad mokymo procesą pažymys sustiprina. Įsivaizduokime mūšio lauke karį, kuris prarado savo kardą, todėl nebegali nei pasigailėti, nei bausti, ir tuoj tuoj, prieš spaudžiamas, apsigrėžęs ims bėgti, - tai ir bus tradicinis mokymas, netekęs savo pažymių“ (Amonašvilis, 2009, p. 172-173). Pažymys yra ne tiek didaktinis instrumentas, kiek socialinis. Vertinimo sistemos keitimas reikalauja ir kitų komponentų keitimo. Tai labai svarbu, kad išsilaisvintume iš *engiamųjų pedagogikos* gniaužtų, kuri paremta *normatyvine ugdymo tradicija*. Radikalaus ugdytojo ir humanistinės pedagogikos mišinys yra pagalba išlaisvinti neformalų muzikinį ugdymą iš nerimo eros, atliepti tikruosius sistemos tikslus, auginti aktyvią, kūrybišką, emociškai sąmoningą asmenybę, kuri gebės gyventi laisvėje ir atsakomybėje kurdama pilnavertę dabartį aplink save.

4. BŪSIMŪJŲ MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMĄ TYRIMAS

4.1. Organizavimas ir eiga

Mokslinis tyrimas – tai sistemingas ir kryptingas tikrovės objektų nagrinėjimas, taikant mokslines priemones ir metodus, norint sužinoti kas buvo nežinoma, atsakyti į klausimus, išspręsti problemas, atskleisti vidinius ir išorinius ryšius (Kardelis, 2007).

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004) vertinimas apibrėžiamas kaip nuolatinis informacijos apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesas. Pedagogiškai taisyklingai organizuotas moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas – viena iš svarbiausių sąlygų, leidžiančių užkirsti kelią mokinių atsilikimui, įsisavinant žinias ir formuojant mokėjimus. Ar bus pasiektas mokinių pažangumas, priklauso nuo to, ar taisyklingai organizuotas visas mokymo procesas, ar įgyvendinami didaktiniai principai. Atidžiai *stebėdamas* ir *pažindamas* mokinius mokymo metu, mokytojas sugeba laiku numatyti, jog atskiri mokiniai gali atsilikti, ir imtis priemonių užkirsti kelią šiam atsilikimui. Mokytojas privalo išsiaiškinti tas priežastis, dėl kurių atsiliekama ir, žinoma, pirmiausia pasirūpinti, kad mokinių atsilikimo, jų nepatenkinamų žinių priežastis nebūtų jo paties darbo trūkumai. Mokytojų vertinimo kompetencija lemia iš esmės patobulintą, prie švietimo formų įvairovės pritaikomą, mokymosi rezultato vertinimo ir pripažinimo sistemą. Vertinimas turi parodyti, ar mokytojas supranta besimokančiojo pažangą, ar jis remiasi dokumentais, pagrindžiančiais jo vertinimą, ar nustato, kur mokiniui reikia pagalbos. Mokytojas turi gebėti įvertinti tokius aspektus kaip muzikinis raštingumas, mokinio mokymosi pastangos, neatsiribojant nuo individualaus mokinio „augimo“, prigimtinių jo galių.

Atsižvelgiant į pažangos ir pasiekimų vertino reikšmę ugdomajam procesui buvo atliktas empirinis tyrimas, kurio *tikslas* – atskleisti būsimųjų muzikos mokytojų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą neformaliajame muzikiniame ugdyme. Tyrimą sudarė šie etapai:

- 2011 metais buvo atliktas žvalgomas tyrimas, kurio metu buvo siekiama atskleisti ir išanalizuoti ne tik mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tendencijas vyraujančias muzikos mokyklose, bet ir išsiaiškinti mokytojų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimo privalumus ir trūkumus; detalizuoti vertinimo funkcionavimo mechanizmą muzikos mokyklose; išsiaiškinti ar demografiniai kintamieji (tiriamųjų amžius, darbo stažas, kvalifikacinė kategorija) sąlygoja pedagogų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemą.
- Gauti žvalgomojo tyrimo rezultatai inspiravo atlikti diagnostinį tyrimą (2012 metai) esminį dėmesį sutelkiant į pačius jauniausius pedagogus. Todėl sąmoningai buvo atlikta anketinė apklausa, skirta būsimiesiems muzikos pedagogams, studijuojantiems visose Lietuvos aukštosiose mokyklose, kuriose ruošiami šios specialybės specialistai (ŠU, KU, LEU, LMTA, VDU).

4.1.1. Žvalgomojo tyrimo rezultatai

Siekiant išsiaiškinti mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tendencijas muzikos mokyklose bei nustatyti, koks yra mokytojo požiūris į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą, 2011 metais buvo atliktas žvalgomas tyrimas. Tyrime dalyvavo 60 muzikos mokytojų, dirbančių Šiaulių miesto neformaliojo ugdymo įstaigose, iš jų – 48 (80%) moterys ir 12 (20%) vyrų.

Analizuojant tyrimo duomenis respondentų amžiaus aspektu, nustatyta jog tyrime dalyvavusių muzikos mokytojų amžius apėmė tiriamuosius nuo 22 metų iki 65 metų, tačiau daugiausia tiriamųjų amžius svyravo ties 41–50 metų riba. Jauni, neseniai studijas baigę pedagogai sudaro 13 proc. apklaustų respondentų. Taip pat dirba daug pensijinio amžiaus mokytojų (17%). Kadangi respondentų amžius galėjo turėti įtakos atsakymams, tiriamieji pagal statistinį respondentų amžiaus vidurkį (40 m.) buvo suskirstyti į 4 grupes, kurios atitinka psichologų nurodomiems suaugusiųjų gyvenimo periodams.

Analizuojant respondentų pedagoginio darbo stažą pastebėta, kad daugiausia tyrime dalyvavusių mokytojų turi 11-30 metų pedagoginio darbo stažą – tai pažymi 63 proc. respondentų, 10 proc. mokytojų nurodė, jog mokykloje dirba iki dešimties metų 20 proc. pedagogų nurodė turintys daugiau nei 31 metų pedagoginį stažą, o 7 proc. respondentų pažymi, kad tik pradeda savo darbo praktiką muzikos mokykloje.

Gauti anketinės apklausos rezultatai leidžia teigti, jog tyrime dalyvavusių respondentų pedagoginio darbo patirtis švietimo reformos kontekste yra išties didelė ir jie gali suteikti

naudingos informacijos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo srityje, kita vertus galima pastebėti jaunų specialistų trūkumą muzikos mokyklose.

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tyrimui labai svarbi mokytojų turima kvalifikacinė kategorija. Net 80 proc. apklausoje dalyvavusių mokytojų turi įgiję vyriausiojo mokytojo kvalifikaciją arba mokytojo metodininko kvalifikaciją (žr.1 lentelę).

1 lentelė

Mokytojų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją (N=60)

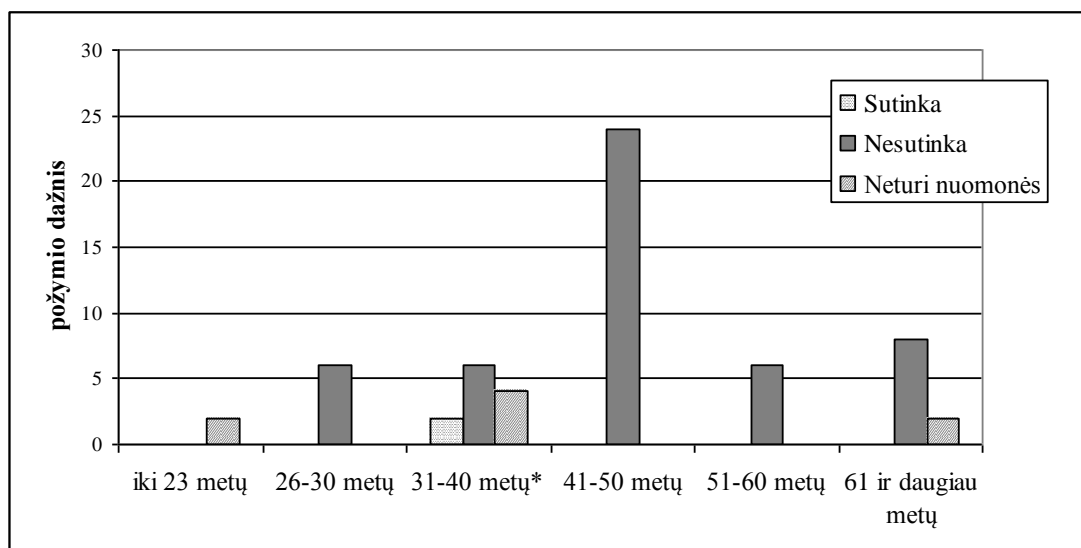
| Kvalifikacinė kategorija | Respondentų sk. | Proc. |
|--------------------------|-----------------|-------|
| Neatestuoti mokytojai | 2 | 3% |
| Mokytojai | 10 | 17% |
| Vyr. mokytojai | 24 | 40% |
| Mokytojai metodininkai | 24 | 40% |
| Iš viso | 60 | 100% |

Anketoje buvo pateikti 4 teiginių blokai (iš viso 80 teiginių), kurie turėjo išryškinti vyraujančią respondentų požiūrį į dominuojančias pažangos ir pasiekimų vertinimo tendencijas neformaliose muzikinio ugdymo įstaigose (žr. 1 priedas). Darbe pateikiama dalis reikšmingesnių tyrimo rezultatų, nagrinėjant respondentų atsakymus į anketos klausimus apie: 1) mokytojų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą privalumų ir trūkumų aspektu; 2) vertinimo funkcionavimo mechanizmą muzikos mokyklose; 3) pedagogų požiūrį į vertinimo reikšmę ugdytiniams; 4) vertinimo tikslus, kuriuos naudoja muzikos mokyklose dirbantys mokytojai.

Pirmasis 28 diagnostinių teiginių blokas turėjo atskleisti mokytojų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą muzikos mokyklose, detalizuoti vertinimo funkcionavimo mechanizmą. Analizuojant šio diagnostinio bloko duomenis nustatyta, kad 97 proc. visų apklaustųjų nurodė, jog vertinimą naudoja kaip būdą, skatinantį mokinių siekti geresnių rezultatų. Galima daryti prielaidą, kad vertinimą muzikos mokyklose pedagogai supranta kaip esminę mokinių motyvavimo priemonę, kuri prieštarauja šiuolaikinės edukologijos idėjoms. 84 proc. apklaustųjų mokytojų nurodo, kad vertinimas muzikos mokykloje yra labai reikalingas, nes jis skatina mokinius dirbti sistemingai. Be to, dauguma pedagogų mano, kad pažymys ne tik įvertina mokinio žinias, bet ir padeda susidoroti su drausmės problemomis, nusirašinėjimu, sąmoningu vėlavimu į pamokas arba jų praleidinėjimu be pateisinamos priežasties ir pan. Toks tendencingas pedagogų požiūris rodo, kad jie praktinėje veikloje menkai taiko šiuolaikines, humanistines pedagogikos idėjas.

Analizuojant mokytojų požiūrį į vertinimo reikšmę ugdytiniams buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp kai kurių demografinių kintamųjų. Skirtumai buvo įvertinti statistinės paklaidos tikimybe ir traktuotini kaip statistiškai reikšmingi, kai $p \leq 0,05$.

Tyrimas parodė, kad mokytojų nuomonei apie pažangos ir pasiekimų vertinimo reikšmę ugdymo procesui, įtakos turi respondentų amžius. Vidutiniojo amžiaus (41-50 metų) mokytojų grupė labiau nei kitų amžiaus grupių mokytojai, sureikškina vertinimo naudą ugdymo procesui muzikos mokykloje. Tačiau nustatyta, kad mokytojų populiacijoje išsiskiria 31-40 metų mokytojai, teigdami, kad vertinimas menkina mokinio savivertę (žr. 1 pav.). Tokią mokytojų nuomonę formuoja jau per dešimtmetį sukaupta pedagoginė patirtis ir aukščiausias darbinio produktyvumo laipsnis. 31-40 metų amžiaus mokytojai yra imliausi pedagoginėms naujovėms: ne tik jas įsisavina, bet ir siekia jas naudoti praktiškai. Taip pat reikėtų atkreipti dėmesį į jauniausius pedagogus. Šie apie vertinimo reikšmę ugdytiniui neturi nuomonės. Pedagoginės praktikos stoka neleidžia laisvai interpretuoti, taikyti, analizuoti kokią naudą mokiniui suteikia pažangos ir pasiekimų vertinimas.

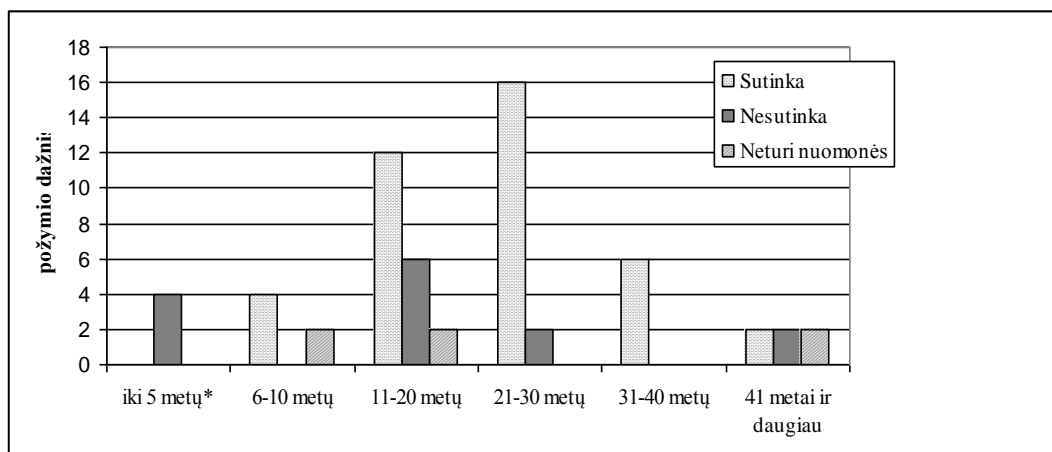


* Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

1 pav. Vertinimas menkina mokinio savivertę. Respondentų atsakymai amžiaus aspektu (N=60)

Muzikos mokyklose pažangos ir pasiekimų vertinimas neatsiejamas nuo viso ugdymo(si) proceso, nes yra privalomas. Todėl natūralu, kad beveik visi tyrime dalyvavę pedagogai vertinimą įvardijo kaip mokymo(si) sudedamąją dalį. 79 proc. respondentų mano, jog ugdymo procese vertinimas jiems suteikia naudingą grįžtamąją informaciją apie ugdytinio pasiekimus. Vis tik gautu pozityviu rezultatu teko suabejoti, nes 36 proc. mokytojų nurodė, kad vertinimas jiems *nepadedą* išvelgti ugdytinių mokymosi galimybių, problemų ar spragų. Gauti rodikliai kelia nerimą, nes yra sąlyginai dideli. Tokie pedagogų atsakymai suponuoja prielaidą, kad pažangos ir pasiekimų vertinimas muzikos mokyklose gana dažnai atlieka tik formalų vaidmenį, kuris nesuteikia objektyvios informacijos apie mokinio pažangą bei pasiekimų lygį. Detaliau panagrinėjus pasireiškiančias tendencijas buvo atskleista, kad gautiems rezultatams įtakos turi mokytojų

pedagoginė patirtis. Skeptiškiausiai vertinimą, kaip mokinio mokymosi galimybių rodiklį, vertina jauniausioji, iki 5 metų dirbančiųjų, mokytojų grupė (žr. 2 pav.).

