

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Giedrė Gabnytė Bizevičienė

**MUZIKOS MOKYKLŲ PEDAGOGŲ
PROFESINĖS NUOSTATOS EDUKACINIŲ
PARADIGMŲ KAITOS KONTEKSTE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai
2014

Disertacija rengta 2010–2013 metais Šiaulių universitete

Mokslinė vadovė:

prof. dr. **Diana Strakšienė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Konsultantas:

prof. habil. dr. **Gediminas Merkys** (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S, sociologija – 05 S)

DISERTACIJOS TURINYS

ĮVADAS	5
1. NEFORMALIOJO ŠVIETIMO SUVOKTIS IR IŠŠŪKIAI VISUOMENĖS RAIDOS PROCESŲ KONTEKSTE.....	17
1.1. Meninio ugdymo reikšmingumo prielaidos sprendžiant visuomenės modernizavimo problemas.....	17
1.2. Muzikinio ugdymo Lietuvoje bruožai skirtingų istorinių tarpsnių kontekste	20
1.3. Šiandieninis muzikinis ugdymas neformaliojo švietimo sistemoje	23
1.3.1. Muzikos mokyklose vykdomo ugdymo turinio Lietuvoje specifiškumas ir užsienio šalių neformaliojo muzikinio ugdymo organizavimo patirtis.....	28
1.3.2. Šiandieninio ugdymo muzikos mokyklose tyrimų Lietuvoje ir Europoje refleksija.....	38
2. NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO VAIZDINYS EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KAITOS SĄLYGOMIS	52
2.1. Klasikinės ugdymo paradigmos bruožai muzikos pedagogikoje.....	52
2.2. Socialinio konstruktyvizmo ir postmodernizmo įtaka muzikinio ugdymo inovacijų plėtrai	58
2.3. <i>Praxial</i> muzikinio ugdymo teorija ir pokyčiais grindžiamo muzikinio ugdymo sąsajų prielaidos	68
3. PROFESINIŲ NUOSTATŲ SĄVOKOS INTERPRETACIJA SOCIALINIUOSE MOKSLUOSE.....	72
3.1. Nuostatų traktuotė socialinėje psichologijoje ir edukologijoje.....	72
3.2. Muzikos pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija.....	76
4. MUZIKOS MOKYKLŲ PEDAGOGŲ PROFESINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO METODIKA IR REZULTATAI.....	82
4.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas.....	82

4.1.1. Diagnostinio tyrimo teorinis hipotetinis modelis ir instrumento sudarymo kriterijai.....	82
4.1.2. Tyrimo imties pagrindimas	118
4.1.3. Statistinių ir kokybinių tyrimo metodų pagrindimas	121
4.1.4. Diagnostinių skalių sudarymo metodika	123
4.2. Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų raiška.....	128
4.2.1. Profesinės motyvacijos ugdymo procese raiška	128
4.2.2. Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros ...	139
4.2.3. Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų.....	145
4.2.4. Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų.....	164
4.2.5. Kompleksiniai profesinių nuostatų ryšiai ir jų įtaka ugdymo procesui	172
IŠVADOS.....	182
DISKUSIJA.....	188
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	192

IVADAS

Tyrimo aktualumas, problema. Šiandieninėje šalies kultūros ir švietimo mokslinėje erdvėje netrūksta diskusijų šiuolaikinei asmenybei rūpimais pilietiškumo, tautinės savimonės, demokratiškumo, kritiško santykio su aplinka, kūrybinės saviraiškos, dorinio, intelektualinio ugdymo ir kt. klausimais (Aramavičiūtė, 2005, 2010; Kvieskienė, 2009; Aleknaitė Bieliauskienė, 2011; Gaižutis, 2008; Duoblienė, 2007, 2011 etc.). Pastarosios temos aktualios tampa dėl itin sparčios mokslo pažangos, visuomeninio gyvenimo pokyčių, skatinančių ieškoti dar neišbandytų ugdymo nišų, inovatyvių ugdymo strategijų, formų, metodų. Kintančios politinės, socialinės, edukacinės sąlygos suponuoja ir naujus, pažangiomis idėjomis grindžiamus švietimo tikslus, kuriuos atspindi svarbiausių šalies švietimą reglamentuojančių dokumentų turinys.

Pagrindinis *Valstybinėje švietimo strategijoje* (Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija) deklaruojamas švietimo tikslas grindžiamas mokymusi, veiklumu, solidarumu, Lietuvos švietimą paverčiant tvariu pagrindu veržliam ir savarankiškam žmogui, atsakingai ir solidariai kuriančiam savo, valstybės ir pasaulio ateitį. Kaip teigiama *LR Švietimo įstatyme* (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011, Bendrosios nuostatos, 3 straipsnis), bendrieji šiaudien diegiamo švietimo tikslai yra nukreipti į pamatinių ugdytinio vertybinių orientacijų formavimą, kūrybinių gebėjimų lavinimą, tautinės ir etninės, pilietinės, politinės kultūros pagrindų perdavimą. Vadinasi, pažangios visuomenės vizija siejama su kiekvieno jos nario atvirumu, kūrybingumu ir atsakomybe, pozityviomis bendradarbiavimo iniciatyvomis, naujovių generavimu, gebėjimu rūpintis ne tik savimi, bet ir savo gyvenamąja aplinka.

Akcentuojamų šalies švietimo strateginių tikslų fone ypatinga rolė tenka meniniam ugdymui. Išskirtinė jo sritis – muzikinis ugdymas, kuris mokslininkų šiaudien jau prilygintas multikultūriniam pažinimui, grindžiamam ugdytinio intelektualinių gebėjimų plėtra, jausminio prado žadinimu, santykio su savimi ir supančiu pasauliu formavimu (Samama, 2013; Philpott, 2012; Westerlund, 2012). Tai reiškia, jog į muzikinį ugdymą būtina pažvelgti kaip į galimybę įgyvendinti tiek asmeniškai ugdytiniui prasmingus tikslus, tiek ir bendruosius švietimo tikslus. Šiame mikro ir mezodimensiniame muzikinio ugdymo tikslų fone turėtume tenkinti ugdytinio pažinimo ir saviraiškos poreikius, suteikti bendrųjų kompetencijų, būtinų asmenybės tapsmui bei pažangios pilietinės visuomenės kūrimui.

Lietuvoje muzikinis ugdymas, greta kiekvienam besimokančiam privalomo muzikinio švietimo, vykdomo formaliajame (pradiniame, pagrindiniame,

viduriniame) ugdyme (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011), yra diegiamas ir specifinėje, giliai muzikavimo tradicijas išsaugojusioje muzikos pažinimo terpėje – muzikos arba meno mokyklose, kurios, kaip septynmetės vaikų muzikos mokyklos, pradėtos kurti dar praeito amžiaus penktajame dešimtmetyje (Šečkvienė, 2004). Pastarasis vaikų muzikos mokyklų tinklas atsirado kopijuojant „rusiškąjį“ vaikų muzikos mokyklų modelį, tad atitinkamai ugdymo tikslai ir praktika tarnavo anuometinei sovietinei ideologijai. Tenka konstatuoti, kad ši muzikos mokyklų sistema koreguota tik šio amžiaus pradžioje, mokykloms suteikiant neformaliojo ugdymo statusą (Neformaliojo švietimo koncepcija, 2005), kiek vėliau – formalųjį ugdymą papildančio pasirinkamojo ugdymo statusą (Neformaliojo švietimo koncepcija, 2012).

Esmingai keičiantis šalies politinėms, sociokultūrinėms sąlygoms, natūraliai kyla klausimai: kiek XX a. penktojo dešimtmečio „produktas“ – nūdienos muzikos mokykla ir joje diegiamas ugdymo turinys – realiai atitinka paradigmos virsmo suponuotus naujus švietimo ir ugdymo(si) tikslus? Ar gebama prisitaikyti prie naujų visuomenei keliamų iššūkių bei minėtų ugdytinio asmeninių bei edukacinių tikslų ir užtikrinti kokybiško ugdymo pasiūlą? Atsakymai į pastaruosius klausimus slypi neformaliojo muzikinio ugdymo realybės empiriniame pažinime: tik nustatčius esminius „vakarykščio“ ir „šiandieninio“ ugdymo skirtumus, įvardijus svarbiausius pedagogui keliamus iššūkius ir naujus reikalavimus, paradigmos kaitos kontekste besireiškiančius edukacinės praktikos bruožus prasminga tirti ir vertinti moksliskai (Mains, 1995; Baker-Jordan, 2004; Jacobson, Lancaster, 2006; Varro, 2010). Šių empirinio pažinimo kriterijų kontekste lietuvių autorių, tyrinėjusių muzikinį ugdymą, išvalgos – kuklus, bet reikšmingas indėlis į tolesnius su neformaliojo muzikinio ugdymu susijusius tyrimus.

Pasak ugdymą muzikos mokyklose tyrinėjančios Aleknaitės-Bieliauskiėnės (2002), minėtose švietimo įstaigose ugdymas jau daugelį metų nekinta: yra visiškai atitolęs nuo kūrybinio proceso, estetinio mokinio lavinimo uždavinių, o edukacinė praktika remiasi „fiziologinių“ problemų sprendimu. Kaip pavyzdį autorė nurodo fortepijono dalyko pamokas, kai klasėje dažnai „nelieka laiko“ išgyventi estetinį muzikos poveikį, nes pradinėje pianisto ugdymo „virtuvėje“ pernelyg ilgai tobulinamos rankų nustatymo, kūno laisvės, klaviatūros pojūčio ir kitos su muzika mažai susijusios problemos. Naujų ugdymo metodų grojimo įgūdžių formavimui svarbą pabrėžia Dubosaitė (2003), konstatuodama, kad šiandieninis mokytojas linkęs taikyti „laiko patikrintus“, „išbandytus“ mokymo būdus, kas stabdo inovatyvių metodų plėtrą ugdymo procese, siekiant naujos grojimo įgūdžių formavimo kokybės, ar apskritai

žlugdo natūralų vaiko interesą užsiimti tolesne muzikine veikla. Autorė taip pat analizuoja savarankiško mokinių darbo namuose organizavimo problemą (2005) bei muzikai gabių vaikų ugdymo ypatumus, muzikos mokyklose įdiegiant integruotas ugdymo programas (2007). Humanistinio ugdymo tendencijų ugdyme mažėjimą konstatuoja Karalienė (1998), Čiapas (2002). Šių autorių manymu, šiandieninio ugdymo atspirties taškas – į mokinio poreikius orientuotas ugdymas – padėtų sklandžiau spręsti asmenybės brandos klausimus bei ženkliai gerintų šiuolaikinės visuomenės pažangos rodiklius. Kaip teigia Balčiūnas (2008), šiandien jau yra aiškios muzikos mokyklų lankomumo Lietuvoje tendencijos: ugdymo procese įprastu reiškiniu tampa ženklus mokinių nubyrėjimas (sumažėjimas), liudijantis, kad ugdymas yra nepatrauklus, neatspindintis šiuolaikinių ugdytinio poreikių. Žvalgomoju muzikos mokyklų dalykų programų vertinimu bei muzikos mokyklų vadovų apklausa (Gabnytė, 2011 a, 2011 b; Gabnytė, Strakšienė, 2012) atskleista, jog šiandieninis ugdymas muzikos mokyklose yra sutelktas į būsimo muziko profesionalo tikslų įgyvendinimą. Vadinas, ugdant tebesiremiamą klasikine paradigma: laiko patikrintomis mokytojo naudojamomis strategijomis, griežtais metodais ir tiksliai reglamentuotos mokinio veiklos būdais siekiama pavyzdinės, perfekcinės atliekamų kūrinių interpretacijos.

Nors trumpa nagrinėtų neformalaus muzikinio ugdymo aspektų apžvalga – tik nedidelis nūdienos muzikos mokyklų gyvenimo fragmentas, tačiau jis leidžia pamatyti kai kuriuos ydingus, globalių šalies švietimo ir individualių asmens ugdymo tikslų įgyvendinimui trukdančius, edukacinės praktikos požymius:

- aukštais ugdymo standartais, į būsimą muziką profesionalą orientuotą rezultatų siekiamybę, lemiančią ribotas ugdymo prieigas kiekvienam, norinčiam dalyvauti muzikavimo procese,
- ugdymo nepatrauklumą, skatinantį ženkliai mokinių skaičiaus mažėjimo tendencijas,
- ugdymo metodų konservatyvumą,
- ženklų atotrūkį nuo muzikavimo kaip ugdytinio kūrybinės veiklos proceso ir emocinio prado žadinimo.

Į perspektyvinį ugdymą žvelgiant per pastaruju metu mokslinėje švietimo erdvėje aktualizuojamo edukacinių paradigmu kaitos reiškinių prizmę (Čiužas, Navickaitė, 2008; Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011), atsiskleidžia naujo, į ugdytinio individualius interesus sutelkto muzikinio ugdymo organizavimo būtinybė.

Tai reikštusi galimybe muzikos mokytis pagal kiekvieno mokinio poreikius ir sugebėjimus, taikant individualų mokymosi tikslą atitinkančias mokymo strategijas. Tuo būdu, tikėtina, būtų tenkinami mažiau talentingų moksleivių saviraiškos poreikiai, todėl sąmonėje skleistusi muzikos jausminė prigimtis, atsirastų prielaidos muzikuojančiojo savarankiškumui, kūrybiškumui, individualumui skleistis. Sėkmingas praktinis tokios muzikinio ugdymo vizijos įgyvendinimas atlieptų ir šiandien keliamus švietimo tikslus – jų siekiamybė neatrodytų deklaratyvi, o taptų įgyvendinama realybėje.

Neatmestina, jog edukacinių paradigmu kaitos inspiruotus muzikinio ugdymo pokyčius iš dalies lemia šiuo metu muzikos mokyklose dirbančių pedagogų profesinė motyvacija, išsilavinimas, požiūris į ugdymo inovacijas etc. Išryškėja minėtų ugdymo proceso dalyvių – pedagogų – profesinių nuostatų tyrimo poreikis. Per nuostatas savitai atskleidžiamas žmogaus santykis, inspiruojantis tam tikros elgsenos, veiklos būdų ypatumus, poziciją kito asmens, reiškinio, veiksmo atžvilgiu (Maisonneuve, 1973). Nuostatos artimai siejasi su veikla ir reiškiasi per apibrėžtą veiklą (Strakšienė, 2009). Taigi nuostatas turėtų lemti nemažas pluoštas specifinių kognityviųjų, afektyviųjų, elgsenos komponentų (Thurstone, Chave, 1964), muzikiniame ugdyme pasireiškiančių kaip mokytojų patirtis, profesinė kompetencija, požiūris į mokinių, darbo stilius, mokymo būdų įvairovė ir pan., galintys skirtingai veikti edukacinį procesą bei inspiruoti muzikinio ugdymo pokyčius.

Pedagogų nuostatų tema nėra nauja, ji gan plačiai paliesta lietuvių ir užsienio autorių edukologiniuose darbuose. Ruškus, Merkys analizavo specialiojo pedagogo profesines nuostatas (Ruškus, Merkys, 1999a, 1999b; Ruškus, 2000), Gribačiauskas, Merkys (2003), tyrinėjo pedagogų autoritarines nuostatas, Šaparnis (2000) analizavo pedagogų ir mokyklų vadovų psychosemantiką autoritarizmo bei humanizmo raiškos aspektu, Khanas, Nadeemas, Basu (2013) apibendrina bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų nuostatas. Muzikinio ugdymo erdvėje pedagogų profesinės nuostatos taip pat nėra nauja tema. Pedagogų nuostatas dėl *gyvo* muzikavimo, kaip muzikos kūriniių didaktinę refleksiją efektyvinančio veiksnio, tyrinėjo Strakšienė (2009). Pastarojo tyrimo objektu pasirinktos bendrojo lavinimo mokyklų muzikos pedagogų nuostatos, kaip galinčios lemti skirtingą pedagogų požiūrį į didaktinės muzikos kūriniių refleksijos procesą. Tuo tarpu šio disertacinio tyrimo autorės pasirinktas objektas – muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos – naujas ir iki šiol netyrinėtas. Išsami minėto objekto analizė, tikėtina, leis dar nuodugniau išryškinti vykdomo muzikinio ugdymo problemas, padės atsirinkti pozityviai ir negatyviai ugdymo praktiką veikiančius faktorius, atskleis muzikinio

ugdymo inovacijų diegimo ir plėtros sąlygas. Daroma prielaida, jog nuostatų diagnostikos dėka bus galima tiksliai identifikuoti vyraujančią muzikos pedagogų požiūrį į profesinę veiklą, o skirtingas profesines nuostatas pagrįstai tipologizuoti.