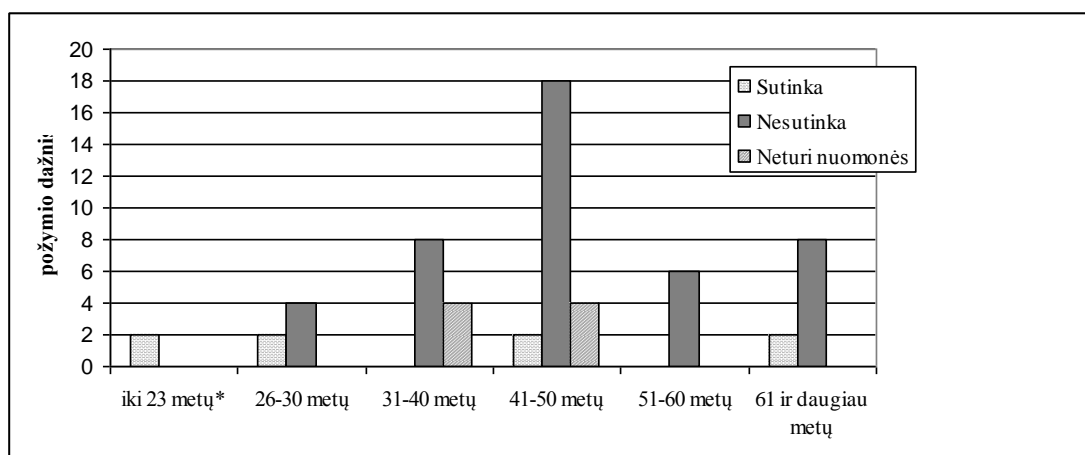


*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,01$

2 pav. Vertinimas padeda mokytojui įžvelgti mokinio mokymosi galimybes. Respondentų atsakymai darbo stažo aspektu (N=60)

Minimalų darbo stažą turintiems mokytojams vertinimas nepadeda įžvelgti mokinio mokymosi galimybių. Galime daryti išvadą, kad vertinimo naudą mokytojai suvokia tik įgavę pedagoginės patirties. Gauti tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad studijuojant aukštojoje mokykloje skiriama nepakankamai dėmesio mokinių vertinimo procesui, t.y. nesuteikiama žinių *kaip* mokytojas turėtų naudotis pažangos ir pasiekimų vertinimo rodikliais praktiškai, ypač vertinant muzikinius mokinių pasiekimus.

Tyrimo metu taip pat norėjome išsiaiškinti, kokia muzikos mokyklų mokytojų nuomonė vyrauja apibūdinant vertinimo trūkumus ugdymo procese. Respondentų nuomonės šiuo klausimu labai išsiskyrė. Į klausimą *Ar vertinimas labai apsunkina mokymo(si) procesą?* 13 proc. respondentų atsakė teigiamai. Paaiškėjo, kad tokius rezultatus sąlygoja respondentų amžius. Jauniausieji mokytojai, skirtingai nei kitos amžiaus grupės mano, jog vertinimas apsunkina mokymosi procesą (žr. 3 pav.). Galime manyti, kad tokią jaunų pedagogų nuomonę gali formuoti darbo patirties stoka. Jaunas pedagogas savo perspektyvą gerai dirbti pedagoginį darbą labai glaudžiai sieja su mokinio pasiektais rezultatais ir mokinių vertinimas tampa netiesioginiu pedagogo darbo įvertinimu. Prastas pažymys parašytas mokiniui jauno pedagogo akimis tarsi priešpastatomas prastam jo darbo įvertinimui.



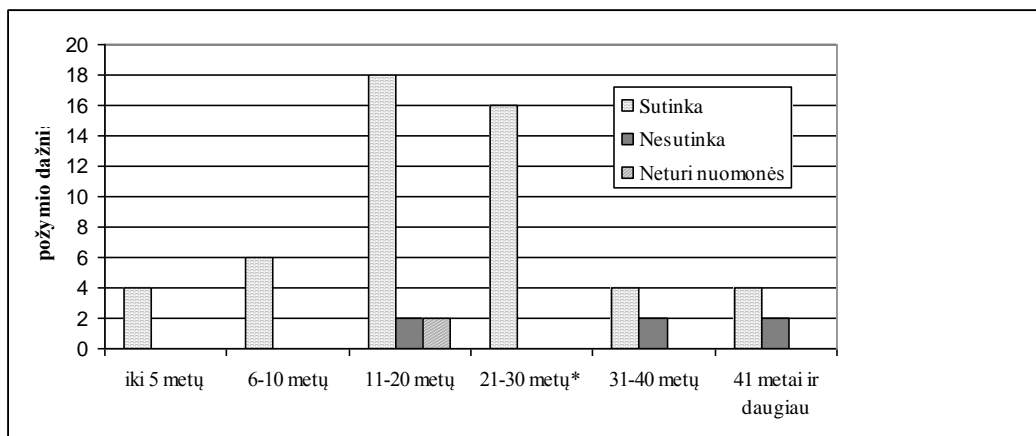
* Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

3 pav. Vertinimas labai apsunkina mokymo(si) procesą. Respondentų atsakymai amžiaus aspektu (N=60)

Pastebėjus tokį jaunų pedagogų požiūrį buvo plačiau pasidomėta šia problema. Net 73 proc. respondentų yra įsitikinę, jog mokytojo darbo sėkmę lemia mokinių rezultatai. Nepaisant muzikos mokyklų ugdymo specifiškumo mokytojai yra linkę mokinius vertinti daug aukštesniais balais nei mokiniai yra verti, nes mokytojų nuomone, mokinių rezultatuose atsispindi mokytojo profesinės kompetencijos, darbo sėkmė ir pan. Mokytojai mokinių įvertinimą priima kaip asmeninį darbo kokybės rodiklį. Tokią išvadą galime daryti pažvelgę į mokytojų paprieštaravimą teiginiui, *Vertinimas padeda nustatyti mokymo proceso kokybę*. Net 60 proc. respondentų mano, kad pažvelgę į mokinių rezultatus galime susidaryti klaidingą nuomonę apie mokyklos darbo kokybę. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai turintys mažesnę nei 30 metų stažą linkę labiau sieti mokinio pasiektus rezultatus su savo darbo sėkmės rodikliais. Tokią mokytojų nuomonę gali formuoti baimė prarasti darbo vietą esant prastiems mokinių pažymiams. Požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,02$ (žr. 4 pav.).

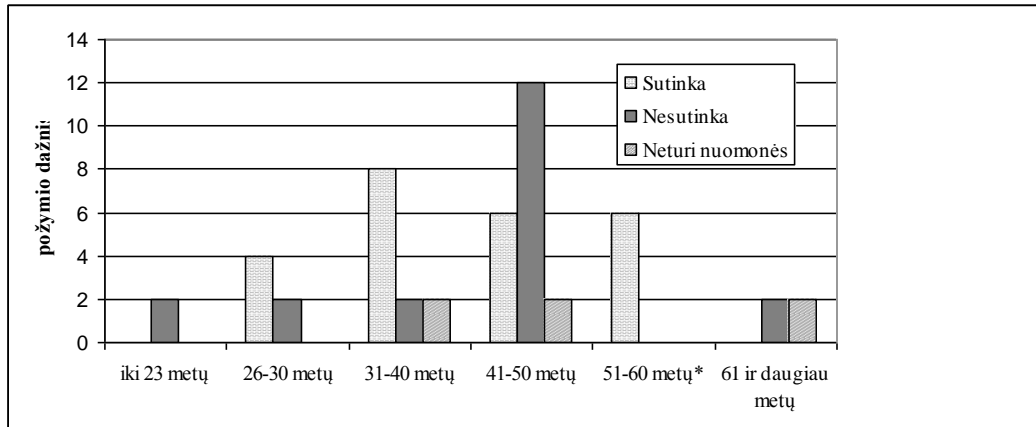
Tyrimo metu buvo įdomu sužinoti koku tikslu mokytojai dažniausiai vertina mokinius. Visi respondentai vienareikšmiškai patvirtino, kad vertinimas tiesiogiai padeda mokiniui mokytis ir tobulėti. Bet detaliau analizuojant mokytojų atsakymus buvo pastebėta, jog 66 proc. muzikos mokyklų mokytojų vertinimą naudoja kaip drausminimo priemonę. Iš dalies tai prieštarauja anksčiau pateiktai mokytojų nuomonei apie vertinimo pagalbą mokiniui mokytis ir tobulėti, nes vertinimas naudojamas kaip drausminimo priemonė įgauna neigiamą reikšmę, galinčią priešiška nuteikti mokinius prieš mokytoją, sugriauti vertinimo sistemą, kuri reikalinga norint padėti asmeniui tobulėti. Tyrimo metu atkreiptas dėmesys į tai, kad mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimą kaip drausminimo priemonę pasitelkia vyresnio amžiaus

pedagogai (apie tai liudija statistiškai reikšmingi skirtumai $p=0,00$). Tokią situaciją iš dalies galėjo lemti tai, jog vyresnio amžiaus mokytojai mokėsi ir išsilavinimą įgijo „sovietiniais“ laikais, kuomet pedagogika buvo grindžiama direktyviniais principais. Natūralu, kad vyresnio amžiaus pedagogams gana sunku žengti kartu su europietiška mokykla, šiuolaikinėmis idėjomis, naujomis pedagoginėmis srovėmis (žr. 5 pav.).



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,02$

4 pav. Mokinių (i)vertinimo rezultatai – mokytojų darbo kokybės rodiklis. Respondentų atsakymai darbo stažo aspektu (N=60)



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

5 pav. Vertinimą naudoju kaip drausminimo priemonę. Respondentų atsakymai amžiaus aspektu (N=60)

Analizuojant bendrąsias mokytojų žinias apie pažangos ir pasiekimų vertinimą supratome, jog mokytojai turi pakankamai žinių, bet vengia procesą suvokti kaip itin reikšmingą mokiniui, o ne mokytojui. 27 proc. apklaustų respondentų teigia, jog vertinimas atima daug laiko, kurį mokytojas galėtų išnaudoti produktyviau. Tokia nuomonė pastebėta

teorines disciplinas dėstančių pedagogų tarpe. Mokytojai norėtų daugiau laiko skirti ugdomajam procesui, o ne mokinių vertinimui.

Tyrimo pabaigoje buvo pateikta keletas klausimų, kurie turėjo atskleisti kaip yra organizuojamas pažangos ir pasiekimų vertinimas muzikos mokyklose. Analizuojant atsakymų variantus nustatyta, kad mokinius, kurie daug mokosi savarankiškai, mokytojai linkę vertinti dažniau nei tuos, kurie stokoja savarankiško mokymosi valios. 60 proc. respondentų stropius vaikus vertina kas antrą pamoką, 10 proc. kiekvieną pamoką ir 30 proc. kartą per mėnesį. 34 proc. mokytojų tinginiaujančius mokinius vertina tik kartą per mėnesį, 33 proc. kas antrą pamoką ir 33 proc. vertina kiekvieną pamoką. Toks skirtingas pedagogų požiūris į mažiau laiko mokymuisi skiriančius ugdytinius skatina gilintis į šią problemą, siekti išsiaiškinti kokiomis priemonėmis mokytojai skatina tokius mokinius mokytis. Galime daryti prielaidą, jog mokytojų vengimas tinginiaujančius vaikus vertinti dažniau, nei stropius, nepadeda mokiniams tobulėti ir siekti geresnių įvertinimų. 40 proc. pedagogų teigia, kad rašant pažymį tinginiaujančiam mokiniui beveik visada kyla konfliktinės situacijos. Ugdytiniai priešinasi mokytojui teigdami, jog labai daug dirba savarankiškai, teisinasi, kad pamokoje nepavyksta atskleisti to, ką pavyko atlikti namuose. Mokytojai tokiose situacijose suabejoja ar viską padarė, kad mokiniui pasisektų kokybiškai atlikti užduotis. Galime teigti, kad dėl patiriamos įtampos jie linkę rečiau vertinti mokinius, kurie stokoja mokymosi valios. Norėtusi pedagogus skatinti dažniau vertinti tinginiaujančius vaikus, nei darbščius ir nuosekliai dirbančius. To pasekoje, mokiniai būtų skatinami siekti geresnių rezultatų. Būtų galima labiau formuoti ugdymo tikslus, siekius ne tik mokytojui, bet ir pačiam mokiniui.

Tyrimas atskleidė, jog muzikos mokyklose mokinių vertinimas – opi problema, kuri sukelia mokytojams darbinį stresą, nesveiką konkurenciją pedagogų tarpe, blogą mikroklimatą. Šie veiksniai neleidžia optimizuoti ugdymo proceso muzikos mokyklose. Pažangos ir pasiekimų vertinimo kokybę, produktyvų sistemos funkcionavimą labai įtakoja mokytojų amžius bei pedagoginė darbo patirtis.

Magistro darbe aptarti valstybiniai dokumentai, mokslinė literatūra bei atlikti tyrimai pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektu atskleidė, jog pažangos ir pasiekimų vertinimas akcentuojant jaunų pedagogų požiūrį į tiriamą problemą šiuolaikiniame neformaliame muzikiniame ugdyme sulaukia vis dar nepakankamai mokslininkų dėmesio. Šis klausimas ypač aktualus rengiant būsimojus muzikos pedagogus, kurie ateityje prisidės prie pažangios ir saugios valstybės kūrimo, solidarios ir darnios visuomenės formavimo.

4.1.2. Diagnostinio tyrimo edukacinė idėja

Susipažinimas su muzikinio ugdymo procese kylančiomis pažangos ir pasiekimų vertinimo problemomis, paskatino atlikti išsamesnį tyrimą, kurio metu siekėme atskleisti būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą neformalaus muzikinio ugdymo procese.