Tyrimo problemiškasumas atskleidžiamas formuluojant šiuos klausimus:

- Kaip šiandien kinta / išlieka nepakitę Lietuvos muzikos mokyklose vykdomo ugdymo bruožai, vertinant edukacinių paradigms kaitos aspektu?
- Kokias pedagogų profesines nuostatas nūdienos ugdyme galime laikyti dominuojančiomis profesinės motyvacijos veiksmų atžvilgiu?
- Kaip reiškiasi pedagogų profesinės nuostatos mokytojo / mokinio kompetencijų gilinimo atžvilgiu?
- Kokia vyraujanči pedagogų profesinių nuostatų raiška edukacinėje praktikoje naudojamų ugdymo turinio ir formų atžvilgiu?
- Kokias pedagogų profesines nuostatas nūdienos ugdyme galime laikyti vyraujančiomis ugdymo inovacijų atžvilgiu?
- Kokie pagal nuostatų raišką ryškiausiai edukacinėje praktikoje veikiančios pedagogų statistiniai tipai?

Tyrimo objektas – muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos.

Tyrimo tikslas – ištirti muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų raišką edukacinių paradigms kaitos kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) atskleisti ugdymo Lietuvos muzikos mokyklose bruožus filosofinių, estetinių, edukacinių paradigms kaitos aspektu;
- 2) remiantis teorine mokslinės literatūros analize, konceptualizuoti muzikos pedagogų profesinių nuostatų sąvokos sampratą;
- 3) hipotetiškai apibrėžti muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų indikatorius bei parengti šias nuostatas matuojantį instrumentą;
- 4) remiantis statistinės analizės rezultatais atskleisti muzikos mokyklų pedagogų profesines nuostatas bei jas veikiančius sociodemografinius faktorius;
- 5) sudaryti edukacinėje praktikoje veikiančių muzikos pedagogų tipologiją pagal pedagogams būdingas profesines nuostatas, atskleisti nuostatų valentingumą.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

1. Perspektyvinio muzikinio ugdymo viziją grindžiant edukacinių paradigmu kaita, atsiskleidžia pakitusi mokinio žinių, įgūdžių ir mokėjimų, kūrybinės veiklos, emocinių vertybių prasmė, suponuojanti ugdymo vykdomo muzikos mokykloje pokyčius.
2. Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos implikuoja profesinės veiklos modelius, kurie suteikia informacijos apie vykdomą muzikinį ugdymą bei galimas įvairių jo sričių korekcijas.
3. Šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje reiškiasi skirtingi pedagoginiai profiliai – nuostatų statistiniai tipai, įvairiais rakursais veikiantys, formuojantys atskiras edukacinio proceso sritis arba visuminį edukacinį procesą.
4. Nūdienos muzikinio ugdymo erdvėje konservatyvus pedagoginis požiūris reiškiasi intensyviau nei liberalus, o tai iš dalies paaiškina edukaciniėje praktikoje vyraujančio dogmatizuoto, į būsimo muziko profesionalo poreikius nukreipto ugdymo raiškos priežastis.

Tyrimo duomenų rinkimo metodai:

Mokslinės literatūros šaltinių analize siekta atskleisti šiandienines muzikinio ugdymo tendencijas Lietuvos ir Europos mastu, išryškinant svarbiausias naujausių mokslinių tyrimų sritis asmenybės brandos ir meninio ugdymo sąsajų kontekste, pabrėžiant šiuolaikinės visuomenės poreikių ir jas atliepiančių naujų ugdymo formų aktualumą.

Norminių neformalaus vaikų švietimo dokumentų analize gilintasi į Lietuvos neformalaus muzikinio ugdymo sistemą bei neformaliojo muzikinio ugdymo paskirtį, tikslus, uždavinius.

Lietuvos muzikos mokyklų fortepijono dalyko programų vertinimu išsiaiškintas esamų programų pobūdis bei vykdomo ugdymo ypatumai pagal diferencijuoto, skirtingas ugdytinio preferencijas atspindinčio ugdymo požymius.

Muzikos mokyklų vadovų anketine apklausa siekta išsiaiškinti šiandieninio ugdymo vaikų muzikos mokykloje ypatumus bei ateities perspektyvas.

Muzikos mokyklų pedagogų anketine apklausa siekta diagnozuoti pedagogų profesines nuostatas, galinčias atspindėti nūdienos ugdymo bruožus bei įvairialypiai veikti perspektyvinį ugdymą.

Tyrimo duomenų apdorojimo metodai:

Aprašomosios statistikos metodais – dažnių analize, grafiniu duomenų vaizdavimu naudotasi siekiant atskleisti pedagogų profesinių nuostatų raišką.

Tikimybinės statistikos metodu – *chi kvadrato testu* naudotasi analizuojant respondentų demografinių duomenų bei profesinių faktorių įtakas nuostatoms formuotis.

Daugiamačiais statistikos metodais – *faktorine duomenų analize* naudotasi siekiant pagrįsti skalių vienmatįskumą; *koreliacine regresine analize* matuota ryšių tarp diagnostinių kintamųjų priklausomybė; *klasterine duomenų analize* naudotasi siekiant nustatyti statistinius profesinių nuostatų tipus.

Statistinė tyrimo duomenų analizė buvo atliekama naudojant *SPSS 16.0 for Windows* statistinių duomenų apdorojimo programą.

Windows Microsoft Word ir *Windows Microsoft Excel* programos naudotos sudarant lenteles, paveikslus.

Disertacijos teorinis metodologinis pagrindas:

- *Paradigmų kaitos teorija* (Kuhn, 2003; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011)
- *Socialinio konstruktyvizmo teorija* (Berger, Luckman, 1999; Duoblienė, 2011)
- *Postmodernizmo teorija* (Jameson, 2002; Foucault, 1998; Rubavičius, 2003)
- *Praxial muzikinio ugdymo teorija* (Elliot, 1995; Regelski, 2011)
- *Self Concept (autokoncepcijos) teorija* (Lewis, 1990; Baumeister, 1999)

Tyrimo mokslinį naujumą pagrindžiantys argumentai:

- Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų tyrimas – Lietuvoje pirmasis tokio pobūdžio tyrimas, kuriuo siekta diagnozuoti, kaip paradigmų kaitos kontekste keičiasi / išlieka nepakitęs nūdienos muzikinis ugdymas, veikiamas pedagogų profesinių nuostatų raiškos.
- Tyrimu atskleistos muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos, iš dalies atspindinčios nūdienos ugdymo specifiką bei ydingus edukacinės praktikos bruožus skirtingų ugdytinių interesų kontekste.
- Tyrimo statistinės analizės rezultatais išryškinta pagal profesines nuostatas skirtinga muzikos pedagogų tipologija, leidžianti pamatyti, kaip skirtingiems statistiniams tipams priklausantys pedagogai suvokia ir interpretuoja įvairius muzikinio ugdymo turinio elementus.

- Remiantis pedagogų profesinių nuostatų raiškos duomenimis, apibendrintos muzikinio ugdymo inovacijų sklaidos realijos ir perspektyvos.
- Tyrimu atskleistos vyraujančios nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros.
- Tyrimu apibendrinta nūdienos pedagogų profesinės motyvacijos raiška, grindžiama profesiniu pasitenkinimu, edukacinio proceso dalyvių bendradarbiavimu, materialiniu interesu, šeimos poreikių ir darbo derme, sveikatos ir darbo sąlygų vertinimu.

Teorinis disertacinio tyrimo reikšmingumas grindžiamas

- Šiandieninio muzikinio ugdymo specifikos bruožų atskleidimu tradicijų ir inovacijų kontekste.
- Naujomis idėjomis bei perspektyvomis tobulinant muzikinį ugdymą šiandieninėje Lietuvos muzikos mokykloje, siekiant prisitaikyti prie naujų visuomenės gyvenimo pokyčių kelyje į asmenybės formavimą.

Praktinis disertacinio tyrimo reikšmingumas:

- Disertacinio tyrimo rezultatai galėtų paskatinti muzikos mokyklų vadovus koreguoti ugdymo pobūdį, atsižvelgiant į skirtingus ugdytinio gebėjimus, poreikius, galimybes, tikslus.
- Moksleivio ugdymo krypties identifikavimas padėtų apibrėžti asmeniškai prasmingo muzikos pažinimo bei ugdytinio meninės raiškos perspektyvos gaires.
- Pokyčiai muzikiniame ugdyme sąlygotų naujų pedagogo kompetencijų atsiradimą, kas paskatintų kurti naujas profesinio tobulinimosi galimybes.
- Pedagogų profesinių nuostatų tyrimo rezultatai galėtų būti informatyvūs, pedagogų nuomonių raiška grindžiamas duomenų šaltinis pedagogų materialinių bei intelektinių sąlygų gerovei kurti.

Tyrimo perspektyva

Kaip jau buvo minėta, perspektyvinio muzikinio ugdymo vizija šiandieninėje muzikos mokykloje Lietuvoje iš dalies priklauso nuo mokyklose dirbančių mokytojų profesinių kompetencijų, psichologinių žinių, naujų kvalifikacijų įgijimo galimybių. Perspektyvinį muzikinį ugdymą grindžiant diferencijuoto, skirtingus ugdytinio poreikius atspindinčio ugdymo idėja, galbūt išaugtų naujos krypties muzikos edukologų, parengtų aukštojoje mokykloje,

poreikis. Šių perspektyvų įgyvendinimui reikšminga taptų tolesnė atlikto disertacinio tyrimo eiga:

- Nesiekiančių muziko profesionalo išsilavinimo moksleivių ugdymo, kaip tyrimų objekto, analizavimas, galėsiantis padėti suformuoti būsimų šiose ugdymo srityse dirbsiančių mokytojų rengimo gaires, atskleisiantis, kokių svarbiausių kompetencijų labiausiai reikia būsimam minėto profilio specialistui.
- Specialistų rengimo ir jų praktinės veiklos sąsajų kontekste nauji moksliniai tyrinėjimai, padėsiantys tobulinti diferencijuoto ugdymo kokybę, prisitaikyti prie nuolat kintančių visuomenės švietimo ir kultūros poreikių.
- Kaimyninių šalių, turinčių identišką ar panašią muzikinio ugdymo sistemas, patirčių tyrinėjimas muzikos specialistų rengimo, muzikinio ugdymo inovacijų kontekste.

Tyrimo rezultatų aprobavimas

Pranešimai, skaityti tarptautinėse mokslinėse konferencijose:

1. *Music Science Today: the permanent and the changeable*, V Tarptautinė konferencija, Daugpilio universitetas, 2010; pranešimas: *Possibilities of Differentiation Between Professional and Amateur Training Content at Children Music School*.
2. *Time of Challenges and Opportunities: Problems, Solutions and Perspectives*, Rezeknė, 2011; pranešimas: *The Reasons and Premises of Changes of Non – Formal Music Training System in Lithuania. Evaluation of Piano Teaching Programmes*.
3. *Актуальные проблемы мировой художественной культуры*, Gardino universitetas, 2012; pranešimas: *Изменения современного обучения в музыкальной школе в контексте музыкальной теории музыкального обучения praxial*.
4. *Teaching and Teacher Education in an Era of Accountability – What do we know and what do we need to know?* Bergeno universitetas, 2012; pranešimas: *Improvement of Music Pedagogy Studies at University Using Methods to Stimulate Creativity*.

5. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos*, VDU, 2012; pranešimas: *Socialinių, filosofinių, teorijų raiška šiandieniniame bei perspektyviniame muzikiniame ugdyme*.
6. *Menas ir mokslas: pastovumo ir kaitos apraiškos*, ŠU, 2012; pranešimas: *Muzikos improvizacija kaip kūrybiškumą skatinantis veiksnys*.
7. *The Reflective Music Teacher*, 21 EAS konferencija, Leuveno universitetas, 2013; pranešimas: *Changes of the Contents of Education in Lithuanian Music / Arts schools: Analysis of Leaders' Attitude*.

Pranešimai, skaityti respublikinėse mokslinėse konferencijose:

1. *Nepriklausomybės 20 – metis. Kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos. Tapatybės problema*, LMTA, 2010; pranešimas: *Profesinio ir mėgėjiško muzikinio ugdymo turinio diferencijavimo perspektyvos vaikų muzikos mokykloje*.
2. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo*, LMTA, 2011; pranešimas: *VMM Fortepijono specialybės programų vertinimas: tarp lūkesčių ir realybės*.
3. *Modernumo diskursas šiuolaikiniame Lietuvos mene*, LMTA, 2012; pranešimas: *Muzikos / meno mokyklų vadovų požiūrio į muzikinio ugdymo situaciją analizė*.
4. *Menas ir mokslas: pastovumo ir kaitos apraiškos*, ŠU, 2012; pranešimas: *Muzikos improvizacija kaip kūrybiškumą skatinantis veiksnys*.
5. *Mokyklos samprata Lietuvos meno kontekstuose (skirta LMTA 80-ies metų jubiliejui)*, LMTA, 2013; pranešimas: *Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija*.

Dalyvauta

Doktorantų *Erazmus* programoje (The Erazmus Intensive Doctoral Programme) Anadolu universitete Eskişehir (Turkija), 2013 m. birželio 06–20 d. Veiklos turinys: paskaitos, diskusijos grupėje, disertacinio tyrimo pristatymai.

Mokslo konferencijų pranešimų pagrindu parengti mokslo straipsniai:

1. **Gabnytė, G.** (2010). Profesinio ir mėgėjiško muzikinio ugdymo turinio diferencijavimo perspektyvos vaikų muzikos mokykloje. *Nepriklausomybės 20–metis. Kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos. Tapatybės problema: respublikinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 211–220. ISBN 978-9986-503-94-1.
2. **Gabnytė, G.** (2011). The Training of Amateur and Professional Musician at the Modern-day Children’s Music School. *Music Science Today: the permanent and the changeable: V International scientific – practical conference*. Daugavpils University, p. 232–241. ISBN 978-9984-14-524-2.
3. **Gabnytė, G.** (2011). The Reasons and Premises of Changes Non – Formal Music Training System in Lithuania. Evaluation of Piano Teaching Programmes. *Time of challenges and opportunities: problems, solutions and perspective: international scientific – practical conference of young scientists and students in Rezekne*. BSA, RA, LMA, LF, p. 219–224. ISBN 978-9984-47-048-1.
4. **Gabnytė, G.** (2011). Fortepijono dalyko programų vaikų muzikos mokyklose vertinimas: tarp lūkesčių ir realybės. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo: respublikinė mokslinė konferencija*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 260–267. ISBN 978-609-8071-02-34.
5. **Gabnytė, G.** (2012). Socialinių, filosofinių teorijų raiška šiandieniniame bei perspektyviniame muzikiniame ugdyme. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos: tarptautinė mokslinė konferencija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 51–64. ISBN 978-9955-12-764-2.
6. **Gabnytė, G., Strakšienė, D.** (2012). Changes in children’s education in a music school in the context of the theory of praxial musical education. *Актуальные проблемы мировой художественной культуры: tarptautinė mokslinė konferencija*. Gardino universitetas, p. 248–255. ISBN 978-985-515-584-4.