Išryškinti esančias nuostatas į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą, jų poveikį būsimai pedagoginei karjerai, ugdytiniais ir darniam ugdymo procesui buvo pasitelktas anketinės apklausos metodas. Anketa buvo sudaryta intervalinėmis skalėmis, kurių konstravimui buvo panaudota plačiai paplitusi Likert'o metodika (skalę sudaro teiginių rinkiniai su 5 galimų atsakymų formatu) (žr. Priedai). Klausimyne buvo pateikti 52 teiginiai ir vienas atviro tipo klausimas. Anketa parengta pasitelkus valstybės dokumentus (*Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas*, 2011, *Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata*, 2004) bei mokslinę literatūrą apie pažangos ir pasiekimų vertinimo raišką šiuolaikinėje edukacinėje erdvėje (Amonašvilis, 2009; Lawrence, Shapiro, 2008, Duoblienė, 2006; Ardens, 1998, Petty, 2006 ir kt.).

Pirmąjį diagnostinio klausimyno bloką sudarė klausimai, kuriais buvo siekiama išsiaiškinti demografinius respondentų duomenis. Teirautasi kokioje aukštojoje mokykloje respondentas studijuoja, kokia apklausiamojo amžius, lytis, kursas, kuriame studijuoja. Manant, kad tyrimo rezultatams poveikį gali padaryti sukaupta muzikinė respondentų patirtis buvo pasiteirauta kokį muzikinį išsilavinimą jie yra įgiję iki studijų universitete.

Antrajame diagnostiniame bloke respondentams buvo pateikta 12 teiginių, kuriais siekta išsiaiškinti kokį poveikį respondentų nuomone mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas turi mokinio motyvacijai, savivertės suvokimui. Buvo norima išryškinti pažangos ir pasiekimų vertinimo poveikį stresinių situacijų susidarymui, mokytojo moraliniams įsitikinimams ir pan. (žr. 2 priedas).

Trečiąjį diagnostinį bloką sudarė 10 teiginių, kurie atskleidė kiek, būsimųjų muzikos pedagogų nuomone, pažangos ir pasiekimų vertinimas yra reikšmingas ugdymo procesui, kaip sudedamoji šio proceso dalis, kiek vertinimo procedūrą gali lemti ugdymo planas. Teiginių pagalba išsiaiškinta kiek mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas apklaustųjų nuomone lemia socialinius ugdymo proceso dalyvių (mokyklos administracijos, mokytojų, tėvų ir mokinių) bendradarbiavimą. Respondentų atsakymai į pateiktus teiginius išryškino kokiais tikslais studentų nuomone naudojamas pažangos ir pasiekimų vertinimas ir kokiais būdais jis

atliekamas. Susipažinti su diagnostinio bloko teiginiais ir respondentų pasirinkimų pasiskirstymu galite susipažinti pateiktoje lentelėje (žr. 2 priedas).

Anketinės apklausos ketvirtuoju diagnostinių teiginių bloku buvo siekta išryškinti veiksnius darančius poveikį pažangos ir pasiekimų vertinimui, studentų požiūrį į pažymį, kaip pagrindinę pažangos ir pasiekimų vertinimo priemonę, taip pat respondentų nuostatas apie tinkamą ugdymo proceso modelį. Būsimiesiems muzikos pedagogams buvo pateikti 9 teiginiai, jų nuomonės pasiskirstymas pateiktas 2 priede.

Sėkmingą pamoką lemiančius faktorius ir būsimųjų muzikos pedagogų nuomone tinkamas mokytojo asmenines savybes buvo norima atskleisti penktame diagnostinių teiginių bloke, kuriame buvo pateikta 14 teiginių (žr. 2 priedas).

4.2. Diagnostinio tyrimo rezultatų analizė

Diagnostiniame tyrime dalyvavo visų Lietuvos aukštųjų mokyklų studentai, t. y. 128 respondentai, studijuojantys *Muzikos pedagogikos* specialybę. Apklausos imtis sudaro didžiąją dalį visų šią specialybę studijuojančių studentų Lietuvos aukštosiose mokyklose. Iš jų – 54 (42 proc.) Šiaulių universiteto, 29 (23 proc.) Lietuvos edukologijos universiteto, 23 (18 proc.) Lietuvos muzikos ir teatro akademijos, 14 (11 proc.) Vytauto Didžiojo universiteto ir 8 (6 proc.) Klaipėdos universiteto studentų.

Didžiausia tiriamųjų grupės dalis – 37 respondentai (29 proc.) mokosi ketvirtame kurse – tai jau pasirenkę darbo rinkai pedagogai, kurių požiūris į tyrimo objektą yra aktualiausias. Žemesniųjų kursų studentų nuomonė dar gali kisti paveikta įgyjamos patirties studijų eigoje bei susidūrus su realiu ugdymo procesu pedagoginės praktikos metu. Atliekant tyrimą buvo manoma, kad apklausoje dalyvavusių respondentų mokymosi trukmė gali suteikti naudingos informacijos apie šiuolaikinius muzikos pedagogų rengimo ypatumus Lietuvoje. Kita vertus, tikėtina, kad pirmaisiais studijų metais besimokančiųjų nuomonė gali atskleisti vyraujančias emocijas, dorovines bei dvasines vertybes pasireiškiančias šiandienėje bendrojo lavinimo ir neformaliojo vaikų švietimo sistemoje.

Nagrinėjant būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą negalime neatkreipti dėmesio į respondentų sukauptą muzikinę patirtį, kuri gali daryti poveikį vertinimo sampratos suvokimui plačiąja prasme. E. Bernė (2010) teigia, kad tai, ką išmokome *žaisti* vaikystėje, ką mums leido ar draudė *auklėtojai*, suformuoja kiekvieno iš mūsų gyvenimo scenarijų, pagal kurį, to neįtardami gyvename. Atsižvelgiant į pateiktus argumentus, respondentų buvo pasiteirauta, kokią muzikinę patirtį jie yra įgiję iki studijų universitete. 50

(39 proc.) apklaustų studentų nurodė, kad yra baigę muzikos mokyklas, 17 (13 proc.) respondentų baigė konservatoriją, net 57 (45 proc.) būsimųjų pedagogų baigė abi šias grandis ir tik 4 (3 proc.) studentai neįgijo jokio muzikinio išsilavinimo iki studijų universitete.

Tyrimo dalyvių buvo pasiteirauta, kokia jų nuomonė apie pažangos ir pasiekimų vertinimą, vyraujantį šiuolaikiniame muzikiniame ugdyme. Buvo svarbu išsiaiškinti ar vertinimo procesas, studentų požiūriu, dera su ugdomąja / auklėjamąja menine veikla, jos tikslais ir pan., kokią patirtį yra įgiję patys respondentai ir kaip ją rengiasi taikyti pedagoginio darbo metu ateityje. Analizuojant tiriamųjų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą, nustatyta, kad 53 proc. tyrime dalyvavusių respondentų mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą laiko viena iš pagrindinių ugdymo proceso sudedamųjų dalių. Todėl natūralu, kad dauguma būsimųjų muzikos mokytojų (41 proc.) pritarė teiginiui, jog norėdami išsaugoti mokyklos statusą, *turi mokinius vertinti pažymiais*.

Tokia apklaustųjų nuomonė nunistebino, nes šių dienų mokyklose *pažymys* vis dar išlieka kaip viena esminių formų įvertinant mokinio *žinias*. Pažymys švietimo sistemos raidoje visuomet buvo aktualus ir mokinius orientuodavo į rezultatą. Šiuolaikinės visuomenės poreikiai yra ženkliai pakitę, vis dažniau mokslininkų studijose (Juodaitytė, 2003, Piličiauskas, 2005; Duoblienė, 2006, Strakšytė, 2008, Lawrence, Shapiro, 2008, Amonašvilis, 2009, Piličiauskaitė–Navickienė, 2012, Kriščiūnaitė, Strakšienė, Deveikytė, 2011 ir kt.) akcentuojamas humanistinis požiūris į žmogų, laisvo individo formavimas, stiprėjantis dėmesys patirčiai, situaciškumui, mokslo tiesų ir vertybių reliatyvumui, kūrybiškumui, emociniam intelektui, sėkmingai vaiko socializacijai aplinkoje, todėl natūraliai keičiasi ir požiūris į pažangos ir pasiekimų vertinimą, kuris dabartinėje švietimo sistemoje dažnai iškreipia minėtus faktorius.

Tiriamųjų požiūris į *pažymio* reikšmingumą ugdymo procese suponuoja prielaidą, jog pažangos ir pasiekimų vertinimas šiuolaikinėje edukologijoje įgauna daugiafunkcinį socialinį pavidalą ir nebeprilygsta pagrindinei vertinimo paskirčiai įvardintai *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos* (2004), kurioje pabrėžiama, kad vertinimas yra nuolatinės informacijos apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesas. T.y. vertinimas būsimųjų muzikos pedagogų suvokiamas ne kaip ugdomojo proceso pasekmė, kurio pagalba būtų pamatuotas *individualus* mokinio „augimas“ ir mokėjimas, tačiau kaip priemonė, galinti minimaliomis pedagoginėmis pastangomis mokinius priversti siekti kuo aukštesnių ugdymo standartų išpildymo didinant konkurencingumą ugdytinių tarpe.

Analizuojant tyrimo rezultatus ir nustačius, kad respondentai didžiausią dėmesį ugdymo eigoje skiria pažymiui, buvo pasiteirauta kaip būsimieji mokytojai vertina ugdytinių tarpusavio konkurencingumą ugdomajame procese. Net 64 proc. respondentų įsitikinę, kad pažymys yra palankiausia priemonė, skatinanti mokinių konkurenciją, kuri, anot *humanistinės pedagogikos* šalininkų, kad ir kaip būtų vadinama „sveika“, turi savyje vieną tikslą – gramzdinti vienas kitą (Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2012). Taigi, tokiu atveju mokymas bei auklėjimas vyksta ne iš vaiko pozicijos, o iš mokytojo ir užkerta kelią pagarbiai pedagoginio proceso dalyvių atmosferai bei pasitikėjimui. Pastarasis yra labai svarbus kiekvienam žmogui, šeimai, komandai, organizacijai, valstybei ir mūsų civilizacijai (Covey Stephen M. R., 2009). Jeigu pamokoje remiamasi abipusiu bendradarbiavimu ir pasitikėjimu – bus garantuota sėkmė ir klestėjimas visose pedagogo / ugdytinių veiklos srityse. Tuomet mokytojui nereikės griebtis šalutinių veiksnių norint sutelkti klasę bendriems tikslams ir ugdymo procesą išlaikyti optimaliame darbingume.

Tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad aukštosiose mokyklose rengiant muzikos mokytojus vis dar nepakankamas dėmesys skiriamas esminėms *šiuolaikinės edukologijos* idėjoms – t.y. ugdytojų / ugdytinių bendradarbiavimu, dvasinių asmenybės puoselėjimu, tinkamų vertybinių nuostatų formavimu, ugdytinių kritinės sąmonės ugdymu, prigimtinių galių išlaisvinimu. Minėtos prielaidos validumą sustiprina respondentų požiūris į mokytojo ir mokinio partnerystę. Pasiteiravus studentų, ar *ugdymo procese mokytojas ir mokinys yra lygiaverčiai partneriai* net 64 proc. respondentų nepritarė šiam teiginiui. Tokį studentų požiūrį galėjo lemti įgyta patirtis bendrojo lavinimo, neformalaus ugdymo įstaigoje, universitete vertinant ugdytojo / ugdytinio sąveiką. Galima manyti, kad visoje Lietuvos švietimo sistemoje vis dar vyrauja *vadovo*, o ne *lyderio* sampratos statusas, kuris buvo būdingas *sovietinei pedagogikai*.

Pasak D. Carnegie (2011) autokratinio tipo *vadovai*, verčiantys laikytis ne itin reikšmingų, despotiškų taisyklių, nebėra sėkmingi. Mokyklose reikalingi naujo tipo mokytojai, kurie galėtų įkvėpti ir motyvuoti kitus, turėtų aukštas *moralines / dvasines* vertybes, būtų lankstūs, sugebėtų prisitaikyti, būtų lyderiais. Nesavanaudiško pedagogo atsidavimo darbui dėka būtų puoselėjamos visos minėtos savybės mokiniuose. Tokiomis aplinkybėmis pažangos ir pasiekimų vertinimas mokiniams taptų ne tikslu, o priemone tobulėti, nusistatyti spragas ir trūkumus, įžvelgti nuoseklius žingsnius palankiai įveikiant *prasmingą* pažinimo kelią. Aptartai *sėkmingos švietimo sistemos* kūrimo vizijai mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas kaip ugdymo proceso valdymo instrumentas ar autoriteto kūrimo įrankis mokytojui būtų tiesiog nebereikalingas.

Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą galimai išryškino mokytojų rengimo Lietuvos aukštosiose mokyklose spragas. Paaiškėjo, kad tyrimo dalyviai nėra pakankamai brandūs kritiškai (į)vertinti klasikinės ir laisvojo ugdymo pedagogikos raišką mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektu. Susiklosčiusi situacija nepalankiai veikia Lietuvos švietimo sistemos siekį persiorientuoti į šiandieniam pasauliui labiau patrauklius ugdymo modelius, padedančius puoselėti mokinių emocinį sąmoningumą, kritinį požiūrį, laisvą pasirinkimo galimybę, kūrybiškumą, tinkamas moralines nuostatas ir t.t. Galime daryti prielaidą, kad *pažymys* respondentų pedagoginėje praktikoje, o vėliau ir profesinėje veikloje gali tapti ugdymo proceso reguliavimo instrumentu, kuris ypač jaunam mokytojui tampa išsigelbėjimu siekiant išlaikyti paklusnią ir drausmingą klasės atmosferą.

Išsiaiškinus, jog būsimiesiems muzikos mokytojams *pažymys* yra pagrindinė priemonė padedanti įvertinti mokinio *žinias*, skatinanti mokinių tarpusavio konkurenciją, skiepijanti nuoseklaus darbo įgūdžius ir pan. nebuvo netikėta, kad net 47 proc. apklaustųjų įvertino *mokytoją* kaip centrinę ugdymo proceso ašį. Tyrime dalyvavusių respondentų požiūriu, ugdymo procese *mokytojas* prisiima atsakomybę ne tik už savo, bet ir už mokinių sprendimų pasekmes, patirdamas aplinkos (mokyklos administracijos, mokinių tėvų, kolegų, ugdytinių) „spaudimą“ dėl menkiausių mokinių klaidų ar nesėkmių. Ugdymo procese susiformavusios emocinės įtampos reguliavimui mokytojas pasitelkia *pažymį* kaip stimuliacinį metodą, kuris, neva padeda išspręsti problemas, ignoruojant jų priežastis. Čia ir suklumpa visi mokytojai, nesuvokdami *metafizinio* pažymio *poveikio*² vaikui ir neįžvelgdami hermeneutinės *jo* prigimties, kuri iki šių dienų nesąmoningai padeda pedagogams siekti ugdytinio kūno disciplinavimo, emocijų pažabojimo užgniaužiant jas savyje, paklusnumo ir tampa puikiu baudymo įrankiu. Kritiškai neišgvildenus proceso poveikio mokiniui, luošinamos jaunos dar tik besiformuojančios ir kūrybingos asmenybės, gesinamas jų aktyvumas siekti saviugdos ir saviuoklos, išbraukiamos moralinės vertybės paliekant tik metodiką verčiančią ugdytinius mechaniškai įsiminti mokytojo pasakojimą (Freire, 2000).