Kitos publikacijos:

1. **Gabnytė, G.** (2011). Edukacinių pokyčių vaikų muzikos mokykloje galimybės laisvojo ugdymo paradigmos kontekste. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 4 (33). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 21–28. ISSN 1648-8776.
2. **Gabnytė, G.** (2011). Ugdymo organizavimo pokyčiai šiandieninėje vaikų muzikos mokykloje: diferencijuoto ugdymo aspektas. *Meninis ugdymas: tyrimų tradicijos ir perspektyva*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, p. 99–106. ISBN 978-9955-18-603-8.
3. **Gabnytė, G., Strakšienė, D.** (2012). Ugdymo turinio pokyčiai šiandieninėje muzikos/meno mokykloje: mokyklų vadovų požiūrio analizė. *Kūrybos erdvės*, 16. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 8–18. ISSN 1822-1076.
4. **Daugėlienė, J., Srakšienė, D., Gabnytė, G.** (2013). Muzikos improvizacija kaip kūrybiškumą skatinantis veiksnys. *Kūrybos erdvės*, 18. Vilnius: BMK leidykla, p. 27–39. ISSN 1822-1076.
5. **Gabnytė G., Daugėlienė J.** (2013). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija. *Ars et Praxis*, 1. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, p. 159–170. ISSN 2351-4744.

Disertacijos struktūra ir apimtis: Darbą sudaro įvadas, 4 skyriai, išvados, diskusija, literatūros sąrašas, priedai. Disertacijoje pateikiami 5 paveikslai, 40 lentelių, 7 priedai (elektroninis išteklius). Literatūros sąrašas – 331 šaltinis. Bendra darbo apimtis – 210 puslapių (be priedų).

1. NEFORMALIOJO ŠVIETIMO SUVOKTIS IR IŠŠŪKIAI VISUOMENĖS RAIDOS PROCESŲ KONTEKSTE

1.1. Meninio ugdymo reikšmingumo prielaidos sprendžiant visuomenės modernizavimo problemas

Spartėjant daugialypiams globalizacijos procesams, kintant socialinėms ekonominėms sąlygoms, natūraliai keičiasi ir individo socialinė būtis – gyvenimo būdas, elgsenos modeliai, tam tikri veiklos stereotipai. Vis labiau šiems procesams įsitvirtinant, savotiškai eksteriorizuojamas tradicinis paveldas, kinta jo teikiamų estetinių, moralinių, ugdymo vertybių supratimas. Tai reiškia, kad suponuojami nauji poreikiai jaunosios kartos socializacijai, kritiniam mąstymui, kūrybiškumui, bendradarbiavimui plėtoti, kas gali būti įgyvendinama pasitelkus meninį ugdymą.

Šiandien plačiai diskutuojama apie meninį ugdymą kaip apie galimybę gerinti bendrąją šalies švietimo kokybę, kurti ir plėtoti žinių visuomenę, skatinti kultūrų įvairovės raišką. Pasak Melniko (2003), menas ir jo teikiamo poveikio priemonių sistema gali pozityviai veikti ir kryptingai plėtoti modernios visuomenės pažangą. Meno raidos rodikliai tampa reikšmingu visuomenės išprusimo indikatoriumi, nusakančiu socialines, kultūrinės, ekonomines, politines šalies sąlygas ir joje veikiančių piliečių kūrybinės galias, intelektualumą, dvasingumą. Pastaroji išvalga meninį ugdymą išryškina kaip unikalią galimybę praturtinti visuomenės švietimo procesą, stiprinti pažangios visuomenės plėtrą. Tad logiška, kad siekis į meninę kūrybą įtraukti kuo didesnę visuomenės dalį šiandien galėtų būti vadintinas kaip vienas strategiškai svarbesnių šalies švietimo tikslų.

Kaip teigia Grigas (2005), meno potyrio ir meno sklaidos suvokimo reikšmė išauga dėl galimybės individui patirti dvasinės psichologinės pusiausvyros būseną ir dėl parankių sąlygų menu atskleisti tautos individualybę. Meno kalba nereikalauja žodinių simbolių, todėl ji gali būti suprantama skirtinguose kultūriniuose, socialiniuose kontekstuose. Galimybė menu ar menine veikla reprezentuoti, pristatyti šalies kultūrą – svarbi dalyvavimo meniniame ugdyme bei meninio ugdymo plėtros prielaida. Viena vertus, ji „prigesina“ modernioje visuomenėje besireiškiančio kosmopolitizmo dominantę, kuri yra įkvėpta technologinės modernizacijos, globalizacijos veiksnių ir pavojinga tautinio identiteto išlikimui. Kita vertus, ji įkvepia šį identitetą kurti ir plėtoti naujai.

Meninį ugdymą grindžiant asmeniškumu, asmeninės prasmės tikslais, ko gera, vienas svarbiausių jo uždavinių – modeliuoti unikaliu savitumu paženkliną saviraiškos, savirealizacijos, sociokultūrinę erdvę, kurioje veikia palankias kūrybines nuostatas turintis individas, siekiantis tobulėti (Krasauskienė, 2005). Taigi meninio ugdymo proceso objektu tampa harmoningai ugdoma žmogaus asmenybė – jo intelektualinės, kūrybinės, emocinės, fizinės galios, taip pat vertybinių nuostatų formavimas. Pastarųjų atsiradimas ir kryptingas plėtojimas įmanomas semiantis meninių patirčių ir praktikos šokio, dailės, vaidybos, muzikos srityse. Šios meninio ugdymo sritys – dvasingumo ugdymo formos, galinčios praturtinti individo dvasinį pasaulį, kuriame gimsta ir yra išgyvenami jausmai, patiriamos emocijos. Šokis – galimybė bendrauti, išreikšti savo jausmus, vidinę patirtį per judesio raišką, dailė – jautrumo grožiui, meniniam nuovokumui lavinimas, vaidyba – kūrybos džiaugsmo, fantazijos, teigiamų emocijų pajauta, muzika – galimybė išgyventi platų emocijų spektrą, per garsų kuriamas asociacijas geriau pažinti save, veikti meniškai ir kūrybingai (Pečeliūnas, 2013).

Minėtose meninio ugdymo srityse diegiamas ugdymo turinys, pasak mokslininkų, šiandien yra nulemtas kultūrinių ir meno paradigmų arba šiuolaikinio meno ir šiuolaikinių sociokultūrinių problemų (Karatajienė, 2000; Saugėnienė, 2003; Musneckienė, 2004), vadinasi, turi būti grindžiamas postmoderniąja ugdymo samprata: edukacinėje praktikoje tiesmukišką faktų išiminimą ir mokymo(si) nuoseklumą turėtų keisti ugdytinio interpretacinių gebėjimų lavinimas, o klasikine tradicine ugdymo samprata grindžiami edukaciniai modeliai kistų į labiau prasmingus, šiandienos aktualijas atspindinčius diskursus. Vis tik, pasak meninio ugdymo tyrėjų, ugdymo/si praktikoje tebevyrauja orientacija į siaurą specifinės meninio ugdymo srities gebėjimų gilinimą ugdytinio galimybių atžvilgiu, ribotą meninę raišką, negatyviai besireiškiančias pedagogines prasmes. Egzistuojantį meninio ugdymo formalizmą sustiprina į dalyką nukreiptos programos, kurių turinys apribotas kiekybine ir plėtros prasme, neužtikrinantis ugdytinio orientacijos tiek istorinėje, tiek ir šiandienos kultūros situacijoje. Galime teigti, meninio ugdymo rekonceptualizacijos prielaida – platesnio ir prasmingesnio socialinio konteksto poreikis, kritinės sąmonės ugdymo svarba, dialogo ir refleksijos pasitelkiant meną būtinybė. Vadinasi, naujos meninio ugdymo idėjos sietinos su visuminiu meno pažinimu, intuityviomis suvokimo formomis, meno atskirties su visuomeniniu, politiniu gyvenimu mažinimu.

Aukščiau analizuotos ugdytinio veiklos per meninį ugdymą sritys nūdienos ugdyme egzistuoja kaip neformaliojo vaikų švietimo sudėtinė dalis. Nefor-

malusis vaikų švietimas – su ugdytinių užimtumu susijusi sritis, kaip minėta, galinti pozityviai veikti ar papildyti jų veiklą, formuoti gebėjimus, skatinti saviraišką, padėti siekti žinių bei įvairialypių kompetencijų plėtros (Ruškus ir kt., 2009; Žemaitytė, 2006; Barkevičienė, 2011). Lietuvos švietimo sistemos plėtmėje neformalusis švietimas jau tampa ne ką mažiau svarbus ir aktualus nei formalusis švietimas. Pažymėtina, kad neformalusis švietimas gali kokybiškai praturtinti formaliajame švietime besireiškiančias ugdytinio veikas, „pagelbėdamas“ ne tik specifinių profesinių žinių perdavime, bet ir socialinių mokėjimų bei pilietinės kultūros diegime (Petraitytė, Lingytė, 2010; Zuoza, 2011).

Greta minėtų neformaliojo švietimo sričių, savitai reiškiasi muzikinis ugdymas, diegiamas specifinėje šalies kultūros, meno, švietimo ugdymo terpeje – muzikos mokykloje, įgalinantis ugdytinį sužadinti savitai muzikinei veiklai, muzikos jausminės prigimties potyriui. Pastaroji sritis – vienas iš disertacinio tyrimo objektų, tyrėjos akiratyje atsidūręs dėl stebimų ydingų, globalių šalies švietimo ir individualių asmens ugdymo tikslų įgyvendinimui trukdančių edukacinės praktikos požymių. Ši kritiška tyrėjos nuostata veikiančios edukacinės praktikos atžvilgiu suponuoja retorinį klausimą / išvalgą: ar nūdienos muzikos mokykloje diegiamas ugdymo turinys dera su paradigmu virsmo suponuotais naujais švietimo ir ugdymo(si) tikslais?

Apibendrinami galime teigti, jog svarbiausi šiandien diegiamo meninio ugdymo tikslai – individualių ugdytinio meninių interesų realizacija, saviraiškos galimybė, pozityvių kultūrinių nuostatų ugdymas bei siekis išugdyti pilietį, aktyviai dalyvaujantį kuriant pozityvius šalies kultūrinius reiškinius. Šiuolaikinis meninis ugdymas, diegiamas šokio, dramos, dailės, muzikos srityse, turėtų būti nulemtas šiandien visuotinai pripažintų kultūrinių bei meno paradigmu, tačiau realybėje kol kas nėra grindžiamas gyvenamo laikotarpio realijomis. Edukacinėje erdvėje savitiškai tebesprendžiamas klasikinės ir postmoderniosios paradigmu konfliktas: siekiama visybiškos, meniškai išprususios asmenybės tapimo, tačiau ugdoma formalizuotai, įsakmiai, atmetant intuityvių meno suvokimo formų svarbą, tuo dar labiau didinant meno ir socialinio atskirtį. Šio paradigmu priešprieša grindžiamas dialogo raiška būdinga ir muzikiniam ugdymui, kuris, kaip ir aukščiau analizuotos meninio ugdymo sritys, priklauso neformaliajam švietimui. Šalies švietimo erdvėje muzikiniam ugdymui tenka ypatinga rolė: greta individualių ugdytinio intelektinių gebėjimų plėtros, jausminio prado žadinimo, muzikinis ugdymas įgalina įgyvendinti tiek asmeniškai prasmingus tikslus, tiek ir bendruosius švietimo tikslus. Tyrėja hipotetiškai postuluoja, jog pastarieji tikslai yra daugiau deklaratyvaus pobūdžio: edukacinėje praktikoje vyraujantis ugdymas gausus ydingų bruo-

žu, tad minėtiems tikslams realizuoti kol kas trūksta tinkamų sąlygų ir tam tikro palankaus pedagoginio požiūrio.

Siekiant nuodugniai atskleisti nūdienos muzikinio ugdymo, diegiamo muzikos mokykloje, specifiką, tikslinga apžvelgti bendrąją šalies muzikinio ugdymo raidą – nuo istorinių ištakų iki įtakų paženklintos šiandienos.

1.2. Muzikinio ugdymo Lietuvoje bruožai skirtingų istorinių tarpsnių kontekste

Muzikinis ugdymas Lietuvoje – savita, tradicijų ir inovacijų kryžkelėje veikianti sistema, šiandien apimanti įvairius formaliajame ir neformaliajame švietime vykstančius, su muzikos mokymu ir mokymusi susijusius, procesus.

Pasak Jareckaitės (2006), viena iš muzikinio ugdymo atsiradimo Lietuvoje prielaidų – baltiškojo etninio ugdymo modelio raiška, grindžiama liaudiniu vaiko muzikavimu (dainavimu, grojimu instrumentais) gyvenamoje namų aplinkoje, t. y. šeimoje, tradicija. Kiek vėliau plėtojosi ir kitas – europinis Lietuvos kultūros raidos modelis, kuris reiškesi konkrečiose ugdymo institucijose, dažniausiai bažnytinėse ar susijusiose su bažnytiniu mokymu. Šio muzikos mokymo turinys ir formos per krikščioniškąjį mokymą į Lietuvą atkeliavo iš Vakarų Europoje įsigalėjusių pedagoginių idėjų sklaidos. Muzikinio ugdymo Lietuvoje raidą bene tiksliausiai nusako mokslininkų išskiriami svarbiausi istoriniai tarpsniai, nulėmę ilgą ir įvairialypį sociokultūrinių, etninių, religinių aplinkybių veikiamą muzikinio ugdymo formavimosi procesą.

Kaip nedrąši muzikinio ugdymo Lietuvoje užuomazga galėtų būti vertinamas ikiinstitucinis arba ikiteorinės patirtinės didaktikos raiškos laikotarpis (Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, 2010; Vaitkevičius, 2001), skaičiuojamas iki pirmųjų lietuviškų mokyklų atsiradimo, taigi ir iki konkrečiau apibrėžto muzikinio ugdymo atsiradimo pradžios, kurio užuomazgos formavosi bendruomenės gyvenamose aplinkose, rėmėsi bendruomenės narių patirtimi ir žinių perdavimu. Pagrindinis muzikinio ugdymo tikslas – asmeninė dvasinė saviraiška, paremta savaiminiu mokymusi.

Kryptingo, apibrėžto muzikinio ugdymo Lietuvoje pradžia galime laikyti laikotarpį nuo krikščionybės atsiradimo, įsivyravus bažnytinei ideologijai ir ja paremtu pirmųjų mokyklų steigimu bei plėtra. XIV a. šalyje veikė parapijų, vienuolynų, katedrų mokyklos, kolegijos, kuriose vyravo plačiai Europoje paplitę mokymo būdai ir ugdymo turinys. Jareckaitė ir Rimkutė-Jankuvienė muzikinio ugdymo Lietuvoje pradžia vadina Vilniaus katedros mokyklos

įkūrimą ir jos veiklą, pagal Vakarų Europoje paplitusių *schola cantorum* pedagoginius principus (ten pat). Kai kuriuose istoriniuose šaltiniuose minima tos pačios mokyklos, pavadintos *Pilies* ar *Giedojimo* mokykla, veikla, kurioje, kaip teigiama, buvo mokoma muzikos teorijos, giedojimo pagrindų. Nors minėtoje mokykloje vyravo religine scholastika paremtas ugdymo turinys, o ugdymo principai buvo kreipiami į religinio dvasingumo, pamaldumo žadinimą, istoriniu muzikinio ugdymo raidos aspektu mokyklos veikla gali būti vertinama kaip reikšmingas šalies kultūrinis faktas, subrandinęs tolesnes muzikinio ugdymo ir jo plėtros idėjas Lietuvoje.

XVI a. vid. – XVIII a. pab. – istorinis reformacijos ir kontrreformacijos laikotarpis, savitai veikę ir formavę muzikinio ugdymo tradicijas Lietuvoje. Pastarasis istorinis tarpsnis siejamas su katalikišku ir protestantišku tikėjimu, nulėmusiu muzikinio ugdymo raišką ir plėtros sąlygas (Palionytė-Banevičienė, 2002). Reikšmingas Lietuvos muzikos istorijai Martyno Liuterio muzikinio ugdymo reformos principas, plačiai taikytas pastarojo laikotarpio Mažonoje Lietuvoje: mokyklose sustiprintas muzikos mokymas, diegiamos naujos muzikos dalyko disciplinos, privalomu išlaikomas bažnytinis giedojimas. Svarbus Lietuvos muzikinio ugdymo plėtrai ir Martyno Mažvydo „Katekizmo“ leidimas, įgalinęs mokytis ne tik skaitymo, religijos pagrindų, bet ir įgyti muzikinių įgūdžių bei gebėjimų. Ilgą laiką muzikinis ugdymas Lietuvoje buvo plėtojamas jėzuitų pastangomis įsteigtoje kolegijoje, vėliau universitete, tad ugdymo bruožuose netrūko scholastikos, paremtos religiniais ritualais ir apeigomis (Palionytė-Banevičienė, 2002).

Kaip atskiras muzikinio ugdymo ir muzikos pedagogikos mokslo Lietuvoje raidos tarpsnis galėtų būti vertinamas pirmojo muzikos vadovėlio Lietuvoje 1667 m. išleidimas, siejamas su Žygimanto Liauksmino vardu, kuriame panaudota vėlyva modifikuota gotikinės notacijos sistema (Vilimas, 2011; Liauksminas, 1972). Muzikos teorijos ir muzikos praktikos, kaip vieningos sistemos muzikinio ugdymo erdvėje pateikimas – anuomet moksliskai nauja ir perspektyvi kryptis, greta kitų mokslo šakų padėjusi rasti ir sparčiai plėtoti muzikos pedagogikos mokslui Lietuvoje.

1773–1795 m. – švietimo pasaulietinimo LDK laikotarpis ir Edukacinės komisijos (vykdžiusios švietimo reformą) veiklos laikas, kai muzikinis ugdymas formavosi Vakarų Europoje žinomų pedagogikos klasikų idėjų kontekste. Muzikinio ugdymo erdvėje buvo plačiai skleidžiamos Comenius, Ruso, Pestalozzi idėjos, savitai formavusios tolesnę muzikos pedagogikos Lietuvoje raidą.

Rusijos imperijos laikotarpis ir vokiečių okupacija (1795–1918) ženkliai pristabdė vos bepradedančias nusistovėti muzikinio ugdymo Lietuvoje tradicijas, tačiau pasipriešinimo judėjimai tapo impulsu rasti ir naujoms muzikinio ugdymo veikloms. Minimas laikotarpis muzikos pedagogikos raidai svarbus dėl pirmosios muzikos mokyklos atsiradimo, vėliau – muzikos mokyklų Lietuvos periferijoje steigimo, instrumentinio ugdymo užuomazgų (Azizbekova, 1998 a, 1999; Kryžauskienė, Rudvalytė, 2004).

Reikšmingas Lietuvos nepriklausomybės laikotarpis (1918–1940), kurio metu dėmesys muzikiniam ugdymui itin sustiprėjo: rengiamos muzikinio ugdymo mokyklose programos, sustiprintas muzikos mokytojų rengimas, muzikinio ugdymo klausimai analizuoti periodinėje spaudoje, suaktyvėjo šalies koncertinis gyvenimas, pradėta plėtoti profesionalių muzikų rengimo bazė (Narbutienė, 1992; Azizbekova 1998b; Kryžauskienė, Rudvalytė, ten pat; Melnikas, 2007). Lietuvių muzikos pedagogikos raidoje ženklūs Juozo Naujalio veiklos nuopelnai. Su J. Naujalio vardu susijęs Kauno valstybinės muzikos mokyklos, vėliau tapusios konservatorija, steigimas (Vainauskienė, 2009). Būtent šioje mokykloje buvo pradėtos formuoti instrumentinio ugdymo tradicijos, leidusios kurti nuoseklią muzikinio ugdymo sistemą Lietuvoje.

Sovietų okupacijos (1940–1990) metu muzikinis ugdymas buvo siejamas su sovietine propaganda, tačiau šiuo laikotarpiu stebimas muzikinės kultūros bei muzikos pedagogikos mokslo pakilimas: kurta nauja muzikinio ugdymo sistema, rengiami nauji muzikos vadovėliai, atsirado aukšto lygio muzikos kolektyvai, įsteigta per 70 vaikų muzikos mokyklų, iš jų – 3 specialiosios vidurinės, 5 aukštesniosios, 2 pedagoginės, 3 kultūros mokyklos, Lietuvos konservatorija (Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, ten pat).

Atkurtos Lietuvos nepriklausomybės laikotarpis (nuo 1990 m. iki šiandien) neatnešė esmingų muzikinio ugdymo pokyčių, tačiau buvo ir yra reikšmingas dėl muzikos pedagogikos mokslo plėtros, muzikos mokyklų ugdymo tyrinėjimų atsiradimo bei probleminių muzikinio ugdymo išvalgų.

Apibendrinami istorinę Lietuvos muzikos pedagogikos raidą, galime teigti, jog svarbiausi jos raidos etapai suformavo nūdienos muzikinės kultūros ir ugdymo bruožus. Kiekvienas laikotarpis – savita muzikinės kultūros evoliucija, dešimtmečiais brandinusi ir skleidusi naujas kultūrinės, meninės, pedagogines idėjas. Šių idėjų turinys, tiesa, ne visada palankus asmenybei, dažnai veikiamas laikotarpio ideologiju, priklausomas nuo santvarkų, politinės valios, epochos vertybių. Tai leidžia muzikos pedagogikos raidą vadinti dinamišku procesu, kuris yra nuolat kintančių sociokultūrinių sąlygų, visuomenės poreikių, asmenybės požiūrio į save, į supančią aplinką, į naujas vei-

klos galimybes atspindys. XXI amžius – naujo laikotarpio, vadinasi, ir naujo muzikinio ugdymo raidos etapo, pradžia, kurio bruožuose gausu kontrastų, netikrumo, abejonių. Šiandienę muzikos pedagogiką grindžiame savita mokyimo metodika, atlikimo meno tradicijomis, šaliai atnešusioms aukščiausios „prabos“ profesionalus, kurie svetur pelnę daugybę laurų ir tarptautinį muzikos atlikėjų pripažinimą. Nesuteikiant neigiamo atspalvio ir nemenkinant praeito amžiaus pasiekimų, ilgus dešimtmečius brandintą muzikos pedagogiką Lietuvoje būtina vertinti ne tik iš muzikos kūrėjų, atlikėjų, pedagogų požiūrio perspektyvos. Nūdienos muzikiniam ugdymui nebepakanka būti tik siaura specializacine sfera, būtini nauji, su mokinio poreikiais, gebėjimais, tikslais susieti kontekstai. Juose ugdytinio atliekama muzikinė veikla – individuali, unikali ir asmeniškai prasminga.

Kaip minėta aukščiau, muzikinis ugdymas Lietuvoje – šalies kultūrą, meną, švietimą reprezentuojanti terpė, kurioje egzistuoja socialiniu, psichologiniu, edukaciniu aspektais skirtingos muzikinio ugdymo sritys. Tad kitame skyriuje bus supažindinama su muzikiniu ugdymu, kaip neformaliojo švietimo sistemoje veikiančia sritimi, ir svarbiausiais ugdymą reglamentuojančiais dokumentais.

1.3. Šiandieninis muzikinis ugdymas neformaliojo švietimo sistemoje

Nors neformaliojo švietimo sąvoka Lietuvoje vartoti pradėta tik 2003 m., muzikos, meno, sporto ir kt. panašaus profilio mokyklos ar būreliai iki tol švietimo erdvėje egzistavo kaip papildomo ugdymo įstaigos. Žinia, pastarojo ugdymo plėtrai bei neformaliojo švietimo sąvokos įtvirtinimui Lietuvoje įtaką padarė ne tik šalyje, bet taip pat ir tarptautinėje švietimo erdvėje vykstantys ugdymo pokyčių procesai, įkvėpę naujų švietimo reglamentų ar strategijų atsiradimą. Atsirasti neformaliojo švietimo sąvokai ženkliai įtaką padarė *Europos Tarybos rezoliucija* (Council Resolution, 2003), kurioje apibrėžta neformaliojo ugdymo reikšmė asmens tobulėjimui, visuomenės narių pilietiškumo skatinimui. Taip pat Europos vadovų tarybos 2000 m. patvirtinta *Lisabonos strategija* (Lisbon European Council, 2000), užsibrėžusi tikslą Europos Sąjungą paversti konkurencingiausia ir dinamiškiausia bei žinių pagrindu augančia ekonomika pasaulyje. *LR vyriausybės nutarimu Dėl Nacionalinės Lisabonos strategijos įgyvendinimo programos* (2005) išpareigota rūpintis ir plėtoti vaikų ir jaunimo užimtumą, skatinti švietimo įstaigų tarpusavio

bendradarbiavimą. Valstybės švietimo politikoje atkreiptas didesnis dėmesys bendriems Europos sąjungos švietimo standartams, akcentuota Europos švietimo patirtis, kurioje neformalusis švietimas jau seniai užima strategiškai svarbią vietą.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme neformalusis vaikų švietimas šiaudien apibūdinamas kaip konkrečiai apibrėžta veikla, kuria vaikas siekia įgyti tam tikrų kompetencijų, padedančių tapti sąmoninga asmenybe, gebančia spręsti iškilusias problemas bei prisitaikyti prie jį supančio visuomeninio gyvenimo kaitos. Neformaliu oju vaikų švietimu siekiama tenkinti asmens saviraiškos poreikius, padėti įgyvendinti pažinimo bei lavinimosi tikslus (LR Švietimo įstatymas, 2011, II skirsnis, 15 straipsnis), o pagrindiniai uždaviniai formuluojami siekiant pilietiškumo, tautiškumo ugdymo, socialinės integracijos, gebėjimo kritiškai mąstyti ir pan. Lietuvos švietimo įstatyme neformalusis ugdymas apibrėžiamas kaip švietimas, vykdomas pagal programas (išskyrus formaliojo švietimo), padedančias tenkinti įvairius ugdymo poreikius, tobulinti kvalifikaciją, įgyti papildomų kompetencijų (LR Švietimo įstatymas, 2011, I skirsnis, 2 straipsnis. Norint geriau suprasti, kokia neformalaus švietimo paskirtis, tikslinga aptarti jo vietą bendrojoje švietimo sistemos struktūroje.

Lietuvos švietimo sistemą sudaro formalusis (apibrėžta mokymo vieta, laikas, mokytojai dalykai, siekiama konkreta us rezultato), neformalusis švietimas (asmenybės lavinimas, praktinių įgūdžių ir gebėjimų plėtra), savišvieta ir švietimo pagalba. Neformalusis švietimas susideda iš pagrindinių struktūrinių dalių – ikimokyklinio, priešmokyklinio, kito neformaliojo vaikų (taip pat formalųjį švietimą papildančio ugdymo) ir suaugusiųjų švietimo (LR Švietimo įstatymas, 2011, II skirsnis, 6 straipsnis). Be LR Švietimo įstatymo, neformalųjį švietimą reglamentuoja *Valstybinė švietimo strategija*, Lietuvos švietimo ir mokslo ministro patvirtinti dokumentai – *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, *Bendrujų iš valstybės ir savivaldybių biudžetų finansuojamų neformaliojo švietimo programų kriterijų aprašas* bei kiti teisės aktai (žr. UPC, 2012).

Vienas svarbiausių neformalųjį švietimą reglamentuojančių dokumentų – *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu (2005 m. gruodžio 30, Nr. ISAK-2695). Nors neformaliojo švietimo erdvėje jau pasirodė nauja švietimo ir mokslo ministro patvirtinta *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* pataisa (2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V-554 redakcija), šiandien neformaliojo švietimo praktikoje organizuojant, vykdan t ugdymo procesą bei apibendrinant ir vertinant jo rezultatus, atskirais atvejais vis dar vadovaujamosi 2005 m. patvirtinta koncepcija

(tai liudija kai kurių neformalaus švietimo įstaigų nuostatų peržiūros). Dėl šios priežasties reiktų trumpai apžvelgti svarbiausias pastarojoje *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* išdėstytas nuostatas, kurios nėra esmingai keistos ar modifikuotos, veikia papildytos ir kiek praplėstos 2012 m. pataisoje.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje yra išskiriami svarbiausi vykdomo ugdymo principai – aktualumas, demokratiškumas, prieinamumas, individualizavimas bei savanoriškumas (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2005). Taip pat apibūdinamos svarbiausios neformalaus švietimo pagalba įgyjamos kompetencijos, tokios, kaip asmeninės (savęs pažinimas, savistaba, pasitikėjimas savimi, savęs vertinimas, savianalizė, saviraiška, sveika gyveniena, atsakomybė už savo veiksmus); edukacinės ((mokymosi) – savarankiškas mokymasis bei informacijos valdymas, mokymasis visą gyvenimą, informacijos gavimas, jos analizavimas bei panaudojimas, mąstymo lankstumas (loginis, kritinis-probleminis, kūrybinis)); socialinės (bendravimas ir bendradarbiavimas, darbas komandoje, demokratinių struktūrų ir procedūrų išmanymas, sprendimų priėmimas, konfliktų sprendimas, lygių galimybių įsisąmoninimas, ekologinė savimone); profesinės (specifinių sričių žinios gebėjimai ir įgūdžiai, supratimas apie šiuolaikinę darbo rinką, požiūris į veiklos kokybę bei analizuojama šių kompetencijų kilmė) (ten pat). *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* išryškinti ugdymą apibendrinantys rezultatai, svarbūs ir naudingi tiek pačiam asmeniui, tiek ir jį supančiai visuomenei (ten pat). Ugdymo rezultatai sutelkti į kompetencijas, naudingas asmeninėje ar su profesija susijusioje veikloje bei socialinėje terpėje. Šios kompetencijos pasitarnaus ugdytinio veiklai formaliajame ugdyme; jos yra svarbios asmenybei formuotis, sprendžiant asmenines, visuomeninio gyvenimo problemas; reikšmingos kuriant bendruomenišką aplinką. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* pateikiamos ir neformalaus švietimo organizavimo formos, nulemtos švietimo ir mokslo ministerijos bendradarbiavimo su savivaldybių organizacijomis bei kitomis už vaikų ir jaunimo ugdymo politiką atsakingomis įstaigomis. Akcentuojama neformalaus ir formalaus ugdymo bei savišvietos sąsajų svarba ir prieinamumas ugdymo procese. Nustatyti ir neformalaus vaikų švietimo teikėjai, kuriais gali būti įstaigos, mokyklos, mokytojai, turintys teisę dirbti su neformaliojo švietimo programomis bei jų moduliais, skirtais vaikams (ten pat). Neformaliojo vaikų švietimo finansavimas teikiamas naudojant mokinio krepšelio principą, lėšas gaunant iš valstybės ar savivaldybės biudžeto (ten pat). *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* nuostatas apibendrina koncepcijos įgyvendinimo politikos principai, pabrėžiantys mokyklų finansavimo sistemos tobulinimo svarbą, savivaldybių atsakomybę už

mokyklas stiprinimą, mokytojų atestavimo reikalavimus reglamentuojančių teisės aktų tobulinimą. Siekiama sukurti turimų kompetencijų pripažinimo sistemą, padedančią įgyti profesinę kvalifikaciją, parengti rekomendacijas neformaliojo švietimo darbuotojų veiklai įvertinti, kelti mokytojų kvalifikaciją bei supažindinti su pagrindinėmis *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* nuostatomis.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos pataisos (2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V-554 redakcija) atsiradimas – laikotarpio keliamų iššūkių visuomenei ir švietimui, neformalaus švietimo prieinamumo veiksmavimo rezultatas. Šio atnaujinto *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* varianto redakcijoje analizuojamos ateityje galimos švietimo kaitos kryptys, kurios šiandien yra neišvengiamos suvokiant itin sparčius visuomeninio gyvenimo ir kultūros pokyčius. Visuomenėje aštrias diskusijas sukėlusias įvairių ugdytinio veiklų „niveliavimo“ proceso pasekmes, neatskiriant muzikos, meno, sporto mokyklų, būrelių, jaunimo klubų veiklos specifiškumo ir visas jas pavadinant neformaliuoju švietimu, pastaroji koncepcija koreguoja. Neformalaus švietimo sąvoką siūloma keisti į „Pasirenkamąjį vaikų ugdymą“, kurį būtų galima klasifikuoti į formalųjį švietimą papildantį ugdymą (konkrečių žinių bei kompetencijų plėtra pagal ilgalaikes programas vykdomas muzikos, meno, sporto ir kt. mokyklose) bei neformalųjį vaikų ugdymą (vaiko socialinių, bendrųjų kompetencijų ugdymas, diegiamas įvairių neformalaus švietimo sistemai priklausančių įstaigų, mokytojų). Tai ypač aktualu šiandien egzistuojančioms muzikos mokykloms, sprendžiančioms rūpimus savitumo veikiančių klubų, būrelių, kultūros centrų kontekste, išsaugojimo ar net išlikimo klausimus. Naujoje koncepcijos redakcijoje išplėsti, papildyti Pasirenkamojo ugdymo principai (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012). Savanoriškumo, prieinamumo, individualizavimo, aktualumo, demokratiškumo principus, suformuluotus dar 2005 m. koncepcijoje, papildoma patirties (grindžiamas ugdytinio patirtimi, ugdymo refleksija), ugdymosi grupėje (grindžiamas tarpasmeniniais santykiais, atsakomybės pasidalijimu) bei pozityvumo (geros savijautos, teigiamų ugdytinio emocijų svarbos išryškėjimas) principai. Pastarieji principai šiandieninėje neformalaus vaikų švietimo erdvėje kol kas dar tik siekiamybė, o jų įgyvendinimas priklauso nuo ugdymo proceso veikėjų požiūrio į švietimo kaitos poreikius ir konkrečiai apibrėžtų veiksmų. Laikantis minėtų principų, ugdymą būtų lengviau sutelkti į apibrėžtą rezultatą – kompetencijų, naudingų ugdytinio asmeninei, visuomeninei, profesinei veiklai, plėtrą, kompetencijų, leidžiančių papildyti gebėjimus, reikalingus formaliajame ugdyme, taip pat pilietiškumo, tautiškumo lavinimą, gebėjimą prisitaikyti prie šalies darbo rinkos poreikių (ten pat).