Paaiškėjus, jog būsimieji muzikos pedagogai centrine ugdymo proceso dalimi įvardija mokytoją, kuris, pasitelkdamas vertinimą pažymiais formuoja savo autoritetą, siekia daryti poveikį prigimtinėms mokinio savybėms bei reguliuoja mokymo(si) tempą, turinį, klasės drausmę ir pan. respondentų buvo pasiteirauta, kas lemia pedagogo vertinimo kriterijų pasirinkimą. Didžioji dalis (67 proc.) apklaustųjų nurodė, kad *vertinimui įtakos turi mokinio asmeninės savybės* (įžūlumas, akiplėšiškumas ar perdėtas stropumas ir t.t.), 44 proc. būsimųjų

² pirminės vertinimo priežastys ir principai, kuriuos sąlygoja pažymio prigimtis ir raida prasidėjusi prieš keletą šimtmečių kalėjimuose, vėliau sėkmingai pasiekusi kareivines ir galiausiai – ugdymo įstaigas. Istoriniame kontekste pažymys įgauna neigiamą atspalvį (Foucault, 1998).

muzikos mokytojų mano, jog *vertinimo metu juos labiausiai erzina mokinio siekis pademonstruoti savo žinias, nesusijusias su pamokos tema*, 40 proc. – teigia, kad *aukštą įvertinimą mokiniams pasiekti trukdo pernelyg didelis aktyvumas*. Atskleistas tiriamųjų požiūris leidžia manyti, kad žinių stygius apie humanistinėmis idėjomis grįstą ugdymą, kūrybinių idėjų stoką, iškreipia darnios meninio ugdymo sistemos modelį. Galima tvirtinti, kad šiuos negatyvius faktus galėjo inspiruoti pastaraisiais metais aukštojo mokslo reformos kontekste akcentuojama jaunų pedagogų motyvacijos stoka, studentų požiūris į universitetinį išsilavinimą kaip į suteikiamą paslaugą, pedagoginės specialybės nuvertinimas Lietuvos švietimo politikoje. Apibūdinta situacija nepalankiai atliepia ir pedagoginį procesą, menkina mokytojų ir mokinių tarpusavio sąveiką edukacinėje ir socioedukacinėje erdvėje.

L. Kašauskienė (2009) teigia, jog veiksmingai kurti tinkamą aplinką gali tik mokytojas, kuris bendradarbiaudamas su mokiniais, spręstų apie kiekvieno gebėjimus ir poreikius. Remiantis šiais stebėjimais įsijungiama į demokratišką mokymosi aplinką, kurioje leidžiama besimokančiajam konstruoti prasmes, skleisti jų moralinėms / dvasinėms vertybėms. Labai svarbu, kad mokytojas gerbtų mokinio saviraiškos poreikį ir sudarytų sąlygas pačiam ugdytiniui koreguoti procesą.

Tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad studentų rengimo aukštosiose mokyklose specifika labiausiai lemia kiek studentas yra įspraudžiamas į taisyklių, normų, nuostatų rėmus: kokie pedagoginiai principai akcentuojami didaktinių disciplinų metu, kiek kritiškai analizuojamos klasikinės bei šiuolaikinės pedagogikos kryptys ir jų taikymo galimybės muzikinių dalykų metu, koks dėmesys skiriamas pažangos ir pasiekimų vertinimo procesui ir jo poveikio ugdytiniams raiškai, kokie pamokų modeliai propaguojami, kokie reikalavimai ir pamokos eigos elementai akcentuojami *vertinant* studentų pedagoginę praktiką. Įžvelgus šią problemą buvo giliau pasidomėta, kokį mokinį sieks ugdyti būsimieji muzikos mokytojai pradėję savo pedagoginę praktiką. Gauti duomenys šokiravo, nes net 74 proc. respondentų kaip esminį būsimos profesinės sėkmės faktorių įvardijo mokinio *paklusnumą* siekiant ugdymo tikslų įgyvendinimo pedagoginiame procese. Toks būsimųjų pedagogų požiūris gali būti prilyginamas *engiamųjų pedagogikai*³ patvirtinančiai, kad universitetinis išsilavinimas vis dar per menkai žadina kritinį studentų mąstymą, grįstą šiuolaikinių edukacinių paradigmu sampratos refleksija. Nusistovėjusios aukštųjų mokyklų didaktinės nuostatos skatina studentus

³ brazilų pedagogas P. Freire (2000) sukūrė kritinės sąmonės ugdymo metodologiją – *engiamųjų pedagogiką*, kuri skatina individus tapti laisvais subjektais ir dalyvauti keičiant savo visuomenę.

nesąmoningai perimti vaidmenį iš engiamojo⁴ į engėjo ir dirbti mokytojo darbą atimant iš vaikų galimybę džiaugtis vaikyste ir augti pilnaverte asmenybe.

Laikantis šios pedagoginės paradigmos natūralu, jog 48 proc. apklausoje dalyvavusių studentų teigia, kad *gero mokinio* pareiga besąlygiškai klausyti mokytojo. Galime įtarti, kad švietimo sistemos tobulinimo degeneravimo procesas Lietuvoje turi skaudžių pasekmių autoritetingo pedagogo įvaizdžio kūrimui, bei specialybės prestižiškumo kėlimui. Dėl to kalbant apie laisvojo ugdymo paradigmą, kuri pagrįsta mokytojo ir mokinio bendradarbiavimu – labai svarbi ir mokinio pozicija, o šiuolaikinis jaunimas vis dažniau pasižymi nepagarbiu elgesiu su vyresniais, dvasinių vertybių devalvacija, amoraliu elgesiu. Jaunas pedagogas atsidūręs tokioje ugdymo aplinkoje sutrinka ir, neturėdamas pakankamų kompetencijų, imasi priemonių, kuriomis remdavosi jį mokę mokytojai, pedagoginiam darbui rengę dėstytojai ir pan. Atsižvelgiant į tai natūralu, kad norėdamas atitikti aukštosios mokyklos reikalavimus, reikalingus gauti puikų įvertinimą didaktikos srityje, studentas nesąmoningai užgniaužia savo kūrybinį polėkį, būdingą jų amžiaus tarpsniui, paklūsta sistemai ir pasiduoda klasikiniam ugdymui. Pastarasis – persmelktas sovietiniu paveldu ir, analizuojant šiuolaikinį muzikos mokytojų rengimą, pasirodė labiau gajus, nei buvo galima tikėtis. Norint sėkmingai kurti efektyvų mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo mechanizmą muzikinėse disciplinose turime siekti savalaikės ir savikritiškos reakcijos į klasikinę ugdymo paradigmą. Šios priemonės bus efektyvesnės, nei sovietinio paveldo ignoravimas, kuris darys nenuginčijamą poveikį nesąmoningam būsimųjų muzikos pedagogų didaktiniam, etiniam, moraliniam elgesiui jų laukiančioje karjeroje. Šiuolaikinis pedagogas turi nepamiršti, kad turi nuostabią dovaną – galimybę prisiliesti prie ateities. To pasekoje dera susimąstyti – kokias pasekmes turės jo šiandien taikomas ugdymo modelis.

Turint galvoje, kad būsimieji muzikos pedagogai augins naują, modernią kartą, turime apgailestauti, jog atskleistos profesinės spragos bei pedagogų rengimo silpnosios pusės neatliepia mokslinėje literatūroje pabrėžiamų meninio / muzikinio ugdymo galimybių. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus galime teigti, kad būsimieji muzikos pedagogai yra susiformavę neadekvatų požiūrį į pedagoginį procesą, vertinimo vietą jame, didaktines nuostatas ugdymo / auklėjamojoje veikloje. Jeigu esamoms nuostatoms nebus taikomos pozityvaus poveikio priemonės, būsimieji muzikos mokytojai savo tolimesnėje pedagoginėje

⁴ remiantis būsimųjų muzikos pedagogų apklausos rezultatų analize galime įžvelgti, kad engiamojo padėtį studentai išgyveno tiek formalus, tiek neformalus ugdymo įstaigose ar net universitete. Engiamajam engėjas tampa siekiamybe, todėl pasitaikius palankioms sąlygoms, vaidmuo yra perimamas iš kartos į kartą manant, jog tai yra teisinga.

praktikoje plačiąją prasme sieks veikti taip, kaip veikė juos mokę ir rengę švietimo sistemos atstovai.

Minėtos situacijos realumą sustiprina atskleista būsimųjų muzikos pedagogų nuomonė apie sėkmingos pamokos viziją. Net 60 proc. respondentų pasisakė, jog jiems priimtinausias pamokos modelis, kai mokytojas kalba, o mokiniai paklusniai klausosi. Esant tokioms pedagoginėms nuostatoms sunku įsivaizduoti pilnavertį muzikinio ugdymo procesą. Akivaizdu, kad šiuolaikinis muzikos pedagogų rengimas reikalauja korekcijų ir turi būti tobulinimas kryptingai, apgalvotai ir nuosekliai, tik tokiomis sąlygomis galėsime džiaugtis turininga pedagogine sąveika, kurioje centrinė figūra bus mokinys su savo prigimtiniais gebėjimais, kūrybinėmis idėjomis, atskleistomis unikaliomis asmeninėmis savybėmis.

Naujas požiūris, kritinis edukacinių paradigų vertinimas atsižvelgiant į pažangos ir pasiekimų vertinimo vaidmenį jose, suteiks būsimesiems muzikos pedagogams palankias sąlygas plėtoti mokinių motyvaciją pažintinei veiklai, nusistovėti tarpusavio pagalbos mokantis, tradicijai. Šiuo ugdymo, pažinimo „keliu“ vedamas mokinys pamokose patirs džiaugsmą ir pasitenkinimą, pamoka bus pripildyta laukimu ko nors įdomaus, neįprasto, naujo, teikiančio jam „džiugų nerimą“, nes vaikui yra įgimtas pažinimo, bendravimo, kūrybiškumo, sąmoningumo, emocionalumo, asmenybės įtvirtinimo ir pasiaukojimo troškimas. Kiekvienoje pamokoje mokytojas turi kurti sąlygas, padedančias šiems siekiams visapusiškai skleisti, įtvirtinant vaikų džiaugsmą (Amonašvilis, 2009). Tik tokiomis aplinkybėmis muzikinis ugdymas atlieps tikruosius tikslus, bus turtingas ir turiningas, skiepys dorovines bei moralines vertybes, augins gražią ir darnią asmenybę, kuri gebės pilnavertiškai socializuotis aplinkoje ir prisidės prie pažangios valstybės kūrimo.

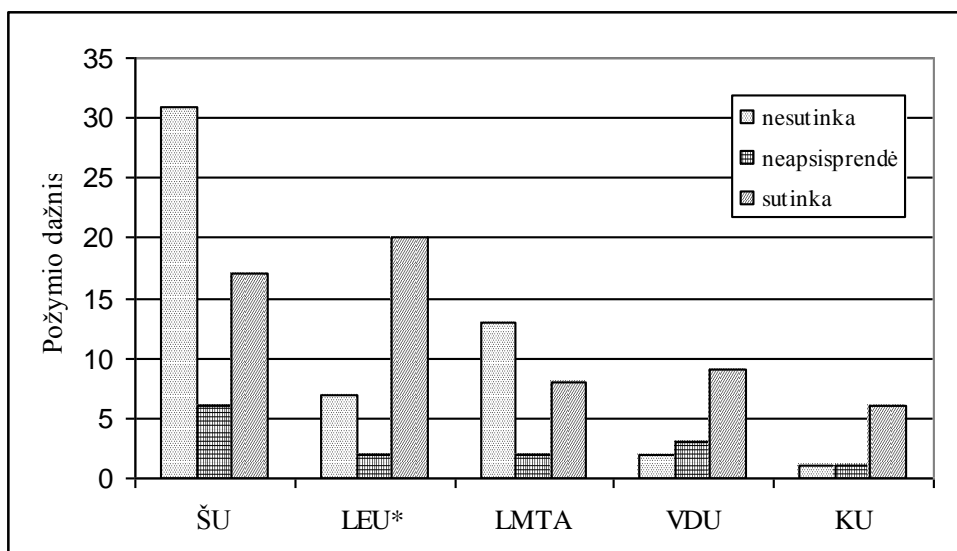
4.2.1. Demografinių kintamųjų poveikis tyrimo rezultatams

Analizuojant būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą ir jo reikšmę ugdytiniams, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp kai kurių demografinių kintamųjų. Skirtumai buvo įvertinti statistinės paklaidos tikimybe ir traktuotini kaip statistiškai reikšmingi, kai $p \leq 0,05$.

Tyrimas parodė, kad studentų formuojamoms didaktinėms nuostatoms didelį poveikį daro aukštoji mokykla, kurioje studijuoja būsimieji muzikos mokytojai. Lietuvos Edukologijos universiteto apklaustų studentų grupė labiau nei kitų universitetų studentai sureiškina mokytojo vaidmenį ugdomajame procese (69 proc.). Tačiau nustatyta, kad tiriamųjų populiacijoje išsiskiria Šiaulių universiteto studentai, teigdami, kad mokymo procese

mokytojas nėra centrinė figūra – 57 proc. Požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,01$ (žr. 6 pav.). Tokia būsimųjų muzikos pedagogų nuomonė atitinka šiuolaikinės edukacinės paradigmos idėją – ugdymo procese svarbiausias mokinys su savo prigimtinėmis galimybėmis.

Skirtingas respondentų požiūris į pedagogo vaidmenį leidžia teigti, kad muzikos mokytojų rengimas Lietuvos aukštosiose mokyklose skiriasi ne tik savo specifika, bet ir studentams skiepijama pedagogine ideologija, kuri vengiant kritinio požiūrio bei analizės gali sukelti *frustracinę* būseną ne tik ugdytiniais, bet ir pačiam pedagogui. Tokiu atveju ugdomasis procesas gali tapti nuobodus ir neatliepti muzikinio ugdymo galimybių plėtojant meno vartotoją, profesionalų atlikėją, kūrybingą ir sąmoningą asmenybę. Didžioji dalis apklaustų Vytauto Didžiojo (64 proc.) ir Klaipėdos universiteto (75 proc.) studentų taip pat pritarė klasikinės ugdymo paradigmos nuostatomis. Lietuvos muzikos ir teatro akademijos tiriamieji išsakė modernesnę nuomonę aptartu aspektu – 56 proc. nesutiko su teiginiu, kad *mokytojas yra ugdymo proceso centre*.



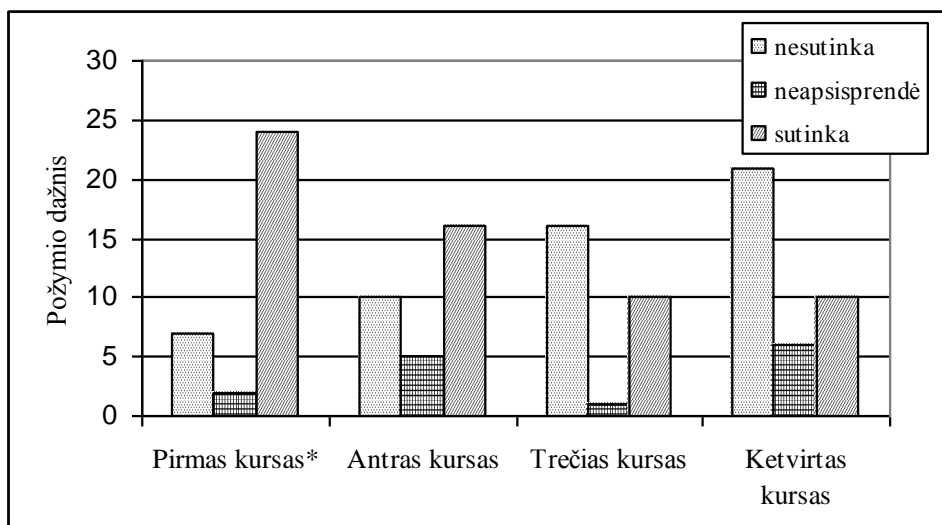
*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,06$

6 pav. Mokytojas visada yra ugdymo proceso centre. Respondentų atsakymai universiteto, kuriame studijuoja aspektu (N=128)

Išaiškėjus tokiam būsimųjų muzikos pedagogų nuomonės pasiskirstymui, buvo plačiau pasidomėta šia problema. Pastebėta, kad minėto ir analizuoto teiginio rezultatai paveikti ne tik universiteto, kuriame studentai studijuoja, bet ir studijų kurso. Net 72 proc. pirmakursių nurodė, kad mokytojas visuomet užima pagrindinį vaidmenį ugdomajame procese. Tokį tendencingą požiūrį galėjo nulemti studentų įgyta patirtis dar besimokant bendrojo lavinimo mokykloje, nes jau antrame kurse studijuojančiųjų tam pačiam teiginiui pritarė 52 proc., trečiame – 37 proc., o ketvirtame – 27 proc. Turime pastebėti, kad studijuojant aukštojoje

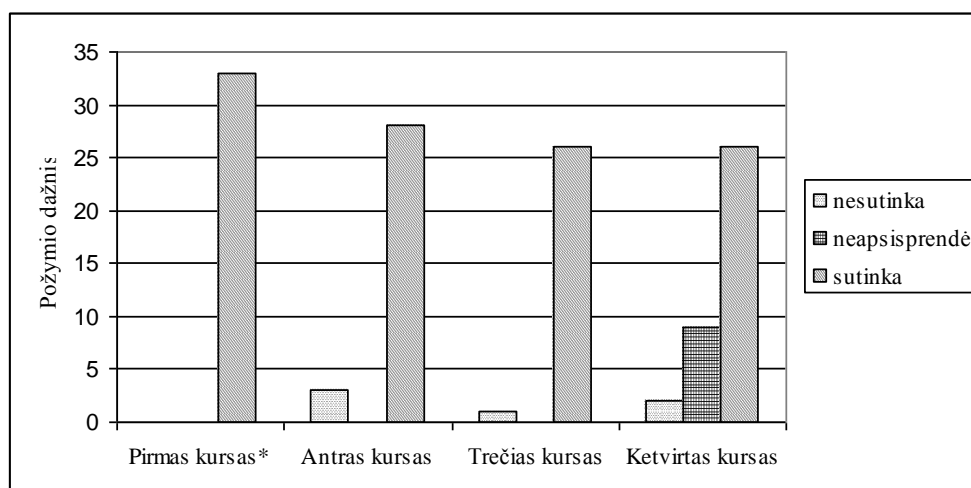
mokykloje požiūris į pedagogo vaidmenį ugdomajame procese kinta. Galime teigti, kad Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose labai aktualus mokytojo išlikimas pagrindiniu ir reikšmingiausiu pamokos dalyviu. Todėl natūralu, kad tik pirmuosius metus besimokantieji remiasi matyta ir asmeniškai išgyventa praktika (žr. 7 pav.).

Tyrimo analizės eigoje išaiškėjus studijų kurso reikšmingumui respondentų atsakymas buvo atkreiptas dėmesys ir į pažangos ir pasiekimų vertinimo suvokimą šiuo aspektu. Gauti rezultatai šokiravo, nes visi pirmojo kurso studentai nurodė, kad mokinys motyvuotas mokytis tik dėl aukštesnio įvertinimo. Požymio reikšmingumo lygmuo $p = 0,00$ (žr. 8 pav.). Taip pat pastebėta, kad ši būsimųjų muzikos pedagogų pozicija menkai kinta per visus studijų metus aukštojoje mokykloje. Minėtam teiginiui pritarė didžioji dalis visų kursų studentų: 90 proc. antrakursių, 96 proc. trečio kurso studentų ir 70 proc. ketvirtame kurse studijuojančių būsimųjų mokytojų. Gauti rezultatai patvirtina, kad Lietuvos švietimo sistema vis dar svariai orientuota į stipriai išreikštą vertinamąją aplinką, kuri pasitelkiama kaip esminė mokinio motyvavimo priemonė ir trukdo šiuolaikinei visuomenei formuoti pažangią ir kūrybingą asmenybę. Ši problema labai aktuali pasaulio globalizacijos kontekste, nes esantis informacijos perteklius sumenkina *žinias* ir į pirmą planą iškelia gebėjimą naudotis turima informacija bei greita orientacija, adaptacija vis sparčiau kintančioje aplinkoje.



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

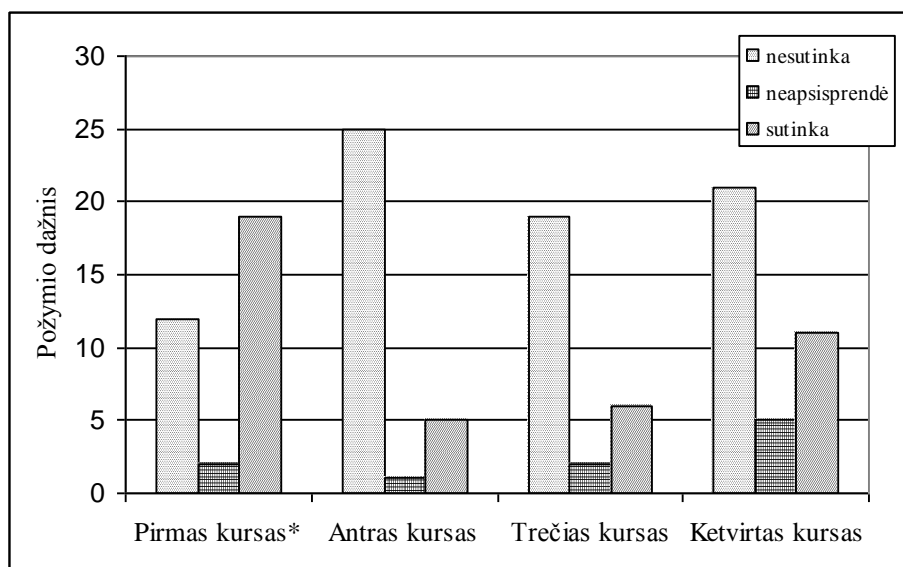
7 pav. Mokytojas visada yra ugdymo proceso centre. Respondentų atsakymai kurso, kuriame studijuoja aspektu (N=128)



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

8 pav. Siekdamas aukštesnio įvertinimo mokinys įdeda daugiau pastangų. Respondentų atsakymai kurso, kuriame studijuoja aspektu (N=128)

Tyrimo metu pasiteiravus būsimųjų muzikos pedagogų apie patraukliausius pamokos modelius buvo atskleista, kad pastariesiems aktualiausias ir priimtinausias metodas kai mokytojas kalba, o mokiniai paklusniai klauso. Paanalizavus gautus rezultatus atidžiau buvo nustatyti statistiškai reikšmingi duomenys kurso, kuriame studentai studijuoja, aspektu. Požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,01$ (žr. 9 pav.). Net 58 proc. pirmojo kurso studentų sutiko su anksčiau minėtu pedagoginiu metodu. Galime teigti, kad tokį požiūrį respondentai akcentavo kaip tinkamiausią, nes pastarasis buvo naudojamas mokymo procese iki studijų universitete. Išryškėjus tokiems rodikliams pasitvirtina spėjimai, kad Lietuvos švietimo sistemos pagrindinėje grandyje (bendrojo lavinimo mokyklose) vyrauja engiamųjų pedagogikos apraiškos. Apklaustų antro kurso studentų, kurie sutiko su tokia pedagogine aksioma buvo 16 proc., trečio – 22 proc. ir ketvirto net 30 proc. Tokį tendencingą augimą paskutiniaisiais studijų metais galėjo iššaukti studentų pedagoginės praktikos metu įgyta patirtis. Galima tvirtinti, kad pagrįsti gauti tyrimo rezultatai ir probleminių sričių giluminė analizė patvirtina diagnostinio tyrimo metu susiformavusią nuomonę, jog aukštosiose mokyklose pedagogų rengimas vis dar turi negatyvių klasikinės edukacinės paradigmos pėdsakų paremtų normatyvine pedagogika, kuri priešinasi sveikam kritiniam požiūriui į šiuolaikines edukacines kryptis, neskatinant pokių ir nesudarant galimybių tobulinti bei koreguoti švietimo sistemos spragas.



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,01$

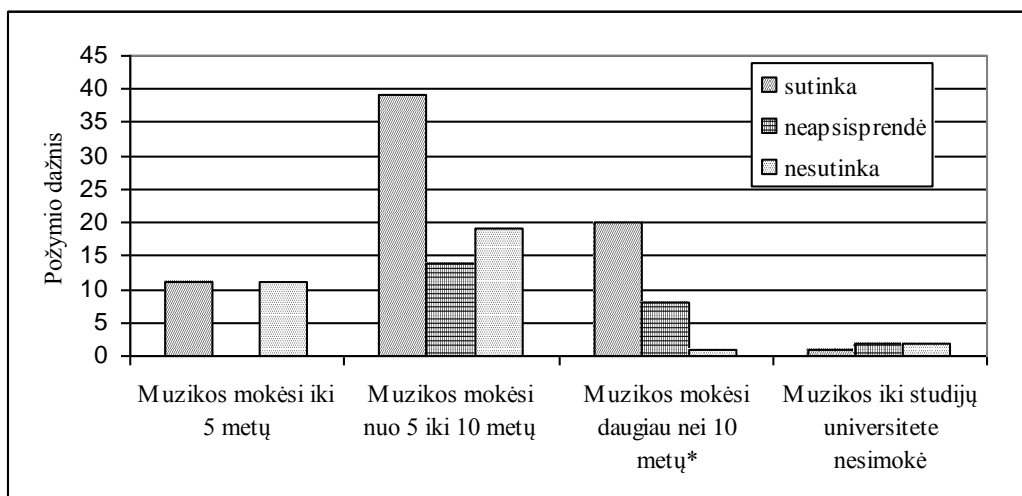
9 pav. Priimtinausias pamokos modelis, kai mokytojas kalba, o mokiniai klausosi.

Respondentų atsakymai kurso, kuriame studijuoja aspektu (N=128)

Išaiškėjus tokiam jaunųjų mokytojų požiūriui ir suformuotoms pedagoginėms nuostatoms jaučiamas natūralus mokslinis interesas koreguoti muzikinį neformalų ugdymą didelį dėmesį skiriant pažangos ir pasiekimų vertinimui, kuris dabartinėje neformalioje muzikinėje veikloje vis dar yra paremtas normatyviniais principais, ribotas ir nebeatitinka šiuolaikinės visuomenės poreikių sukeldamas ugdymo nepatrauklumą, ugdymo metodų konservatyvumą, aukštais ugdymo standartais apibrėžtą rezultatų siekiamybę. Minėti aspektai iškreipia neformalaus muzikinio ugdymo tikslus, sukelia nemalonius jausmus / išgyvenimus ir formuoja nerespektyvų požiūrį į vaikų pasiekimus. Susitelkiama tik į tai, kas yra pasiekta dabar, vengiant gilintis ko dar galima pasiekti ateityje. Apie tai liudija duomenys gauti analizuojant respondentų atsakymus įgytos muzikinės patirties aspektu apie vertinimo sukeltus neigiamus potyrius ($p=0,00$)(žr. 10 pav.).

Didžiausią *frustracinę* būseną pažangos ir pasiekimų vertinimo metu patiria tiriamųjų grupė, kurie muzikos mokėsi ilgiausiai. 50 proc. tirtų studentų, kurie mokėsi muzikos iki 5 metų nurodė, kad vertinimas jiems dažnai sukelia neigiamus potyrius, 54 proc. besimokiusių nuo 5 iki 10 metų taip pat pritarė šiam teiginiui ir net 69 proc. respondentų, kurie muzikos mokėsi daugiau nei 10 metų pasisakė teigiamai minėto klausimo aspektu. Galime daryti prielaidą, kad mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas muzikų rengimo etapuose pasitelkiamas kaip perfekcionistinio profesionalizmo, pasireiškiančio technologinių pratybų imlumu, meninio išbaigtumo, tobulybės siekimo instrumentu. Pastarasis linkęs augti ir stiprėti kartu su muzikos mokymo etapais. Tačiau tyrimais įrodyta, kad pastarąjį kelią pasirenka tik 3

proc. ugdytinių, o tai atskleidžia stiprų atotrūkį nuo perspektyvinio muzikinio ugdymo gairių (Gabnytė, 2011).