Naujos *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* redakcijoje akcentuotas Pasirenkamojo ugdymo organizavimo tobulinimas, kuris koncentruotas į naują tvarką rengiant ugdymo planus, programų akreditavimo sistemą bei programų vertinimo procedūras (ten pat). Kaip rodo atliktų tyrimų rezultatai (Balčiūnas, 2008; Gabnytė, 2011 a, 2011 b), lig šiol kai kuriose neformaliojo švietimo įstaigose, pvz., muzikos arba meno mokyklų programos yra nevertintinos dėl itin riboto ir primityvaus ugdymo specifiškumo neatskleidžiančio turinio aprašų. Kai kuriose mokyklose naudojamosi keletu dešimtmečių senumo programomis arba programomis apskritai nesinaudojama, nes jos nėra parengtos. Tad kol kas Pasirenkamojo ugdymo programų akreditavimo procedūros įgyvendinimui dar nėra tinkamai pasirengta – trūksta programų rengimo kriterijų aiškumo bei programų rengimo metodikos žinių.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos įgyvendinimo perspektyvoje numatoma vertinti ir mokytojų kompetenciją bei pasirengimą teikiant Papildomojo švietimo programas, taip pat aplinkas, kuriose Pasirenkamojo ugdymo programos bus vykdomos. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* pabrėžiamas naujos ugdytinio kompetencijų pripažinimo ir įvertinimo sistemos poreikis, nulemiantis tolesnę sėkmingą ugdytinio studijų ar profesinę veiklą.

Pasirenkamojo vaikų ugdymo informacinės sistemos kūrimas – dar vienas naujas, pozityvus perspektyvinio ugdymo plėtros žingsnis, išsamiai atskleistas *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* (ten pat). Informacinė sistema pasitarnautų siekiant gauti objektyvią informaciją apie vykdomo ugdymo būklės kokybę, programų pasiūlą, moksleivių poreikius renkantis programas bei moksleivių, pasirenkančių papildomąjį ugdymą, registravimui. Apie tokios sistemos kūrimo ir diegimo reikalingumą byloja šiandien visuomeniniame gyvenime, taip pat ir neformaliajame ugdyme, vykstantys procesai.

Trumpa neformaliojo švietimo sistemos Lietuvoje apžvalga įrodo, jog bendrame šalies švietimo kontekste neformalusis vaikų švietimas šiandien yra aktuali, reikšmingą vietą užimanti sritis. Pasak mokslininkų, kokybiška neformaliojo švietimo sklaida įgalina pagilinti ir praturtinti formaliojo švietimo veiklas, vadinasi, gali savitai prisidėti prie ugdytinio intelektualinės, dvasinės brandos. Svarus vaidmuo neformaliajame vaikų švietime tenka muzikiniam ugdymui, kuris yra unikalus, reikšmingas sprendžiant vaikų užimtumo, socializacijos problemas, prasingas plėtojant laisvalaikio kultūrą, vertingas įgyjant socialinių, asmeninių, profesinių kompetencijų. Neformalųjį švietimą reglamentuojančių dokumentų analizė leidžia teigti, jog neformalusis švietimas šiandien reiškiasi ugdymo tradicijų išsaugojimo ir atvirumo naujovėms kryžkelėje. Dokumentuose akcentuojami nauji su ugdymo procesu, ugdy-

mo organizavimu, mokytojų kompetencijų vertinimu susiję principai, kurie šiandieninėje neformalaus vaikų švietimo erdvėje kol kas dar tik siekiamybė. Įgyvendinant pastaruosius principus, išskirtinis vaidmuo tenka muzikos mokykloms, kurių statusas sąlygotas savitų šalies profesionalaus muzikinio ugdymo tradicijų raiškos, specifinio ugdymo turinio bei muzikinės veiklos ypatumų. Tad kitame skyriuje bus mėginama atskleisti muzikos mokyklose diegiamo ugdymo bruožus, apibendrinti jo plėtros tendencijas tradicijų ir inovacijų kontekste.

1.3.1. Muzikos mokyklose vykdomo ugdymo turinio Lietuvoje specifiškumas ir užsienio šalių neformaliojo muzikinio ugdymo organizavimo patirtis

Muzikinis ugdymas Lietuvoje, veiktas skirtingų laikotarpių bei santvarkų kultūrų, formuotas įvairių istorinių aplinkybių, nulemtas nevienadienių skirtinguose laikotarpių kontekstuose besireiškiančių veiksmų, šiandien gali būti apibrėžtas kaip ugdymas, išsaugojęs originalias dešimtmečiais kurtas tradicijas bei etninėmis vertybėmis grindžiamą savitumą. Bene ryškiausią posūkį muzikinio ugdymo baruose Lietuva patyrė muzikinį ugdymą reformavus pagal SSRS veikiančios sistemos pavyzdį. Šis muzikos pedagogikos, taip pat ir bendro šalies politinio bei sociokultūrinio konteksto posūkis šiandien vertinamas nevienareikšmiškai. Sovietų okupacijos pradžia visoms švietimo sferoms atnešė savotiško sąstingio, štilio nuotaikas, užkirto kelią naujų pedagoginių idėjų plėtrai, o propaguojant sovietinę ideologiją mokyklose buvo raginama sekti rusų mokslininkų pedagoginiais pasiekimais (Vaitkevičius, 2001). Tačiau septintojo dešimtmečio pradžioje įvairiuose švietimo baruose, taip pat ir muzikiniame ugdyme, stebimos tam tikros atsigavimo, judėjimo tendencijos, padėjusios muzikinio ugdymo tradicijų ir savitumo formavimosi pagrindus įvairiose muzikinio ugdymo ir veiklos srityse. Pastarajame dešimtmetyje muzikiniam ugdymui skiriamas ypatingas dėmesys: suklesti muzikos pedagogikos mokslas, leidžiami nauji muzikos vadovėliai, kuriama nauja kompleksinė muzikinio ugdymo sistema, lemianti muzikos užsiėmimų bendrojo lavinimo mokyklose pobūdį (Petrauskaitė, 2009; Rinkevičius, 1998).

SSRS muzikinio ugdymo sistemos pavyzdžiu Lietuvoje buvo atskirtas profesionaliųjų muzikų rengimas, kurio sparčią plėtrą užtikrino pradėtas kurti vaikų muzikos mokyklų tinklas. Ši muzikos mokyklų sistema iki šiandien išsaugojo svarbiausius profesionalaus atlikimo meno sklaidos principus, tačiau, atsidūrusi laikotarpio sociokultūrinių pokyčių sraute, šiek tiek pakeitė savo statusą ir vietą Lietuvos švietimo sistemos kontekste.

Muzikos mokykla savo gyvavimo pradžią skaičiuoja nuo praeito amžiaus penktojo dešimtmečio. Kiek pakoregavusi ugdymo tikslus, uždavinius, turinį, laukiamus rezultatus, išplėtusi dalykų apimtį, kaip jau buvo minėta, šiandien yra neformaliojo švietimo sudėtinė dalis, turinti *muzikos* arba *meno mokyklos* statusą (LR Švietimo įstatymas, 2011, II skirsnis, 6 straipsnis), priklausanti *neformaliojo vaikų švietimo mokyklos ir formalųjį švietimą papildančio ugdymo mokyklos* tipui. Švietimo informacinių technologijų centro duomenimis, Lietuvos muzikos mokyklos šiandien egzistuoja 268 neformalaus vaikų švietimo mokyklų tinkle, kuriame ugdymo įstaigas lanko apie 91000 vaikų (maždaug 20 procentų visų šalies vaikų). Pagal Lietuvos statistikos departamento duomenis, pastaruosiu metu iš jų muzikos arba meno mokyklose mokosi daugiau kaip 31 tūkstantis šalies moksleivių (Oficialiosios statistikos portalas, 2012).

„Muzikos mokykla – specializuota įstaiga, vykdanči muzikinio ugdymo programas ir užtikrinanti ugdymo kokybę, galimybę įgyti kompetenciją. Meno mokykla – muzikos mokykla, kuri vykdo ir kitų menų (choreografijos, dailės, teatro) kryptingo ugdymo programas“ (Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, 2002). Muzikinio ugdymo, vykdomo pastarojo profilio mokyklose, specifika grindžiama dviem ugdymo branduolio dalykais – muzikos instrumento pažinimu ir dainavimu. Kadangi disertacinio tyrimo problematika siejama su instrumentiniu ugdymu, šiame skyriuje bus apžvelgta būtent šio ugdymo specifika bei su juo susiję probleminiai aspektai, išryškėjantys bendrame neformaliojo muzikinio ugdymo kontekste.

Remiantis ugdymo proceso muzikos arba meno mokyklose organizavimo gairėmis, perteiktomis *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose* (2002), šiandieninėse muzikos arba meno mokyklose yra vykdomas ankstyvasis, pradinis ir pagrindinis muzikinis ugdymas, reglamentuotas ankstyvojo, pradinio, pagrindinio ugdymo programų.

Ankstyvasis muzikinis ugdymas – specifinė sritis, užsienio autorių tyrimuose išsamiai analizuota muzikiniu, edukologiniu, psichologiniu, terapiniu aspektais (Flohr, 2010; Trollinger, 2010; Whitwell, 2001; Meier, 2003, etc.), Lietuvoje kol kas tik pradėdamas diegti. Pasak Jautakytės (2009), ankstyvasis muzikinis ugdymas apima nuo prenatalinio laikotarpio iki trejų metų trunkantį vaiko amžiaus tarpsnį, kuriame jau įmanomas konkrečiomis metodikomis grindžiamas mokymas. Tuo tarpu *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose* ankstyvasis muzikinis ugdymas siejamas tik su penktaisiais – septintaisiais vaiko gyvenimo metais, vadinasi, ugdymo programų rengėjai ir vykdytojai šį amžiaus tarpsnį laiko optimaliausiu pradėti mokyti groti instrumentu. *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose* esantys pavyzdiniai

muzikos mokyklų ugdymo planai savotiškai atspindi instrumentinio ugdymo Lietuvoje tradicijas: muzikos instrumento, rašto ir kultūros pažinimas ugdytiniui gali būti prieinami tik sulaukus tam tikros brandos ir sąmoningumo, muzikinį ugdymą grindžiant kryptinga muzikine veikla, gebant siekti išbaigto rezultato. Tačiau žvelgiant į šiandieninės visuomenės gebėjimą muzikinį ugdymą vertinti kaip daugialypių individo galimybių objektą (gebėti pamatyti lavinamąjį, terapinį, sveikatinantį muzikos poveikį įvairiais žmogaus vystymosi amžiaus tarpsniais), būtina ieškoti tradicinį muzikinį ugdymą papildančių / koreguojančių veiksnių. Sparti muzikinio ugdymo įstaigų privačiame sektoriuje plėtra leidžia teigti, kad socioedukaciniai laikotarpio pokyčiai suponavo ir naujus visuomenės poreikius: vis giliau žvelgiant į individo lavinimosi, vystymosi ir meninės raiškos ryšį, išryškėja tradicinio muzikinio ugdymo kaitos problema, išreikšta natūraliu ugdytinio poreikiu muzika ir muzikavimu siekti individualių asmeniškai prasmingų tikslų. Ugdymo praktikoje tai pasireikštų kaip galimybė lavinti ne tik „tinkamo“ amžiaus sulaukusius vaikus, bet taip pat būtų atkreiptas dėmesys į pačių mažiausiųjų ugdytinių reikmes pažinti muzikavimo džiaugsmą, nepriklausomai nuo jų amžiaus. Šio ugdymo galimybė muzikos mokykloje kol kas dar nėra tinkamai išnaudota ir tebėra tik perspektyvinė muzikinio ugdymo niša.

Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose apžvelgtas pradinis muzikinis ugdymas apima 1-3 mokymo metus, siejamas su laikotarpiu, kai susipažįstama su instrumento technika bei galimomis meninės išraiškos priemonėmis. Šiandieninėje muzikos arba meno mokykloje moksleiviui galima rinktis vieną iš šių muzikos instrumentų – fortepijoną (pianiną), smuiką, violončelę, klasikinę gitarą, akordeoną, kankles, birbynę, taip pat pučiamuosius, mušamuosius ir elektroninius muzikos instrumentus arba solinį, chorinį, estradinį, džiazinį dainavimą. Renkantis pučiamuosius instrumentus, pradiniam muzikavimo etape rekomenduojama išilginė fleita, vėliau pereinama prie sudėtingesnės konstrukcijos, labiau išlavintų gebėjimų ir ugdytinio brandos reikalaujančių medinių ar varinių pučiamųjų instrumentų. Muzikos mokyklose dešimtmečiais gaji tradicija kai kurių dalykų mokymosi pradžią sieti su apibrėžtu amžiaus tarpsniu: pasirinkusiems fortepijoną, styginius ar medinius pučiamuosius instrumentus, pradinį ugdymą rekomenduojama pradėti ne vėliau nei iki 8 metų amžiaus. Pastaroji nuostata išties buvo ir tebėra tinkanti būsimųjų muzikų profesionalų rengimui, kai siekiama kryptingo, profesine prasme nulemtu tikslu, kurio įgyvendinimui itin svarbi kuo ankstesnė mokymosi pradžia. Tačiau šiandieniniam muzikiniam ugdymui gyvuojant sparčios edukacinių paradigmu kaitos sąlygomis, vis daugiau prabylama apie naujus

muzikos mokymosi ir dalyvavimo muzikavimo procese kontekstus: individo amžius negali būti kliūtis pajusti muzikos sužadintus jausmus bei patirti muzikavimo džiaugsmą, o muzikinės veiklos nebūtinai turi būti „tobulos meistriškumo būsenos“ (Regelski, 2011, p. 42). Pastebėta, jog lankstus požiūris į brandesnį ugdytinio amžių gali pozityviai veikti edukacinio proceso kokybę bei individualius ugdymosi tikslus. Žinia, vyresnio amžiaus mokiniams lengviau suvokti savo preferencijas bei vertinti asmenines galimybes siekti užsibrėžtų tikslų, taigi galima tikėtis ir naujos ugdymosi kokybės. Paradoksalu, tačiau muzikos istorija nestokoja faktų, kai itin vėlai pradėjusieji muziko kelią pasiekia net labai aukštų profesinių rezultatų, vedami asmeninio troškimo ir ryžto, kurio nesužlugdo net ir pavėluotas pradžiamokslis. Neneigiant ankstyvos instrumento mokymosi pradžios būtinybės būsime muzikams profesionalams, būtina pažymėti, jog nesiekiančius muzikinio išsilavinimo amžiaus cenzas dažnai visiškai izoliuoja nuo bet kokios muzikavimo galimybės.