*Pastaba: požymio reikšmingumo lygmuo $p=0,00$

10 pav. Vertinimas dažnai sukelia mokiniams neigiamą potyrį. Respondentų atsakymai įgytos muzikinės patirties aspektu (N=128)

Tyrimo metu nustatyta, kad būsimieji muzikos pedagogai mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą, laiko viena iš pagrindinių ugdymo proceso sudedamųjų dalių, priemone padedančia įvertinti mokinio *žinias*, skatinančia mokinių tarpusavio konkurenciją, skiepijančia nuoseklaus darbo įgūdžius, formuojančia mokytojo autoritetą, darančia poveikį prigimtinėms mokinio savybėms, reguliuojančia mokymo(si) tempą, turinį, klasės drausmę ir išsaugojančia mokyklos statusą. Tenka apgailestauti, kad vertinimas tiriamųjų suvokiamas ne kaip ugdomojo proceso pasekmė, kurio pagalba būtų pamatuotas *individualus* mokinio „augimas“ ir mokėjimas, tačiau kaip priemonė, galinti minimaliomis pedagoginėmis pastangomis mokinius priversti siekti kuo aukštesnių ugdymo standartų išpildymo didinat konkurencingumą ugdytinių tarpe. Taigi, tokiu atveju mokymas bei auklėjimas vyksta ne iš vaiko pozicijos, o iš mokytojo ir užkerta kelią pagarbiai pedagoginio proceso dalyvių atmosferai bei pasitikėjimui.

Paiškėjo, kad tyrimo dalyviai nėra pakankamai brandūs kritiškai (į)vertinti klasikinės ir laisvojo ugdymo pedagogikos raiškos tendencijas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektu. Susiklosčiusi situacija nepalankiai veikia Lietuvos švietimo sistemos siekį persiorientuoti į šiandieniam pasauliui labiau patrauklius ugdymo modelius, padedančius puoselėti mokinių emocinį sąmoningumą, kritinį požiūrį, laisvą pasirinkimo galimybę, kūrybiškumą, tinkamas moralines nuostatas, dvasines vertybes ir t.t. Minėtus aspektus daugiausia lemia aukštosios mokyklos rengimo specifiška, studijų kursas bei sukaupta respondentų patirtis mokantis muzikos iki studijų universitete.

Tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad pasirinkta aukštoji mokykla labiausiai lemia kiek studentas yra įspraudžiamas į taisyklių, normų, nuostatų rėmus: kokie pedagoginiai principai akcentuojami didaktinių disciplinų metu, kiek kritiškai analizuojamos klasikinės bei šiuolaikinės pedagogikos kryptys ir jų taikymo galimybės muzikinių dalykų metu, koks dėmesys skiriamas pažangos ir pasiekimų vertinimo procesui ir jo poveikio ugdytiniam raiškai, kokie pamokų modeliai propaguojami, kokie reikalavimai ir pamokos eigos elementai akcentuojami *vertinant* studentų pedagoginę praktiką.

Atskleistos pedagogų rengimo silpnosios pusės neatliepia mokslinėje literatūroje pabrėžiamų muzikinio ugdymo galimybių. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus galime teigti, kad būsimieji muzikos pedagogai yra susiformavę neadekvatų požiūrį į pedagoginį procesą, vertinimo vietą jame, didaktines bei moralines nuostatas ugdomojoje / auklėjamojoje veikloje, kurios trukdo puoselėti individo vertybes, ugdyti darnią asmenybę, kurti pilnavertę muzikinio ugdymo aplinką bei visą švietimo sistemą. Jeigu esamoms nuostatoms nebus daromas poveikis, būsimieji muzikos mokytojai savo tolimesnėje profesinėje veikloje plačiąją prasme sieks veikti taip, kaip veikė juos mokę ir rengę švietimo sistemos atstovai.

IŠVADOS

1. *Neformalusis ugdymas* vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų ir yra formaliojo ugdymo dalis. Neformalus ugdymas – kryptinga veikla, kuria, plėtojant jauno žmogaus asmenines, socialines ir edukacines kompetencijas, siekiama ugdyti sąmoningą asmenybę, sugebančią atsakingai ir kūrybingai spręsti savo problemas ir aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime. Šalyje vyrauja didelė vaikų neformalaus ugdymo formų pasirinkimo galimybė. Viena iš populiariausių vaikų neformalaus ugdymo formų – *muzikinis ugdymas*. Pastarasis yra prieinamiausias ir turintis plačiausią spektrą veiklų, kurios padeda tenkinti visokeriopą muzikinį vaikų ugdymą. Analizės metu pasitvirtino spėjimai, kad ugdymas muzikos mokyklose yra paremtas gilių tradicijų, linkęs mažai kisti ir dažnai nebeatitinka sparčiai besikeičiančios visuomenės poreikių. Tai muzikos mokyklose sukelia tokio pobūdžio problemas: visuomenės požiūrį į muzikos mokyklą, kaip profesionalaus atlikėjo rengimą, menką programų diferencijavimą, nepakankamą *meno vartotojų* ugdymą, stipriai išreikštą vertinamąją aplinką ir t.t.

2. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas neformaliajame muzikiniame ugdyme yra vienas iš svarbiausių veiksnių, kuris lemia muzikos mokyklų statuso problematiškumą ir ugdymo specifiškumą. *Vertinimą* galime apibrėžti kaip nuolatinės informacijos apie mokinio mokymosi pažangos ir pasiekimų kaupimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesą. Tačiau mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizė apie pažangos ir pasiekimų vertinimo traktuotę rodo, kad vieningos ir visumą apimančios nuomonės nėra. *Vertinimas muzikos mokyklose* naudojamas ne tik išmokimo lygio patikrinimui ar kompetencijų apibrėžimui išduodant baigimo pažymėjimą. Vertinimas tampa vienu iš bendravimo gijų tarp mokytojo ir mokinio; motyvavimo veiksmu; procesu laiduojančiu mokytojo darbo kokybę; vienu iš rodiklių nustatančių organizacijos darbo sėkmingumą. Tokios vyraujančios vertinimo gairės iškreipia visus neformaliojo muzikinio ugdymo tikslus. Mokiniai spraudžiami į tam tikrus standartus ir yra skatinami orientuotis į puikius rezultatus, ko pasekoje mažas dėmesys skiriamas pačiam *mokėjimui*.

3. Atskleidus pažangos ir pasiekimų vertinimo esmę skirtingų edukacinių paradigmu kontekste išryškėjo klasikinės ugdymo paradigmos bruožai: mokytojas yra centrinė ugdymo figūra; mokinys – ugdymo proceso objektas; ugdymo proceso tikslas – realių žinių ir informacijos perteikimas; vyrauja *paklusnumo / naudingumo* bei *leista / uždrausta* santykiai. Pažymys ugdymo procese įgauna neigiamą atspalvį, nes vertinamas ne individualus mokinio „*augimas*“ ir *mokėjimas*, o nepasiektas ir neįgyvendintas ugdymo standartas. Analizuojant

laisvąją ugdymo paradigmą pastebėta, kad keičiasi ne tik požiūris į mokinį, mokytoją, ugdymo procesą, bet ir į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą. Pažymys praranda savo reikšmę mokinių pažangos ir pasiekimų vertinime ir prieštarauja klasikinės ugdymo paradigmos siekiui vertinimą laikyti viena iš pagrindinių ugdymo proceso sudedamųjų dalių. Laisvosios ugdymo paradigmos šalininkai kritikuoja vertinimo istorinę prigimtį, pažymio funkcijas, kurios gimdo vieną tikslą ir visada yra pasitelkiamos kaip priemonė priversti mokinius *paklusti*.

4. Žvalgomas tyrimas atskleidė, jog muzikos mokyklose mokinių vertinimas – opi problema, kuri sukelia mokytojams darbinį stresą, nesveiką konkurenciją pedagogų tarpe, blogą mikroklimatą. Šie veiksniai neleidžia optimizuoti ugdymo proceso muzikos mokyklose. Pažangos ir pasiekimų vertinimo kokybę, produktyvų sistemos funkcionavimą labai įtakoja mokytojų amžius bei pedagoginė darbo patirtis. Gauti žvalgomą tyrimo rezultatai inspiravo atlikti diagnostinį tyrimą esminį dėmesį sutelkiant į pačius jauniausius (būsimojus) pedagogus.

5. Diagnostinio tyrimo metu nustatyta, kad būsimieji muzikos pedagogai mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą laiko viena iš pagrindinių ugdymo proceso sudedamųjų dalių, priemone padedančia įvertinti mokinio *žinias*, skatinančia mokinių tarpusavio konkurenciją, skiepijančia nuoseklaus darbo įgūdžius, formuojančia mokytojo autoritetą, darančia poveikį prigimtiniams mokinio savybėms, reguliuojančia mokymo(si) tempą, turinį, klasės drausmę ir išsaugojančia mokyklos statusą. Tyrimo pradžioje kelta hipotezė pasitvirtino: tiriamieji vertinimą suvokia ne kaip ugdymo proceso pasekmę, kurios dėka būtų pamatuotas *individualus* mokinio „augimas“ ir mokėjimas, tačiau kaip priemonę, padedančią minimaliomis pedagoginėmis pastangomis mokinius priversti siekti kuo aukštesnių ugdymo standartų išpildymo didinant konkurencingumą ugdytinių tarpe. Taigi, tokiu atveju mokymas bei auklėjimas vyksta ne iš vaiko pozicijos, o iš mokytojo ir užkerta kelią pagarbiai pedagoginio proceso dalyvių atmosferai bei pasitikėjimui.

6. Paaiškėjo, kad tyrimo dalyviai nėra pakankamai brandūs kritiškai (į)vertinti klasikinės ir laisvojo ugdymo pedagogikos raiškos tendencijas mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektu. Susiklosčiusi situacija nepalankiai veikia Lietuvos švietimo sistemos siekį persiorientuoti į šiandieniam pasauliui labiau patrauklius ugdymo modelius, padedančius puoselėti mokinių emocinį sąmoningumą, kritinį požiūrį, laisvą pasirinkimo galimybę, kūrybiškumą, tinkamas moralines nuostatas, dvasines vertybes ir t.t. Minėtus aspektus daugiausia lemia aukštosios mokyklos rengimo specifika, studijų kursas bei sukaupta respondentų patirtis mokantis muzikos iki studijų universitete. Jeigu esamoms nuostatoms

nebus daromas poveikis, būsimieji muzikos mokytojai savo tolimesnėje pedagoginėje veikloje plačiąją prasme sieks veikti taip, kaip veikė juos mokę ir renę švietimo sistemos atstovai.

LITERATŪRA

1. Adomaitis E., Tamašauskas V. (2004). Mokymo(si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu. Šiauliai: Liucijus.
2. Amonašvilis Š. (2009). Gyvenimo mokykla. Mokyklos tiesos. Vilnius: Adrena.
3. Ardens R. I. (1998). Mocomės mokyti. Vilnius: Margi raštai.
4. Baltic News Service (2012). E. Žiobienė: vaikų darželiai perpildyti [žiūrėta: 2012-07-27]. Prieiga per internetą: <<http://www.delfi.lt/news/daily/education/eziobiene-vaiku-darzeliai-perpildyti.d?id=59179769>>.
5. Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa // Patvirtinta Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2002 m. birželio 24 d. Įsakymu Nr. 1147.
6. Berne E. (2010). Žaidimai, kuriuos žaidžia žmonės: žmoniškųjų santykių psichologija. Vilnius: Vaga.
7. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
8. Bitinas B. (2006). Edukacinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
9. Bjornavold J. (2007). Valodation of non-formal and informal learning in Europe: a snapshot 2007. European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP).
10. Carnegie D. (2011). Lyderystės menas / Kaip paskatinti save ir kitus siekti tobulumo. Vilnius: Eugrimas.
11. Carron G., Carr-Hill R. (1991). Non-formal education: informatikon and Planning Issues. International Institute for Educational Planning.
12. Covey Stephen M. R. (2009). Pasitikėjimo greitis: vienas dalykas, kuris keičia viską. Kaunas: Lucro.
13. Donskis L. (2009). Neapykantos formos: įaudrinta vaizduotė modernioje filosofijoje ir literatūroje. Vilnius: Versus aureus.
14. Duoblienė L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba.
15. Foucault M. (1998). Disciplinuoti ir bausti / Kalėjimo gimimas. Vilnius: Baltos lankos.
16. Freire P. (2000). Kritinės sąmonės ugdymas. Vilnius: Tyto alba.
17. Fullano M. (1998). Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba.

18. Gabnytė G. (2011). Edukacinių pokyčių vaikų muzikos mokykloje galimybės laisvojo ugdymo paradigmos kontekste // Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr.4(33), p. 21-28. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
19. Gage N. L., Berlins D. C. (1994). Pedagoginė psichologija. Vilnius: Alma litera.
20. Girdzijauskienė R. (2008). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų muzikiniai pasiekimai ir jų vertinimo problema // Pedagogika, Nr. 94, p. 64–70.
21. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2002). Kūrybos psichologija. Vilnius.
22. Gudynas P. (2001). Radikalus pokytis, bet ne revoliucija // Dialogas, Nr.5 , p. 3.
23. Haizen von F. (1998). Wahrheit ist die Elfindung eines Lugner Gespräche fur Skeptiker. Heidelberg.
24. Hodkinson Ph., Colley H., Malcom J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain: a Consultation Report // LEEDS: Lifelong Learning Institute, University of Leeds.
25. Hodkinson Ph., Colley H., Malcom J. (2003). The Interrelationships between Informal and Formal Learning. Journal of Workplace Learning 15(7/8).
26. Howard A. Ozmon, Samuel M. Craver (1996). Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos cntras.
27. Humanistinės pedagogikos asociacija [žiūrėta: 2012-05-19]. Prieiga per internetą: < <http://www.humanistinepedagogika.lt/>>.
28. Informacija apie Radviliškio muzikos mokyklos veiklą, 2010, protokolo Nr. MT – 14 [žiūrėta 2010-12-12]. Prieiga per internetą: < <http://www.radviliskiomuzika.lt>>.
29. Jonynienė V. (2002). Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese [žiūrėta 2012-05-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/1dalis.doc>>.
30. Juodaitytė A. (2003). Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
31. Jurašaitė-Harbison E. (2008). Konstruktyvizmo teorinė įvairovė, praktinė raiška ir raidos tendencijos // Žvirblių takas, Nr. 6, p. 2-6.
32. Juška A., Jakavičius V. (1996). Mokyklos pedagogika. Kaunas: Šviesa.
33. Juškinė G. (2012). Neformaliojo ugdymo kokybės suvoktis ir vertinimas (atvejo analizė) // Magistro darbas. Šiauliai.
34. Jovaiša L. (1997). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
35. Kardelis L. (2007). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Šiauliai: Liucijus.