Pagal dešimtmečius gyvuojančias muzikinio ugdymo tradicijas, kurios iš dalies atspindėtos ir *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose*, ugdytiniais, pasirinkusiems kitus nei aukščiau minėtus instrumentus, pradėti mokytis rekomenduojama iki 11 metų amžiaus. Pastarasis amžiaus tarpsnis anaiptol nesiejamas su lankstesniu požiūriu į mokinio poreikius ugdymosi procesą pradėti vėliau, veikiau pabrėžia tam tikros ugdytinio fizinės brandos ar muzikinio išprusimo būtinybę norint valdyti pasirinktą instrumentą, o jo specifikos išmanymą pajungti meniškai išbaigtos muzikos interpretacijos tikslams.

Jau daugiau nei dešimtmetį kiekviena muzikos mokykla turi teorines galimybes rengti muzikos mėgėjų programas¹. Apie galimybę mokytis pagal panašaus profilio programas deklaruoja ir dauguma muzikos mokyklų vadovų (Gabnytė, Strakšienė, 2012), tačiau žvalgomasis programų vertinimas atskleidžia kiek netikėtus rezultatus: aiškinantis analizuojamų programų pobūdį bei paskirtį, nustatyta, kad muzikai mėgėjui skirtų programų mokyklos kol kas neturi (Gabnytė, 2011 a, 2011 b).

Greta pradinio muzikinio ugdymo muzikos mokyklose Lietuvoje sudaromos sąlygos įgyti ir pagrindinį muzikinį išsilavinimą. Pagrindinio muzikavimo programas paprastai gali rinktis moksleiviai, baigę pradinį muzikinio ugdymo kursą, t. y. sulaukę 12 metų, kitaip – 4–7 ugdymosi metais. Šiuo amžiaus tarpsniu plėtojami muzikavimo, tolesnio instrumento technologijos pažinimo gebėjimai bei lavinama mokinio muzikinė saviraiška. Moksleiviai

1 Nesiekiančiųjų muzikos profesionalo išsilavinimo moksleivių, suaugusiųjų, neįgaliųjų etc.

tesia pasirinkto instrumento studijas arba gali rinktis ir naujus muzikos instrumentus: vargonus, klavesiną, altą, kontrabosą, bosinę gitarą, arfą, birbynę, skrabalus, fagotą, altą, tenorą, baritoną, tromboną, valtorną, saksofoną, tūbą. Pagrindinio muzikinio ugdymo etape ugdytiniams suteikiamos galimybės rinktis antrą instrumentą. Kaip bendrasis instrumentas rekomenduojamas fortepijonas, taip pat galima mokytis groti gitara, smuiku ir kt. instrumentais, atsižvelgiant į bendruomenės kultūrinio gyvenimo poreikius ir galimybes.

Pradiniame ir pagrindiniame muzikiniame ugdyme privalomi išlieka muzikos rašto ir kultūros pažinimas, kurių tikslas – lavinti muzikinę klausą, plėtoti muzikos istorijos žinias, į ugdymo turinį integruojant solfedžio, muzikos kūrinį klausymo ir muzikos teorijos / istorijos elementus.

Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose greta ansamblinio muzikavimo, sceninės kultūros, meno interpretacijos ir meninės saviraiškos įgūdžių plėtojimo minimos svarbiausios kolektyvinėje veikloje ugdomos demokratiškumo, tarpkultūrinio pažinimo bei bendravimo kompetencijos. Šios kompetencijos turėtų būti ugdomos *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose* rekomenduojamuose kryptingo muzikinio ugdymo mokomuosiuose kolektyvuose. Tradicija muzikos mokyklose steigti muzikos kolektyvus gyvuoja nuo pat mokyklų atsiradimo pradžios. Kaip privaloma muzikinė veikla, priklausomai nuo pasirinktos specialybės, ugdytiniams buvo dainavimas chore, grojimas styginių, pučiamųjų, liaudies instrumentų orkestre. Pastaraisiais dešimtmečiais kolektyvinės meninės veiklos galimybės muzikos mokyklose plėtėsi: atsirado lengvosios muzikos orkestrai, bigbendai, džiazas, popmuzikos ansambliai. Neabejotinai tai yra naujų visuomenės meninės muzikinės veiklos poreikių rezultatas, sociokultūrinio požiūriu vertintinas kaip teigiamas reiškinys. Tačiau kaip kolektyvinė veikla gali prisidėti prie asmenybės formavimo, kokią reikšmę turi muzikiniam skoniui formotis, nėra aišku: kolektyvinės muzikinės veiklos poveikis ugdytiniui Lietuvoje iki šiol moksliskai netyrinėtas.

Instrumentinio ugdymo plėtros procesu būtų galima vadinti šiandieninėje muzikos mokykloje atsiradusias galimybes diegti trumpalaikes ir ilgalaikes kryptingo meninio ugdymo programas. Šių programų tikslai koncentruoti į mokinių meninę saviraišką, mokytojų meninės veiklos skatinimą. Tačiau muzikos mokyklų vadovų apklausos rezultatai parodė, jog *Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose* rekomenduojamos kryptingo ugdymo programos skirtos mokytį kompozicijos, aranžuotės, skaitymo „iš lapo“, trečio muzikos instrumento, taip pat integruoti ir kūrybiniai meninio ugdymo projektai, iliustravimas, akompanavimas iki šiol dar nėra kiekvienos mokyklos ugdymo realybė (Gabnytė, Strakšienė, 2012).

Greta Švietimo ir mokslo ministerijos rekomenduojamų pradinio ir pagrindinio muzikavimo programų muzikos mokyklose tradiciškai rengiamos konkrečios muzikos dalyko programos. Pasak Viršilienės (2002), teiraujantis, pagal kokias programas dirba šiuolaikinis fortepijono dalyko pedagogas, kartais išgirstamas šokiruojantis atsakymas, kad kai kurie mokytojai ligi šiol naudoja 1972 m. parašytą programą arba apskritai neturi jokių dalyko programų. Dalyko programa iš dalies atspindi ugdymo praktiką ir realybę, tai yra mokymosi turinį įteisinantis dokumentas (Sajienė, 2001; Laužackas, 2000, 2008). Vadinasi, muzikos dalyko programoje turėtų būti atskleidžiami moksleivių muzikinės veiklos būdai ir tikslai, nurodomas rekomenduojamas / privalomas mokinio repertuaras, išdėstomi pažangos ir pasiekimų vertinimo kriterijai. Norint aiškiau apčiuopti muzikos mokyklose diegiamo ugdymo specifiką, bus mėginama jos bruožus atskleisti būtent šių, iš kitų neformalaus ugdymo įstaigų muzikos mokyklą išskiriančių, aspektų analize.

Žinia, konkrečios dalyko programos atspirties tašku laikytinos mokinio ugdymo planą modeliuojančios repertuarinės nuorodos arba repertuaras, skirtas konkrečiam moksleivio amžiaus / ugdymo tarpsniui. Būtent repertuaro parinkimo kriterijai atspindi ugdymo, vykdomo muzikos mokyklose, specifiškumą ir išskirtinumą neformaliojo muzikinio ugdymo kontekste. Instrumentiniame mokyme dešimtmečiais gaji tradicija privalomai mokyti keturių pagrindinių muzikos žanrų: polifonijos, stambios formos kūrinų, etiudų, pjesių. Pastarieji žanrai ypač kruopščiai išskleidžiami pianisto repertuarinėse nuorodose kiekvienai klasei. Kokybinio tyrimo metu išanalizavus 10 fortepijono dalyko programų, paaiškėjo, jog jose rekomenduojamas repertuaras beveik nepasikeitęs lyginant su praeito amžiaus aštuntame dešimtmetyje išleistais, anuomet visų Lietuvos muzikos mokyklų fortepijonų skyriams privalomais reikalavimais. Aštuoniose iš tirtų ir vertintų programų nurodytas repertuaras – visais (faktūros, formos, turinio) atžvilgiais sudėtingas, skirtas muziko profesionalo ugdymui, rekomenduojamame repertuare vyrauja akademiniai žanrai, ribota rekomenduojamų kūrinų stilių įvairovė (Gabnytė, 2011 a, 2011 b). Nors gauti duomenys ir negali visavertiškai perteikti visų šiandien pedagoginėje praktikoje naudojamų muzikos dalykų programų specifikos, tačiau leidžia daryti prielaidą, jog, parinkdami repertuarą, pedagogai vis dar vadovaujasi „tradiciniu“ požiūriu: apibrėžtam ugdymo rezultatui siekti (repertuaro atlikimo meninei kokybei išgauti) būtinas kryptingas (tikslingai specifiniams profesiniams gebėjimams lavinti) repertuaro studijavimas. Tai įrodo ir muzikos mokyklų vadovų apklausos rezultatai, kuriais remiantis galima teigti, jog daugumos mokyklų ugdymo turinyje atspirties tašku tebeišlieka akademinės

muzikos pavyzdžiai – šiandien klasikinės formos ir kūriniai analizuojami, interpretuojami, jų klausomasi ir apie juos dažniausiai diskutuojama (Gabnytė, Strakšienė, 2012). Diferencijuojant ugdymą ar kuriant programas nesiekiantiems muzikinio išsilavinimo, neišvengiamai keistūsi ir mokinio atliekamas repertuaras: jis turėtų atitikti mokinio skonį, atlikimo gebėjimus bei sociokultūrinį kontekstą.

Ugdymą, vykdomą muzikos mokyklose, iš kitų neformalaus ugdymo sričių taip pat išskiria specifinės mokinio meninės muzikinės veiklos galimybės. Viena pagrindinių, labiausiai paplitusių, mokinio muzikinės veiklos formų – muzikos atlikimas. Pasak Girdzijauskienės (2004), muzikos atlikimas priskiriamas kūrybinės veiklos sričiai, kurioje būtinas muzikinio stiliaus išmanymas, atlikimo tradicijų supratimas, kompozitoriaus intencijų paisymas, kitų atlikėjų interpretacijų žinojimas. Greta šių sąlygų privaloma ir muziką atliekančiojo kūrybinė samprata, kaip sąlyga muzikos atlikimui vadintis interpretavimu ar interpretacija. Pastarieji muzikos atlikimo gebėjimai – nevienadienių muzikinių studijų rezultatas, kurio kryptingai siekiama muzikos mokyklose. Muzikos interpretacija ar interpretacijos išbaigtumas, perfekcija neretai tampa vienu pagrindinių muzikinio ugdymo tikslų. Tačiau žvelgiant į šią realybę individualių ugdytinio preferencijų, muzikos pažinimo, muzikinio skonio lavinimo aspektais, galima teigti, jog muzikos atlikimas būsimųjų muzikų profesionalų ir nesiekiančiųjų muziko išsilavinimo ugdyme negali būti suvokiamas tapačiai. Apie tai diskutuodamas Rinkevičius (2002) pabrėžia muzikinių veiksėnų (tarp jų – ir muzikos atlikimo) įvairovės edukaciniame procese svarbą, nustatant jų tikslingumą, pobūdį, specifiką ir panašiai. Vadinasi, estetiškai išbaigtas muzikos atlikimas tėra riboto sisteminio požiūrio į muzikines veiksėnas rezultatas, kai neatsižvelgiama į muzikinės kultūros specifiką, ugdytinių amžiaus tarpsnį, muzikinio ugdymo tikslą. Muzikos atlikimas tuomet tapatinamas su atlikimo įgūdžių formavimo sistema, bet ne su pažintine intelektine sritimi (Reimer, 2000). Būtent taip būtų galima apibūdinti šiandieninėje muzikos mokykloje galimos muzikinės veiklos bruožus. Sunerimti verčia ir išreikšta muzikos mokyklų vadovų nuomonė, vienbalsiai teigianti, kad pamokose dar vis orientuojamasi į galutinio ugdymo rezultato kokybę – kūrinio interpretacijos išbaigtumą ir perfekciją (Gabnytė, Strakšienė, 2012). Vadinasi, kol kas edukacinėje erdvėje tebevyrauja disciplina, griežtos metodinės nuorodos, dėl kurių ugdomi gebėjimai išbaigtam meniam vaizdai ar interpretacijai kurti.

Kita reikšminga, atskiro aptarimo reikalaujanti sritis – mokinio pažangos ir pasiekimų vertinimas. Vertinimo samprata edukologų autorių darbuose api-

brėžiama gan įvairiai ir pakankamai skirtingai. Pvz., pagal Arends (1998), vertinimas tapatinamas su surinkta ir apibendrinta informacija, liečiančia mokinį ar mokinius, paprastai gauta neformaliais būdais. Gage, Berliner (1994) vertinimą traktuoja kaip informacijos rinkimą, jos interpretavimą, kad būtų įmanoma priimti reikiamus su ugdymu susijusius sprendimus. Vertinimas analizuotas ir lietuvių autorių Rajecko (1999), Šiaučiukėnienės, Stankevičienės, (2002), Jonynienės (2002) darbuose. Vertinimas neformaliajame muzikiniame ugdyme, konkrečiai muzikos mokyklose – pakankamai mažai tyrinėta sritis, tačiau akivaizdu, ne vieną dešimtmetį išlaikiusi nusistovėjusias tradicijas. Pasak Kriščiūnaitės ir kt. (2011), vertinimas muzikos mokykloje kol kas išlieka viena pagrindinių mokinio motyvavimo mokytis priemonių, o edukaciniame procese mokytojui tarnauja kaip drausminimo įrankis. Atliktas tyrimas muzikos mokyklose atskleidė, jog vertinimas suprantamas ne tik kaip mokinio pasiekimų rodiklis, bet greičiau kaip pedagogo sėkmė ir asmeninis indėlis į ugdymo procesą ar netgi profesionalumas. Visgi formalusis vertinimas (tokiu vertinimo būdu naudojamosi šiandieninėse muzikos mokyklose), pasitarnauja ugdytojui fiksuojant mokymosi rezultatus, pažangą, pastangas bei norint išsaugoti informaciją ilgesniam laikui. Jis nepakeičiamas vertinant mokinio žinias, gebėjimus ir įgūdžius (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011). Modeliuojant perspektyvinį muzikinį ugdymą, nederėtų atmesti minėtų formalaus vertinimo kriterijų, tačiau būtina pildyti naujais, atspindinčiais ugdytinio dvasines pastangas, muzikines galimybes bei ugdymosi tikslus.

Išanalizavus šiandieninėse muzikos mokyklose diegiamo ugdymo specifiką, tikslinga glaustai apžvelgti kitų šalių patirtį muzikos mokyklų organizavimo / reorganizavimo perspektyvų, ugdymo turinio, formų, metodų tradicijų / inovacijų plėtos, edukaciniame procese dalyvaujančių subjektų veiklos ir kt. aspektais. Žvilgsnis į Europoje veikiančias muzikos mokyklas – galimybė įsigilinti į vykstančius pokyčius ir įvertinti Lietuvos mokyklų pertvarkos tempus.

Šiandien Lietuvoje veikiančiai muzikos mokyklai, ko gera, pati aktualiausia ir įdomiausia postsovietinių šalių patirtis, kadangi mokykloms būdingas identiškas profilis ir panašiai veikianči organizacinė struktūra.