36. Kašauskienė L. (2009). Muzikinis ugdymas – erdvė dvasingumo sklaidai // Dvasingumas žmogaus pasaulyje. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
37. Kindermusik Lirthuania [žiūrėta: 2012-07-19]. Prieiga per internetą: <<http://kindermusik.lt/>>.
38. Kraujutaitytė L. (2003). Vertinimas nuolatinio institucinio mokymo(-si) procese // Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos, Nr. 6, p. 213–214.
39. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D., Deveikytė J. (2011). Mokinių pasiekimų vertinimo muzikos mokykloje ypatumai // Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr.4(33), p. 40-45. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
40. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D. (2012). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiška ugdyme: edukacinių paradigų kontekstas / *Kūrybos erdvės = The Spaces of Creation*. 2012, nr. 17. ISSN 1822-1076 p. 8-18.
41. Laimanas M., Vinokuras I., Jakovič I. (2011). Šiuolaikiniai vaikai // Integralaus auklėjimo metodika. Vilnius: Alma litera.
42. Laužackas R., Stasiūnaitė E., Teresevičienė M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas
43. Lawrence Dr., Shapiro E. (2008). Kaip ugdyti vaiko emocinį intelektą. Kaunas: Presvika.
44. Lietuvos Yamaha muzikos mokyklų tinklas [žiūrėta: 2012-06-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.muzikosmokykla.lt/>>.
45. Lietuvos jaunimo neformalaus ugdymo asociacija (2004) [žiūrėta 2012-04-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.jnu.lt>>.
46. Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas, 2011, Nr. XI-1281 [žiūrėta 2012-04-19]. Prieiga per internetą: <[http://www.pedagogika.lt/puslapis/samprata.pdf](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=395105&p_query=&p_tr2=>=>>.
47. McLaughlino T. Terence (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Kaunas: Technologija.
48. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004, Nr. ISAK-2795/A1-347.
49. Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, 2002, ISAK-986.
50. Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata, 2004, ISAK-256 [žiūrėta 2012-01-02]. Prieiga per internetą: <.
51. Neformaliojo ugdymo koncepcija // Patvirtinta 2009 m. vasario 25 d. LR Vyriausybės nutarimu Nr. 189.

52. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija // Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2695.
53. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija // Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. kovo 29 d. įsakymu Nr. V- 554 redakcija.
54. Petty G. (2006). Šiuolaikinis mokymas. Vilnius.
55. Piličiauskaitė –Navickienė L. (2012). Pedagoginio dvasingumo link / Susitikimai su Albertu Piličiausku. Vilnius: Margi raštai.
56. Piličiauskas A. (2005). Neįgaliųjų meninis ugdymas: metodikos ir terapijos aspektai. Vilnius: Kronta.
57. Piličiauskas A. (1998). Muzikinis pažinimas: studijos rezultatai ir reikšmė. Vilnius: Lamuc.
58. Piličiauskas A. (2002). Kultūra kaip muzikinio ugdymo tikslas // Muzikinio ugdymo aktualijos: metodinių straipsnių rinkinys studentams ir mokytojams, p. 78-87. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
59. Piličiauskas A. (2000). Ankstyvasis muzikinis ugdymas: dėmesys žmogaus sveikatai // Muzikinio ugdymo aktualios: straipsnių rinkinys, p. 42-50. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
60. Rajeckas V. (1999). Mokymo organizavimas. Kaunas: Šviesa.
61. Rajeckas V. (1998). Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
62. Rinkevičius Z. (2002). Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje. Klaipėda: „Klaipėdos“ laikraščio redakcija.
63. Rogers A. (2005). Non-formal Education – Flexible Schooling Or Participatory Education. Printed in the United States of America.
64. Rukienė D. (2012). Muzikiniai žaidimai kaip efektyvinimo priemonė ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus // Bakalauro darbas. Šiauliai.
65. Ruškus J., Žvidrauskas D., Stanišauskienė V. (2009). Neformalusis švietimas Lietuvoje. Faktai, Interesai, Vertinimas // Mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
66. Strakšytė A. (2008). Mokymosi sėkmę sąlygojantys aplinkos veiksniai ir jų įtaka paauglių motyvacijai // Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr. 1 (17), p. 112–118.
67. Strazdanėlės – vaikų mokyklėlė [žiūrėta: 2012- 08-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.strazdaneles.lt/new/>>.
68. Stulpinas T. (1996). Ugdymo rezultatai. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.

69. Šiaučiukėnienė L., Stankevičienė N. (2003). Bendrosios didaktikos pagrindai. Kaunas: Technologija.
70. Šiaulių miesto savivaldybės Švietimo skyrius // Neformalusis vaikų švietimas [žiūrėta: 2012-05-19]. Prieiga per internetą: <<http://www.siauliai.lt/svietimas/sneformalus.php>>.
71. ŠMM Bendrojo ugdymo taryba (2002). Meninio ugdymo plėtotės nuostatos ir jų įgyvendinimo priemonės.
72. Šulcienė L. (2010). Išmintis, meilė ir filosofija. Kaunas: Technologija.
73. Šventickas A. (2000). Mokyklos humanizavimo ir demokratizavimo svarba tikrinant ir vertinant mokinių mokymosi rezultatus // Pedagogika, Nr. 47, p. 60–66.
74. Švietimo filosofinės koncepcijos / Metodinė medžiaga: studento ir dėstytojo knyga (2006). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
75. Švietimo ir mokslo ministerija // Ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas [žiūrėta: 2012-05-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/ugdymas/ikimokyklinis.htm>>.
76. Tarptautinių žodžių žodynas [žiūrėta 2013-01-10]. Prieiga per internetą: <<http://www.zodziai.lt/reiksme&word=filosofija&wid=6247>>.
77. Tumavičiūtė I. (2010). Pavojaus varpai dėl muzikos ir menų ateities pasiekė Seimą // Slaptai: visuomenės aktualijų portalas [žiūrėta 2012-03-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.slaptai.lt/gyvenimo-skandalai/3045-pavojaus-varpai-del-muzikos-ir-menu-ateities-pasieke-seima.html>>.
78. Vaikų ir jaunimo socializacijos programa // Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004 m. vasario 23 d. nutarimu Nr. 209, Žin., 2004, Nr. 30-995 2004, Nr. 209.
79. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos // Patvirtintos Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700, Žin., 2003, Nr. 71-3216.
80. Vilkonienė M. (2007). Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika. Vilnius: Ciklonas
81. Watzlawick P. (1986). Vom Schlechten des Guten oder Hekates Losung Piper. Munchen.
82. Žemaitytė I. (2006). Jaunimo nusikalstamumo prevencija: neformaliojo ugdymo aspektas // Socialinis darbas Nr.5 (2).

PRIEDAI

1 priedas. Žvalgomojo tyrimo anketinės apklausos pavyzdys

Gerbiamas mokytojai,

Aš, Šiaulių universiteto diplomantė, atlieku tyrimą, kuriuo siekiu išsiaiškinti muzikos mokyklų mokytojų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą, problemas su kuriomis mokytojai susiduria vertindami savo mokinius, vertinimo privalumus ir trūkumus. Prašau išsamiai atsakyti į visus pateiktus anketos klausimus, nes Jūsų atsakymai padės ištirti ir įvertinti tiriamą problemą.

Apklausa anoniminė

Man labai rūpi Jūsų nuomonė!

Atmintinė

Anketoje pateikti teiginiai ir klausimai. Jums reikia išsirinkti ir pažymėti varnele tą atsakymo variantą, kuris tiksliausiai atspindi Jūsų nuomonę.

1. Prašau nurodyti:

Jūsų lytis: vyras moteris

Jūsų amžius:

Jūsų darbo stažas:

Kokiu instrumentu(-tais) mokote groti:

Jūsų kvalifikacija:.....

Jūsų išsilavinimas: vidurinis aukštasis neuniversitetinis

aukštesnysis aukštasis universitetinis

kita.....

2. Ar sutinkate su šiais teiginiais:

| Eil. Nr. | | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|----------|---|-------------|------|---------|----|-----------|
| 1. | Pažymys – būdas skatinti mokinį siekti geresnių rezultatų. | | | | | |
| 2. | Pažymys – vertinimo būdas, kuris mokinį priverčia jausti pažeminimą. | | | | | |
| 3. | Vertinimas yra mokymo(si) proceso sudedamoji dalis. | | | | | |
| 4. | Vertinimas suteikia grįžtamąją informaciją. | | | | | |
| 5. | Vertinimas jums padeda numatyti patikimas veiklos tobulinimo kryptis. | | | | | |
| 6. | Vertinimas labai apsunkina mokymo(si) procesą. | | | | | |
| 7. | Mokinio pasiekti rezultatai atskleidžia mokytojo darbo sėkmingumą. | | | | | |
| 8. | Mokytojo darbo sėkmė susieta su mokinio rezultatais. | | | | | |
| 9. | Mokytojas – vaiko partneris, pagalbininkas, patarėjas. | | | | | |
| 10. | Vertinimas padeda mokiniui mokytis. | | | | | |
| 11. | Vertinimas padeda asmeniui tobulėti. | | | | | |
| 12. | Vertinimas naudojamas kaip drausminimo priemonė. | | | | | |
| 13. | Vertinimas padeda mokytojui išvelgti mokinio mokymosi galimybes. | | | | | |
| 14. | Vertinimas padeda mokytojui nustatyti problemas ir spragas. | | | | | |
| 15. | Vertinimas mokytojui atima daug laiko, kurį būtų galima panaudoti produktyviau. | | | | | |
| 16. | Vertinimas mokytojui sukelia stresą. | | | | | |
| 17. | Vertinimas mokymo(si) procesui labai reikšmingas. | | | | | |
| 18. | Vertinimas padeda nustatyti mokymo proceso kokybę. | | | | | |
| 19. | Vertinimas padeda planuoti ugdymo turinį ir procesą. | | | | | |
| 20. | Vertinimas mokiniui sukelia nepasitikėjimą savimi. | | | | | |
| 21. | Vertinimas padeda mokiniui suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses. | | | | | |
| 22. | Vertinimas padeda mokiniui suvokti savo pasiekimų lygmenį. | | | | | |
| 23. | Vertinimas padeda mokiniui išsikelti mokymosi tikslus. | | | | | |
| 24. | Mokiniai nesugeba save įsivertinti. | | | | | |
| 25. | Vertinimas sukelia įtampą tarp mokinio ir mokytojo. | | | | | |
| 26. | Vertinimas suteikia informaciją tėvams apie vaiko mokymąsi. | | | | | |
| 27. | Vertinimas sustiprina ryšius tarp tėvų, vaikų ir mokytojų. | | | | | |
| 28. | Vertinimas sukelia konfliktinių situacijų tarp tėvų ir mokytojų. | | | | | |

3. Atsakykite į pateiktus klausimus:

| Eil. Nr. | | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|----------|--|-------------|------|---------|----|-----------|
| 1. | Ar planuojate vertinimą ugdymo proceso metu? | | | | | |
| 2. | Ar mokiniai žino kada bus vertinami? | | | | | |
| 3. | Ar vertindami mokinį atsižvelgiate į mokinio sau keliamus reikalavimus? | | | | | |
| 4. | Ar vertindami mokinį atsižvelgiate į tėvų keliamus reikalavimus savo vaikui? | | | | | |
| 5. | Ar vertinate mokinius žodžiu? | | | | | |

| | | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|-----|---|----------------|------|---------|----|--------------|
| 6. | Ar vertinate mokinius raštu? | | | | | |
| 7. | Ar vertinate mokinį už nepamokinę veiklą? | | | | | |
| 8. | Ar su mokiniu aptariate jo įvertinimą? | | | | | |
| 9. | Ar veliatės su mokiniu į diskusiją dėl įvertinimo? | | | | | |
| 10. | Ar pažangos ir pasiekimų vertinimo būdams turi įtakos mokinių amžiaus tarpsnis? | | | | | |
| 11. | Ar vertinimas trukdo mokiniui mokytis? | | | | | |
| 12. | Ar lyginate mokinio dabartinius pasiekimus su ankstesniais? | | | | | |
| 13. | Ar vedamo pažymio didžiąją dalį sudaro akademinio egzamino pažymys? | | | | | |
| 14. | Ar naudojate kaupiamojo vertinimo sistemą? | | | | | |
| 15. | Ar naudojate savo metodiniame ratelyje patvirtintus vertinimo kriterijus? | | | | | |
| 16. | Ar su mokiniais aptariate vertinimo procedūras, vertinimo pobūdį? | | | | | |
| 17. | Ar tariatės su mokiniais dėl vertinimo kriterijų? | | | | | |
| 18. | Ar mokiniai semestro pradžioje supažindinami kas numatyta, suplanuota pasiekti per šį laikotarpį? | | | | | |
| 19. | Ar vertindami mokinį atsižvelgiate į kitų mokinių rezultatus? | | | | | |

4. Įvertinkite kiekvieną teiginį:

| | 1. Mokytojui ugdymo procese svarbiausia: | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|----|--|----------------|------|---------|----|--------------|
| a) | mokymo programų įgyvendinimas; | | | | | |
| b) | mokinių koncertinė veikla; | | | | | |
| c) | administracijos keliami reikalavimai; | | | | | |
| d) | kolektyvas; | | | | | |
| e) | mokinys; | | | | | |
| f) | mokymosi rezultatų vertinimas. | | | | | |

| | 2. Rinkdami mokiniui programą atsižvelgiate į: | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|----|--|----------------|------|---------|----|--------------|
| a) | mokinių amžių; | | | | | |
| b) | mokinių gebėjimus; | | | | | |
| c) | programinius reikalavimus; | | | | | |
| d) | mokinio asmenines savybes. | | | | | |

| | 3. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimui įtakos turi: | TIKRAI TAIP | TAIP | NEŽINAU | NE | TIKRAI NE |
|----|--|----------------|------|---------|----|--------------|
| a) | bendras klasės pažangos ir pasiekimų lygis; | | | | | |
| b) | individualus mokinio pažangos ir pasiekimų lygis; | | | | | |
| c) | mokinio asmeninės savybės; | | | | | |
| d) | mokinio buities sąlygos; | | | | | |
| e) | mokinio charakterio savybės; | | | | | |
| f) | mokinio prigimtinės galimybės; | | | | | |
| g) | mokinio išmoktos žinios; | | | | | |
| h) | mokinio gebėjimas protauti; | | | | | |
| i) | mokinio tėvų užimamos pareigos; | | | | | |
| j) | mokinio lankomumas; | | | | | |
| k) | mokinio drausmingumas. | | | | | |

5. Nurodykite jums tinkantį atsakymą:

1. Mokiniai, kurie daug mokosi savarankiškai, nuosekliai vertinu:

- kiekvieną pamoką;
- kas antrą pamoką;
- kartą per mėnesį;
- rečiau.

2. Mokiniai, kurie stokoja mokymosi valios vertinu:

- kiekvieną pamoką;
- kas antrą pamoką;
- kartą per mėnesį;
- rečiau.

3. Pamokoje naudoju tokį vertinimo būdą:

- pažymius;
- įskaitą;
- lipdukų sistemą;
- kitą:.....