Rusijos Federacijos Kultūros ministerijos duomenimis, šiandien Rusijoje vaikų muzikos mokyklas lanko apie 1,5 mln. moksleivių, o tai yra apie 9 % visų šalyje besimokančiųjų skaičiaus (Росбарт, 2011). Viena aktualiausių problemų yra ta, kad tik pusė muzikos besimokančių moksleivių pabaigia muzikos mokyklas. Toks žemas ugdymo turinio paklausumo, patrauklumo muzikos mokyklose rodiklis tikriausiai nusistovėjo ir dėl muzikos mokyklų

statuso kaitos – analogiškai mūsų šalies atvejui, muzikinis ugdymas RF šiaudien prilygintas papildomam ugdymui, kas iš dalies lemia pedagogų motyvacijos, atsakomybės už ugdymo kokybę sumažėjimas.

Kaip teigia Komarovskaja (Комаровская, 2013), Ukrainoje šiaudien veikia 1474 neformalaus ugdymo įstaigos, iš kurių dalis – kaip „sintetinio“ arba įvairius meninio ugdymo profilius apjungiančios mokyklos, savo įkūrimą skaičiuojančios nuo aštuntojo praeito amžiaus dešimtmečio. Didesnę dalį šio šalyje veikiančių mokyklų skaičiaus sudaro muzikos mokyklos. Pasak autorės, šiose mokyklose diegiama ugdymo specifika grindžiama jau beveik šimto metų tradicija, tačiau naujo laikotarpio kontekste atrodyti šiuolaikiškai jai padeda naujų ugdymo modelių integravimas į edukacinę praktiką. Muzikos mokyklose sėkmingai taikomi atskirų muzikos sričių gilinamieji modeliai, sudarantys giluminio vienos disciplinos ar atskiros srities mokymosi galimybę, į dalyką leidžiantys pažvelgti per kultūrinių epochų raidos prizmę – nuo jo atsiradimo ištakų iki mūsų dienų. Praktiškai įgyvendinta ir menų sintezės muzikiniame ugdyme idėja, į besimokančių muzikos veiklą įtraukiant dailės, choreografijos, vaidybos disciplinas. Inovatyvaus požiūrio į muzikinį ugdymą atspindys – viena muzikinio ugdymo sritimi grindžiamų mokyklų, tokių kaip džiazinio, etninio, vokalinio profilio mokyklų steigimas, pagal autorę, inspiruotas naujų neformaliojo vaikų švietimo plėtros poreikių.

Latvijos muzikinio ugdymo sistemoje muzikos mokykla yra priskirta formaliajam muzikiniam švietimui. Vadinasi, yra prilyginta specialiujų muzikos mokyklų arba menų gimnazijų profiliui. Socialinio tinklo Mykoob duomenimis, Latvijoje šiaudien veikia 66 muzikos mokyklos (SIA Mykoob). Muzikos mokyklose diegiamas ugdymas yra reglamentuojamas kiekvienoje mokykloje individualiai parengtos programos. Pastaraisiais metais ugdymas Latvijos muzikos mokyklose metais prailgintas – mokymas trunka 8 metus.

Pozityvūs ugdymo organizavimo pokyčiai pastarąjį dešimtmetį stebimi Vokietijos muzikos mokyklose. Siekiant, kad pagrindiniai muzikinio ugdymo tikslai būtų grindžiami individualiomis ugdytinių preferencijomis, į ugdymo turinį įtrauktos inovatyvios ugdymo formos, koncentruotasi į ankstyvojo vaikų muzikinio ugdymo svarbą, plėtotas suaugusių ir norinčių tęsti muzikos mokslą ugdymas. Atrandamos ir pakankamai netikėtos, neišnaudotos inovatyvaus ugdymo alternatyvos – Vokietijos muzikos mokyklose sudarytos sąlygos muzikuoti pagyvenusiems žmonėms ir senjorams. Išskirtinis dėmesys skiriamas neįgaliųjų muzikiniam ugdymui. Stebimi pokyčiai ir mokyklų ugdymo turinyje: galimybė mokytis pop, roko, džiaz, folk muzikos, į ugdymo praktiką įtraukiami vis įvairesni muzikos instrumentai, mokyklose steigiami

ne tik klasikinės, bet ir lengvosios muzikos kolektyvai. Vokietijos mokyklose šiuo mokosi apie 950 tūkstančių moksleivių, įdiegus minėtas ugdymo naujoves, tikėtina šis skaičius ženkliai augs (Dartsch, 2011).

Švedijos muzikinio ugdymo patirtis vaikų muzikos mokyklose pradėta formuoti dar praeito amžiaus ketvirtajame dešimtmetyje. Pastaraisiais metais stebimas itin spartus mokyklų tinklo plėtimasis. Pasak Heimonen (2004), ši reiškinį galbūt inspiravo muzikinių veiklų pagal ugdytinių pomėgius sklaida bei ugdymo praktikos, nukreiptos į bendruomenės muzikinius poreikius, įvairios veiklos galimybės. Pažymėtina, kad šalyje kuris laikas sudaromos sąlygos muzikuoti kiekvienam norinčiam, nepaisant muzikinių gebėjimų ir galimybių. Mokytis į muzikos mokyklas priimami visi, o norintieji siekti profesinių tikslų, mokosi intensyviau, gilindami profesines žinias bei įgūdžius. Švedijos muzikos mokyklose atkreiptas dėmesys į galimybes ir sąlygas mokytis įvairių tautybių vaikams. Kaip pozityvus reiškinys vertintinas muzikos mokyklų ir bendrojo lavinimo mokyklų bendradarbiavimas rengiant kooperuotas ugdymo programas. Pažymėtinas muzikos mokyklų ir bendruomenės visuomeninio kultūrinio gyvenimo ryšys: mokinių koncertinės veiklos įvairiuose socialiniuose kontekstuose gausa, bendradarbiavimas su vietiniais orkestrais, kitais meniniais kolektyvais.

Ugdymo, vykdomo šiandieninėje muzikos mokykloje, specifika, iš dalies atspindėta Muzikos mokyklų programiniuose reikalavimuose, yra grindžiama griežtu ugdytinio amžiaus tarpsnio reglamentavimu: ankstyvasis muzikinis ugdymas siejamas su penktaisiais – septintaisiais vaiko gyvenimo metais, pradinio muzikinio ugdymo pradžia – ne vėliau nei iki 8 metų amžiaus, o pagrindinio muzikavimo programos paprastai gali rinktis moksleiviai, sulaukę 12 metų. Muzikinio ugdymo, vykdomo pastarojo profilio mokyklose, specifika grindžiama dviem ugdymo branduolio dalykais – muzikos instrumento pažinimu ir dainavimu. Šiandieninėje muzikos arba meno mokykloje moksleiviui galima rinktis vieną iš šių muzikos instrumentų – fortepijoną (pianiną), smuiką, violončelę, klasikinę gitarą, akordeoną, kankles, birbynę, taip pat pučiamuosius, mušamuosius ir elektroninius muzikos instrumentus arba solinį, chorinį, estradinį, džiazinį dainavimą. Galime teigti, jog ugdymo, vykdomo muzikos mokyklose, specifiškumą ir išskirtinumą neformaliojo ugdymo sričių kontekste lemia diegiamas turinys. Pradiniame ir pagrindiniame muzikiniame ugdyme privalomi išlieka muzikos rašto ir kultūros pažinimas, kurių tikslas – lavinti muzikinę klausą, plėtoti muzikos istorijos žinias. Ugdymą, vykdomą muzikos mokyklose, iš kitų neformalaus ugdymo sričių taip pat išskiria specifinės mokinio meninės muzikinės veiklos galimybės. Viena pagrindinių,

labiausiai paplitusių mokinio muzikinės veiklos formų – muzikos atlikimas, grindžiamas pasirinkto muzikos repertuaro studijomis ir jo interpretavimu. Apibendrinant galime teigti, jog muzikos mokykla yra specializuota įstaiga, vykdanči muzikinio ugdymo programas, užtikrinanti ugdymo kokybę bei galimybę įgyti kompetencijų. Tačiau žvelgiant į nūdienos ugdymo realybę individualių ugdytinio preferencijų, muzikos pažinimo, muzikinio skonio lavinimo aspektais, galima teigti, jog mokykloje diegiamas ugdymo turinys, neabejotina, labiau palankus muziko profesionalo rengimui: edukacinėje erdvėje tebevyrauja disciplina, griežtos metodinės nuorodos, kurių dėka ugdomi gebėjimai išbaigiam meniniam vaizdai ar interpretacijai kurti. Kaip rodo kai kurių kaimyninių šalių neformaliojo muzikinio ugdymo reorganizavimo partitės, naujų modelių, inovatyvių ugdymo formų diegimas ir plėtra gali pozityviai keisti dešimtmečius nusistovėjusio muzikinio ugdymo įvaizdį. Žvilgsnis į Europoje veikiančias muzikos mokyklas – galimybė pasigilinti į vykstančius pokyčius ir įvertinti Lietuvos mokyklų pertvarkos tempus.

Kitame skyriuje bus apžvelgti neformalaus ugdymo įstaigose ar su pastaruoju ugdymu susiję Europos ir mūsų šalies mokslinėje erdvėje vykdyti tyrimai, kuriuose atsiskleis ne tik aktualesios, bet ir silpniausios, išskirtinio dėmesio bei pokyčių laukiančios muzikinio ugdymo sritys.

1.3.2. Šiandieninio ugdymo muzikos mokyklose tyrimų Lietuvoje ir Europoje refleksija

Muzikos mokyklose vykdyti tyrimai Lietuvoje nėra gausūs. Tai anaip tol neįrodo, jog šioje srityje nesama su ugdymu susijusių problemų, veikiau pabrėžia tam tikrą ugdymo sustabarėjimą, naujų idėjų stoką, ugdymo metodų kaitos problemas. Žinia, kad vykdomo ugdymo muzikos mokyklose (sovietmečiu – vaikų muzikos mokyklose) ypatumai formavosi sekant rusų muzikinio ugdymo tradicijomis ir mokymo patirtimi (Drašutienė, 1996; Kryžauskienė, Rudvalytė, 2004). Šis daugumai tuometinėse sovietinėse respublikose veikiančių muzikos mokyklų tekęs „paveldas“ iš dalies lėmė ne vieną dešimtmetį trukusį originalių mokslinių idėjų sklaidos bei ugdymo pokyčių tokio profilio mokyklose sąstingį. Ugdymo problemomis muzikos mokyklose bei menų gimnazijose susidomėta palyginus neseniai, nepriklausomybės atgavimo pradžios laikotarpiu (Kubiliūnaitė, 1996; Karalienė, 1998, 1999; Pipikaitė, 1999, 2002; etc.). Nors pirmųjų lietuvių autorių bandymų apibūdinti ugdymo praktikoje iškilusias problemas, ko gera, nebūtų įmanoma analizuoti platesniame minimu laikotarpiu Lietuvoje atliktų edukologinių tyrimų

kontekste, tačiau tikslinga juos apibendrinti kaip savitas mokslines išvalgas, paskatinusias išsamiau tyrinėti muzikinio ugdymo situaciją pastaruosius penkiolika metų. Reikia pabrėžti, kad minėtų autorių nagrinėtos pradinio muzikinio ugdymo, fortepijono dalyko mokymo, asmenybės lavinimo muzika ir kt. klausimai bei problemos analizuoti apimant dvejų skirtingų profilių muzikos mokyklas – specialiąsias muzikos mokyklas (dabartines menų mokyklas) ir septynmetes vaikų muzikos mokyklas (dabartines muzikos mokyklas). Autorių domėjimasis muzikinio ugdymo problemomis iš esmės buvo bendras abiemis ugdymo profiliams, konkrečiai neįvardijant, kurioje minėto profilio mokykloje viena ar kita problema reiškiasi stipriausiai. Vaikų muzikos mokykloms tapus neformalaus švietimo sistemos dalimi (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2005), muzikinio ugdymo tyrinėjimų erdvėje vis labiau ryškėjo ugdymo muzikos mokyklose specifiškumas ir minėtų ugdymo profilių skirtumai. Apie tai liudija mokslo publikacijose analizuoti muzikos mokyklose vykdomo ugdymo ypatumai ir su juo susijusios problemos (Umbrasienė, 1999; Viršilienė, 2002; Balčiūnas, 2008; Daunoravičienė, 2009; etc.).

Nors disertacijos autorės mokslinių interesų laukas gerokai susiaurintas – tyrinėjami edukacinio proceso ypatumai šiandieninėse muzikos mokyklose, apžvalgoje bus paminėti ir kai kurių muzikinio ugdymo aspektų išvalgos bei tyrinėjimai, atspindintys tiek menų mokyklose, tiek ir muzikos mokyklose teikiamo ugdymo sričių specifiką. Tokia autorės pozicija grindžiama tikslu įrodyti šių skirtingų ugdymo grandžių tarpusavio sąsajas, neatmetant menų mokyklose vykdomo ugdymo ištakų bei įtakų svarbos šiandieninėse muzikos mokyklose siūlomo ugdymo turinio tobulinimui ir plėtrai.

Bendras šalies muzikinės kultūros tendencijas iš dalies nulėmusios ugdymo aktualijos muzikos mokyklose, prieš daugiau nei dešimtmetį pradėtos tyrinėti lietuvių mokslininkų – Antanavičiaus, Piličiausko, Umbrasienės etc. Pasak Antanavičiaus, sovietinės sistemos paveldas – vaikų muzikos mokyklos, turėjusios būti „...sąmoningų muzikos mėgėjų kalvė...“ (Antanavičius, 1996, p. 185), ilgainiui įgavo gan neaiškios ugdymo profilio, tikslų ir formų prasme įstaigos „statusą“. Atliktas tyrimas parodė, jog tuo metu iš daugiau nei 80 Lietuvoje veikiančio vaikų muzikos mokyklų tinklo, kuriame mokėsi apie 20 tūkstančių moksleivių, tik 5 % vaikų, baigusiu vaikų muzikos mokyklą, tęsė mokslą toliau – perėjo į specialiąsias meno mokyklas, konservatorijas, rengėsi studijuoti aukštosiose muzikos mokyklose (Antanavičius, 1996; Piličiauskas, 2003). Kadangi šių moksleivių profesinis paruošimas buvo pakankamai aukšto lygio (tai įrodė sėkminga mokymosi tąsa aukštosiose Lietuvos ir užsienio muzikos mokyklose), galima teigti, kad šie moks-

leiviai buvo ugdomi pagal aukščiausius profesionalumo standartus, siekiant meninio atlikimo tobumo. Vadinasi, ugdymo procesas vaikų muzikos mokykloje vienareikšmiai buvo ir, ko gera, tebėra orientuotas į aukštus profesionalumo siekius. Tai galima traktuoti kaip itin teigiamą reiškinį bendroje šalies kultūrinėje situacijoje ir žvelgiant į tolesnę būsimų muzikų profesionalų integraciją pasaulinėje meno rinkoje, kur nenusileidžiame, dažnai pranokstame kitus savo profesinėmis kompetencijomis. Tačiau kalbame tik apie labai nedidelės ugdytinių grupės interesus. Vienareikšmiškai „likusieji“ 95 % besimokančiųjų yra ugdomi tais pačiais profesionalumo standartais (atlikimo perfekcijos siekis, griežtai kryptingo repertuaro studijavimas ir kt. profesionalų rengimą sudarantys komponentai), kaip ir profesionalaus muziko kelią ketinantys rinktis minėtieji 5 % ugdytinių, kadangi Lietuvoje nėra sukurta sistema, diferencijuojanti skirtingus moksleivių poreikius ir galimybes. Lietuvos neformalaus muzikinio ugdymo pokyčių perspektyvoj būsimų profesionalų ir nesiekiančiųjų profesionalo karjeros ugdymo diferencijavimas muzikos mokyklose – naujos, ugdytinių poreikius atitinkančio ugdymo pasiūlos modeliavimas, galbūt prisidėsiantis prie asmens kultūrinių vertybių plėtros, dvasingumu grindžiamo šiuolaikinės visuomenės formavimo. Atskyrus šias ugdymo kryptis, edukacinėje erdvėje atsirastų praktinė galimybė moksleiviui pačiam apsispręsti, ko ir kaip šiandien jam reikia mokytis. Ugdymo realybėje, kur kiekvienas mokinys muzikuotų pagal savo poreikius ir sugebėjimus, būtų tenkinami mažiau talentingų moksleivių saviraiškos poreikiai, juos pasitelkiant ugdytinio sąmonėje skleistūsi muzikos jausminę prigimtį (tuo būdu, tikėtina, pavyktų sumažinti visiškai muzikai abejingų moksleivių skaičių), atsirastų prielaidos muzikuojančiojo savarankiškumui, kūrybiškumui, individualumui ugdyti. Apibrėžiant, konkretizuojant meninės raiškos formas nesiekiančiam muzikinio išsilavinimo, galbūt sustiprėtų mokymosi gairės ir būsimajam muzikui profesionalui – reikšmingam profesinio muzikinio ugdymo krypties objektui, atspindinčiam šalies profesionaliojo muzikos meno tradicijas bei tendencijas.