2 priedas. Būsimųjų muzikos pedagogų atsakymų pasiskirstymas pateiktuose anketinės apklausos diagnostiniuose blokuose.

Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į antrajame diagnostiniame bloke pateiktus teiginius (N=128)

| Teiginys | Nesutinku | Nežinau | Sutinku |
|--|------------------|----------------|----------------|
| Mokytojas vertindamas mokinius dažnai patiria įtampą | 48 (37%) | 22 (17%) | 58 (45%) |
| Mokytojas dažnai atidėlioja vertinimo procesą, nes tikisi geresnio rezultato | 35 (27%) | 21 (16%) | 72 (56%) |
| Mokytojas vertindamas mokinį atsižvelgia į tarpusavio santykius | 52 (41%) | 17 (13%) | 59 (46%) |
| Mokytojo vertinimui poveikį turi mokinių tėvų socialinis statusas | 87 (68%) | 16 (13%) | 25 (19%) |
| Vertinimo rezultatai dažnai priklauso nuo mokytojo nuotaikos | 75 (59%) | 8 (6%) | 45 (45%) |
| Vertinimą didele dalimi lemia bendra klasės atmosfera | 59 (46%) | 21 (16%) | 48 (37 %) |
| Vertinimui įtakos turi mokinio asmeninės savybės (įžūlumumas, akiplėšiškumas, perdėtas stropumas ir t.t.) | 32 (25%) | 10 (8%) | 86 (67%) |
| Vertinimas yra vienas pagrindinių veiksmų formuojančių mokinio gebėjimą sistemingai dirbti | 31 (24%) | 29 (23%) | 68 (53%) |
| Siekdamas aukštesnio įvertinimo mokinys įdeda daugiau pastangų | 6 (5%) | 9 (7%) | 113 (88%) |
| Prastas įvertinimas dažnai menkina mokinio motyvaciją mokslui. | 30 (23%) | 19 (15%) | 79 (62%) |
| Vertinimas mokiniui padeda išvelgti savo galimybes | 15 (12%) | 12 (9%) | 101 (78%) |
| Vertinimas mokiniui suteikia žinių apie asmeninius pasiekimus | 20 (16%) | 6 (5%) | 102 (79%) |

Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į trečiame diagnostiniame bloke pateiktus teiginius (N=128)

| Teiginys | Nesutinku | Nežinau | Sutinku |
|---|------------------|----------------|----------------|
| Mokytojas vengia mokiniui rašyti prastesnį įvertinimą, nes nenori sukompromituoti savo teigiamo įvaizdžio | 76 (59%) | 26 (20%) | 26 (20%) |
| Mokinio įvertinimas dažnai priimamas kaip ugdymo proceso sėkmingumo rodiklis | 11 (9%) | 20 (16%) | 97 (76%) |
| Vertinimas yra pagrindinis bendradarbiavimo su mokinių tėvais būdas | 83 (65%) | 19 (15%) | 26 (20%) |
| Vertinimas teigiamai veikia mokytojų, mokinių bei tėvų bendradarbiavimą | 32 (25%) | 36 (28%) | 60 (47%) |
| Vertinimas padeda išvelgti mokinių žinių lygį | 12 (9%) | 8 (6%) | 108 (84%) |
| Vertinimas dažnai sukelia mokiniams neigiamus potyrius | 33 (26%) | 24 (19%) | 71 (56%) |
| Mokytojai diskutuoja apie mokinių pažangą ir pasiekimus | 12 (9%) | 17 (13%) | 99 (77%) |
| Mokytojas vertindamas atsižvelgia ne tik į mokinio žinias, bet ir į bendrą jo įvaizdį | 52 (41%) | 22 (17%) | 54 (42%) |
| Mokytojai linkę mokinius vertinti aukštesniu balu nei mokinys yra vertas | 49 (38%) | 30 (23%) | 49 (38%) |
| Darbinėje aplinkoje dažnai tenka teisintis dėl žemesnių mokinių įvertinimų | 36 (28%) | 43 (34%) | 49 (38%) |

**Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į ketvirtame diagnostiniame bloke
pateiktus teiginius (N=128)**

| Teiginys | Nesutinku | Nežinau | Sutinku |
|--|------------------|----------------|----------------|
| Ugdymo programa suformuoja pagrindinius kriterijus vertinant mokinio žinias | 15 (12%) | 18 (14%) | 95 (74%) |
| Vertindamas galutinį mokinio rezultatą mokytojas atsižvelgia į jo užklausinę veiklą | 49 (39%) | 24 (19%) | 55 (43%) |
| Perdėtas mokinio aktyvumas dažnai trukdo pasiekti aukštą įvertinimą | 50 (39%) | 27 (21%) | 51 (40%) |
| Paklusniam mokiniui lengviau siekti užsibrėžtų tikslų | 20 (16%) | 13 (10%) | 95 (74%) |
| Vertinimas apsunkina atvirus ir draugiškus santykius su ugdytiniais | 53 (41%) | 18 (14%) | 57 (45%) |
| Mokytojui svarbu, kad mokinio išvaizda ir elgesys atitiktų normas ir taisykles | 34 (27%) | 23 (18%) | 71 (56%) |
| Vertinimo metu mokytoją erzina mokinio siekis pademonstruoti savo žinias, nesusijusias su pamokos tema | 37 (29%) | 35 (27%) | 56 (44%) |
| Mokytojas dažnai mokinį vertina už įdėtas pastangas (o ne už įgytas žinias) | 19 (15%) | 16 (13%) | 93 (73%) |
| Ugdymo procese mokytojas sudaro sąlygas mokiniams į(si)vertinti savo pažangą ir pasiekimus | 22 (17%) | 14 (11%) | 92 (72%) |

**Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į penktajame diagnostiniame bloke
pateiktus teiginius (N=128)**

| Teiginys | Nesutinku | Nežinau | Sutinku |
|--|------------------|----------------|----------------|
| Mokytojas stengiasi sudaryti galimybę mokiniui prisidėti prie ugdymo proceso planavimo | 46 (36%) | 23 (18%) | 59 (46%) |
| Ugdymo procese mokytojas ir mokinys yra lygiaverčiai partneriai | 81 (64%) | 17 (13%) | 30 (23%) |
| Mokytojas turi galimybę klysti | 25 (20%) | 10 (8%) | 93 (73%) |
| Mokiniai turi galimybę rinktis mokomosios programos turinį | 37 (29%) | 18 (14%) | 73 (57%) |
| Dabartiniai vertinimo kriterijai yra pakankamai geri ir aiškūs | 36 (29%) | 18 (14%) | 73 (57%) |
| Jei norime išsaugoti mokyklos statusą, turime mokinius vertinti pažymiais | 33 (26%) | 42 (33%) | 53 (41%) |
| Mokytojas visada yra ugdymo proceso centre | 54 (42%) | 14 (11%) | 60 (47%) |
| Mokinio pareiga besąlygiškai klausyti mokytojo | 52 (41%) | 15 (12%) | 61 (48%) |
| Mokinių pasiekimų aptarimas ir lyginimas skatina sveiką konkurenciją | 28 (22%) | 18 (14%) | 82 (64%) |
| Priimtinausias pamokos modelis, kai mokytojas kalba, o mokiniai klausosi | 77 (60%) | 10 (8%) | 41 (32%) |
| Mokiniai besąlygiškai turi priimti mokytojo pasirinktą programos turinį | 60 (47%) | 21 (16%) | 47 (37%) |
| Mokytojas visada stengiasi sąžiningai ir objektyviai vertinti mokinius | 24 (19%) | 13 (10%) | 91 (72%) |
| Prastesnis ugdytinių įvertinimas menkai susijęs su palankia klasės atmosfera | 43 (34%) | 35 (27%) | 50 (39%) |
| Mokytojas klasėje visada turi keletą mokinių, kuriems jaučia simpatiją | 26 (20%) | 20 (16%) | 82 (64%) |



3 priedas. Anketos pavyzdys būsimiesiems muzikos pedagogams

Gerbiamas studente,

Pažangos ir pasiekimų vertinimas – itin svarbi ir neišvengiama ugdymo proceso sudedamoji dalis. Tai nuolatinės informacijos apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimas, interpretavimas ir apibendrinimas, kuris, žvelgiant iš šalies, atrodo gana paprastas ir kasdieniškas vyksmas. Tačiau mokytojo pedagoginėje praktikoje paaiškėja, kad mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas tampa ypač jautria sistemos dalimi, kuri lemia mokinio motyvaciją, pedagogų tarpusavio santykius, bendrą mokyklos atmosferą. Šioje anketoje pateikti teiginiai yra susiję su mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo procesu. Mums labai svarbi ir reikalinga JŪSŲ nuomonė, nes atsakymai padės išanalizuoti ir įvertinti tiriamą problemą bei prisidės prie muzikos pedagogų rengimo ir kvalifikavimo tobulinimo.

Apklausa yra ANONIMINĖ,

PAVARDĖS anketoje nurodyti NEREIKIA,
tačiau norėtume, kad anketos būtų pildomos kruopščiai ir atsakingai.

Atsakymai bus apibendrinti ir panaudoti atskleidžiant būsimųjų muzikos pedagogų požiūrį į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimą mokyklose. Primename, jog anketoje „t e s i n g ū“ ir „n e t e s i n g ū“ atsakymų nėra. Atsakymai tiesiog atspindi galimą nuomonių įvairovę. Labai svarbu, kad anketa būtų užpildyta **iki galo**, nepaliekant neatsakytų klausimų.

I. Prašau nurodyti:

Aukštoji mokykla, kurioje studijuojate:.....

Jūsų lytis: vyras moteris

Kokią specialybę studijuojate:.....

Kuriame kurse:.....

Jūsų muzikinis išsilavinimas (nurodykite mokyklą(as), specialybę bei mokymosi metų skaičių):.....

Galbūt dirbate? Nurodykite kur:.....

Kokias pareigas užimate:.....

Jūsų amžius:

Jūsų darbo stažas

II. Ar sutinkate, kad:

| | Visiškai nesutinku | Nesutinku | Nežinau | Sutinku | Visiškai sutinku |
|--|---------------------------|------------------|----------------|----------------|-------------------------|
| Mokytojas vertindamas mokinius dažnai patiria įtampą | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas dažnai atidėlioja vertinimo procesą, nes tikisi geresnio rezultato | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas vertindamas mokinį atsižvelgia į tarpusavio santykius | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojo vertinimui poveikį turi mokinių tėvų socialinis statusas | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimo rezultatai dažnai priklauso nuo mokytojo nuotaikos | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimą didele dalimi lemia bendra klasės atmosfera | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimui įtakos turi mokinio asmeninės savybės (įžūlumas, akiplėšiškumas, perdėtas stropumas ir t.t.) | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas yra vienas pagrindinių veiksnių formuojančių mokinio gebėjimą sistemingai dirbti | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Siekdamas aukštesnio įvertinimo mokinys įdeda daugiau pastangų | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Prastas įvertinimas dažnai menkina mokinio motyvaciją mokslui. | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas mokiniui padeda įžvelgti savo galimybes | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas mokiniui suteikia žinių apie asmeninius pasiekimus | NE | ne | ? | taip | TAIP |

III. Įvertinkite teiginius pasirinkdami vieną sau labiausiai tinkantį atsakymą.

| | Tikrai NE! | Lyg ir ne | Nežinau | Lyg ir taip | Tikrai TAIP! |
|---|-------------------|------------------|----------------|--------------------|---------------------|
| Mokytojas vengia mokiniui rašyti prastesnį įvertinimą, nes nenori sukompromituoti savo teigiamo įvaizdžio | NE | ne | ? | taip | TAIP |

| | | | | | |
|---|----|----|---|------|------|
| Mokinio įvertinimas dažnai priimamas kaip ugdymo proceso sėkmingumo rodiklis | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas yra pagrindinis bendradarbiavimo su mokinių tėvais būdas | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas teigiamai veikia mokytojų, mokinių bei tėvų bendradarbiavimą | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas padeda išvelgti mokinių žinių lygį | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimas dažnai sukelia mokiniams neigiamus potyrius | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojai diskutuoja apie mokinių pažangą ir pasiekimus | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas vertindamas atsižvelgia ne tik į mokinio žinias, bet ir į bendrą jo įvaizdį | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojai linkę mokinius vertinti aukštesniu balu nei mokins yra vertas | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Darbinėje aplinkoje dažnai tenka teisintis dėl žemesnių mokinių įvertinimų | NE | ne | ? | taip | TAIP |

| IV. Pažymėkite atsakymo variantus, kurie labiausiai atspindi Jūsų nuomonę apie pateiktus teiginius. | Tikrai NE! | Lyg ir ne | Nežinau | Lyg ir taip | Tikrai TAIP! |
|--|-------------------|------------------|----------------|--------------------|---------------------|
| Ugdymo programa suformuoja pagrindinius kriterijus vertinant mokinio žinias | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertindamas galutinį mokinio rezultatą mokytojas atsižvelgia į jo užklasinę veiklą | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Perdėtas mokinio aktyvumas dažnai trukdo pasiekti aukštą įvertinimą | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Paklusniam mokiniui lengviau siekti užsibrėžtų tikslų | NE | ne | ? | taip | TAIP |

| | | | | | |
|--|----|----|---|------|------|
| Vertinimas apsunkina atvirus ir draugiškus santykius su ugdytiniais | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojui svarbu, kad mokinio išvaizda ir elgesys atitiktų normas ir taisykles | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Vertinimo metu mokytoją erzina mokinio siekis pademonstruoti savo žinias, nesusijusias su pamokos tema | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas dažnai mokinį vertina už įdėtą pastangą (o ne už įgytas žinias) | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Ugdymo procese mokytojas sudaro sąlygas mokiniams į(si)vertinti savo pažangą ir pasiekimus | NE | ne | ? | taip | TAIP |

V. Jūsų nuomonė apie lentelėje išvardintus teiginius:

| | Visiškai nesutinku | Nesutinku | Nežinau | Sutinku | Visiškai sutinku |
|--|--------------------|-----------|---------|---------|------------------|
| Mokytojas stengiasi sudaryti galimybę mokiniui prisidėti prie ugdymo proceso planavimo | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Ugdymo procese mokytojas ir mokinys yra lygiaverčiai partneriai | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas turi galimybę klysti | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokiniai turi galimybę rinktis mokomosios programos turinį | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Dabartiniai vertinimo kriterijai yra pakankamai geri ir aiškūs | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Jei norime išsaugoti mokyklos statusą, turime mokinius vertinti pažymiais | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokytojas visada yra ugdymo proceso centre | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokinio pareiga besąlygiškai klausyti mokytojo | NE | ne | ? | taip | TAIP |
| Mokinių pasiekimų aptarimas ir lyginimas skatina sveiką konkurenciją | NE | ne | ? | taip | TAIP |