Apie muzikinio ugdymo, galinčio veikti bendrą šalies kultūrinę situaciją bei alternatyvias muzikavimo formas, muzikos mokykloje diskutuoja ir Piličiauskas (2003). Pabrėždamas esamo ugdymo problemškumą skiepijant kultūrinės ir bendražmogiškąsias vertybes, autorius šiandien vyraujančią ugdymo sklaidą vadina „pavojinga“, nepuoselėjančia meilės muzikai ir muzikavimui. Analizuodamas minimą klausimą, problemos ištakų autorius ieško muzikos pedagogų ir ugdytinio meninių vertybių bei interesų priešpriešoje, kuri pasireiškia skirtingu į muziką ir muzikavimo formas požiūriu. Pasak au-

toriaus, sociokultūrinėje erdvėje esant muzikavimo formų įvairovės paklausai, palaipsniui turėtų rasti pedagoginio darbo profilių įvairovę, apimanti įvairias muzikos mokytojo veikas. Piličiauskas muzikos mokytojo perspektyvines darbo nišas pateikia sudarytoje profesiogramoje, kurioje yra vieta ir galbūt muziką mėgėją ateityje mokysiančiam „privačios muzikos mokyklos“ ar „naujo tipo vaikų muzikos mokyklos“ mokytojui.

Muziko mėgėjo ugdymo ypatumus savo darbuose analizuoja ir Ignatonis (2010 a; 2010 b; 2010 c), pabrėždamas esminius būsimų profesionalų ir nesiekiančiųjų muziko profesionalo išsilavinimo ugdymo reikalavimų skirtumus. Nors autorius ir nepateikia konkrečia metodologija paremtų tyrimų išvadų, jo mokslinės įžvalgos daugiau diskusinio, patariamąjo pobūdžio, tačiau yra vertingos dėl kai kurių muzikinio ugdymo aspektų naujumo. Ignatonis akcentuoja kiekvieno muzikuojančiojo patiriamo muzikavimo ir muzikos išpūdžio svarbą ir tinkamų būdų šiam potyriui sustiprinti tikslingą parinkimą. Autorius modeliuoja muzikai mėgėjui, besimokančiam fortepijono, kaip „prieinamiausio instrumento“, tinkantį ugdymo turinį, išskirdamas lig šiol muzikinio ugdymo praktikoje retai naudojamas mokinio muzikinės meninės raiškos formas: improvizaciją, naujo muzikinio teksto analizę, grojimą „iš klausos“, pedagogo muzikines iliustracijas ir kt. Taip pat atkreiptas dėmesys į šiandien aktualią muzikos mokymosi patrauklumo problemą, kurią iš dalies iššaukia muzikinio repertuaro sklaidos pedagoginėje praktikoje tendencijos – naudojamas repertuaras ganėtinai ribotas gyvenamo laikotarpio, muzikos žanrų / stilių aktualumo prasme, dažnai neatitinkantis ugdytinio gebėjimų bei ugdomosi tikslų.

Užsienio šalių patirtį modeliuojant skirtingus mokinio poreikius atspindintį ugdymą, iš dalies iliustruoja tarptautinis Europos muzikos mokyklų organizavimo ir studentų rengimo profesionalioms muzikos studijoms aukštosiose mokyklose – *Music Schools in Europe* – tyrimas, atliktas *ERASMUS Thematic Network for Music 'Polifonia'* darbo grupės (Tchernoff, 2007), atskleidęs trisdešimt dviejų Europos šalių muzikos mokyklų duomenis, kuriuose pateikta išsami mokyklų analizė, apžvelgianti mokyklų veiklą reglamentuojančius įstatymus, mokyklų struktūrą, ugdymo kokybės kontrolę, finansavimą, ugdymo turinį, pamokų trukmę, ugdymo tikslus, ryšį su profesiniu muzikiniu ugdymu, ugdytinių pasiekimus, ugdytinių amžiaus tarpsnio reikalavimus pradedant mokytis muzikos, stojamuosius egzaminus, mokytojų kvalifikaciją. Šiuo tarptautiniu tyrimu tyrėjų grupė supažindina su Europos muzikinio ugdymo organizavimo tendencijomis, kuriose atsiskleidžia ir diferencijuoto ugdymo modelio naudojimas. Tyrėjai išskiria penkis muzikos mokyklų, vyraujančių

Europos muzikos mokyklų tinkle, tipus, kuriuos išsamiai analizuoja pagal aukščiau minėtus kriterijus. Pagal ugdymo tikslų formuluočių analizę tyrime matyti, kad diferencijuotas muzikinis ugdymas taikomas dvidešimt keturiuose iš trisdešimt dviejų tyrime dalyvavusių šalių, kurių muzikos mokyklų praktikoje egzistuoja reali galimybė derinti skirtingų ugdytinių grupių edukacinius interesus.

Gan plačiai muzikos mokyklose vykdomo ugdymo erdvėje paliesti aktualūs psichologiniai aspektai, tokie, kaip muzikos mokymosi motyvacija, scenos baimė ir psichologiniai mokinio palaikymo būdai ruošiantis viešam pasirodymui, mokinio kūrybiškumo lavinimas. Muzikos mokymosi motyvacijos klausimą gvildenusi Dubosaitė (1996) pabrėžia pedagogų gebėjimą įveikti įvairius specifinius profesinius mokinio sunkumus, tačiau konstatuoja dažną nesusidorojimą su iškylančiu mokinių abejingumu, išsiblaškyumu, menku domėjimusi dalyku. Autorė išskiria pagrindinius ugdytinių amžiaus tarpsnius, kuriuose dažniausiai fiksuojamos su mokinių motyvacija susijusios problemos, taip pat analizuoja galimus pedagogo elgsenos būdus, galinčius padėti šias problemas efektyviai šalinti.

Reikšmingos muzikinio ugdymo sklaidai minėtos autorės išvalgos mokinių rengimo viešam pasirodymui klausimu. Dubosaitė (2009) viešo pasirodymo baimę analizuoja kaip vieną iš socialinių nerimo formų ir kaip bene dažniausią muzikantų išgyvenamą problemą. Autorė konstatuoja dažną pedagogų nenorą ar negebėjimą padėti mokiniams psichologiškai pasirengti viešam pasirodymui ir pateikia pedagogo ir ugdytinio bendradarbiavimo principu paremtą metodiką, padedančią siekti kokybiškos atlikėjo savireguliacijos scenoje.

Apie sėkmingo ugdytinių pasirodymo scenoje prielaidas taip pat diskutuoja Balčiūnas (2012), pasitelkdamas Kauno muzikos mokyklų mokinių ir mokytojų anketinio tyrimo išvadų duomenis. Tyrėjo pateikti gautų duomenų rezultatai išryškino, kad sėkmingam mokinio pasirengimui scenoje svarbiausia koncertinė ugdytinio patirtis, tinkama psichologinė nuostata, charakterio savybės bei tikslinio muzikos kūrinio rengimo scenai kokybė. Psichologinis muzikinio ugdymo aspektas gvildinamas ir užsienio autorių darbuose.

Psichologinius muzikos atlikimo aspektus tyrinėjantis Cagarelli (Цагарелли, 2008) analizuoja sceninio pasirengimo, sceninio dėmesingumo koncentravimo ypatumus, pateikia muzikinių gabumų diagnozavimo metodus, padedančius siekti kokybiško, naujus visuomenės poreikius atitinkančio ugdymo perspektyvos. Tuo tarpu Kartashevas (2010) mokymo procese reikšmingu vadina gilesnio interpretuojamo ar klausomo kūrinio suvokimą ir pabrėžia naujų metodų, mokinio muzikinės veiklos įvairovės būtinybę šiam mokinio gebėjimui tobulinti.

Reikšminga, mažai muzikinio ugdymo kontekste tyrinėta edukacinio proceso dalyvių bendradarbiavimo problema. Kaip teigia Kolodziejskis (2010), šiuolaikinio ugdymo procese ugdytinio meniniai – muzikiniai poreikiai formuojami aktyviai į šį procesą įtraukiant tėvus. Būtent jų dalyvavimas lavinant vaiko muzikinį skonį, domėjimasis vaiko muzikine veikla bei jo kasdiene savivuoša namuose, leidžiančia ugdytiniui aktyviai reikštis šioje veikloje, lemia esminius vaiko muzikinio išprusimo rodiklius, ir yra svarbūs kuriant pažangios kultūros visuomenę.

Aktuali muzikos mokyklose vykdomo ugdymo tyrimų kontekste tema – kūrybiškumo ugdymas. Kulikauskienė (2008) pastarąjį aspektą gvildena pateikdama tyrimo, vykdyto muzikinio projekto rėmuose, rezultatus, kuris atskleidė, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių kūrybiškumas labiausiai pasireiškia džiaugsmingame muzikavimo procese, kai patiriamos natūralios emocijos, derinant įvairius muzikos ritmus, kai muzikuojama be įtampos. Tačiau, pasak autorės, moksleivių kūrybiškumas muzikinėje veikloje nėra labai aukštas, ypač tobulinant kūrinio atlikimą.

Lapėnienė, Maldžiūtė-Valaitienė (2012) pristato tyrimą, atskleidusį kūrybiškumą skatinančios programos taikymo patirtį. Autorės pateikia kūrybiškumo skatinimo galimybes per įvairias muzikines veikas, tokias, kaip komponavimas, improvizacija, muzikos vertinimas, išraiškingas muzikos atlikimas bei pagrindžia teigiamą ugdytinių kūrybinės raiškos pokytį ugdytiniui minėtose veiklose dalyvaujant.

Piličiauskas (2005) analizuoja jaunojo muzikos atlikėjo kūrybiškumo, savarankiškumo ir meninės individualybės ugdymo klausimus. Autoriaus teigimu, absoliutizuotas „technologinių“ vertybių puoselėjimas užgožia mokinio savarankiškumo ir kūrybiškumo plėtotę. Pastarųjų savybių puoselėjimas siejamas su *Asmeninės prasmės* bei *Intonavimo prasmės* metodų pedagoginėje praktikoje panaudojimu.

Mokinio savarankiškumo ugdymą analizuoja ir kiti autoriai. Minakova, Zavadskaja (2004) išskiria savarankiškumo ugdymo svarbą besimokant fortepijono, Kaziulienė (2005) gvildena ugdytinių savarankiško darbo namuose organizavimo problemą bei mokytojo vaidmens reikšmę padedant jį planuoti.

Greta paminėtų psichologinių muzikinio ugdymo aspektų tyrinėjimų reikšmingi muzikos mokyklų ugdymo sklaidai ir lietuvių autorių darbai, susiję su ugdytinio vertinimu ir vertinimo ypatumais, kurių išties labai mažai. Kriščiūnaitė, Strakšienė, Deveikytė (2011) mėgina išsiaiškinti mokytojų požiūrį į pažangos ir pasiekimų vertinimą, ištirti mokyklose veikiančios vertinimo sistemos funkcionavimą bei atskleisti tiriamųjų amžiaus, darbo stažo, kvalifi-

kacinės kategorijos poveikį vertinimo sistemos principams. Atliktas tyrimas išryškino, kad vertinimas muzikos mokyklose yra vienas pagrindinių mokinio motyvacijos mokytis elementų, vertinime gausu šabloniškumo, jame vargiai atsispindi reali mokinio pažanga, vertinimą veikia mokytojų darbo patirtis ir jis kelia stresą ne tik mokiniams, bet ir mokytojams.

Kita nemažiau svarbi muzikinio ugdymo tyrimų kontekste sritis – pradinis muzikinis ugdymas, apimantis instrumento pažinimo pradžiamokslio ypatumus bei įgūdžių formavimą. Bene daugiausia mokslinių studijų parengta jaunojo pianisto mokymo baruose. Analizuoti svarbiausi ugdymo praktikoje naudojami pradinio ugdymo vadovėliai, sisteminti jaunojo pianisto ugdymo ypatumai, atskleisti fortepijono dėstymo metodikos specifiniai bruožai. Viršilienės (2002) atliktas įvairių šalių pradžiamokslių jaunesiems pianistams ugdyti auditas atskleidė, kad juose svarbiausią vietą užima medžiaga, skirta motoriniams lavinamiesiems tikslams įgyvendinti, ir praktiškai neatskleidžiami būdai, galintys padėti formuoti ugdytinio emocinį pasaulį. Autorė gilinasi ir į kito, fortepijono pamokų patrauklumą bei įtakas muzikinės kultūros formavimui atskleidusio anketinio tyrimo rezultatus ir konstatuoja, kad fortepijono pamokose trūksta kūrybinių interpretavimo užduočių, vyrauja pažintiniai bei psichomotoriniai tikslai, pasigendama metodų, skatinančių moksleivių motyvaciją savarankiškam darbui atlikti (ten pat).

Ruzgienė (2004) pateikia fortepijono pradžiamokslių naudojimo pedagoginiame darbe tendencijas. Autorės atlikto tyrimo naujumas – lietuviškų bei užsienio šalių autorių parengtų pradžiamokslių naudojimo pedagoginėje praktikoje tendencijos, atskleidžiant pedagogų vertinimus pradžiamoksliuose pateiktos metodikos nuoseklumo, eksponuojamų žanrų, pasirinktų muzikos autorių ir kt. aspektais.

Fortepijono mokymo ypatumus išryškina Aleknaitės-Bieliauskienės (2001, 2002) mokslinės išvalgos, sutelktos į fortepijono dėstymo metodikos ypatumus. Atliktas tyrimas atskleidė, kad šiandien fortepijono mokytojo darbo praktikoje vyrauja elementarūs metodiniai grojimo instrumentu reikalavimai, tokie, kaip sėdėseną prie instrumento, manualinė technika, ritmo tikslumas, pirštų miklumas. Viena tokio ugdymo priešasčių – pedagoginėje praktikoje naudojami net keletas dešimtmečių senumo vadovėliai, pradžiamoksliai, skirti moksleivio pradiniam ugdymui. Anketinės apklausos, interviu rezultatai atskleidė, kad mokytojai gan vangiai domisi naujesniais muzikos mokymo vadovėliais arba neturi galimybių jų įsigyti mokyklos bibliotekoje (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2008). Pasak tyrėjos, tai iš dalies nulemia konservatyviais metodais grindžiamą ugdymą, paremtą skambinimo technikos tobulinimu, nepakankamą dėmesį skiriant kūrybingos asmenybės ugdymui.

Profesinio jaunojo pianisto ugdymo plėtrai reikšminga Drąsutienės (2004) fortepijono mokymo tradicijų ir dabarties sąsajų išvalga. Autorė atskleidžia svarbiausius fortepijono mokymo aspektus tradicijų ir inovacijų kontekste, išskiria pozityvius / negatyvius šiandieniam ugdyme vyraujančius bruožus. Pasak autorės, šiandienos instrumento pažinimo tendencijos fokusuojamos į muzikinio mąstymo sferą, be kurios negalimas bet koks ugdytinio muzikavimas ar muzikinė veikla. Drąsutienė akcentuoja šiandieninėse muzikos mokyklose neretai pasitaikančias mokymo metodikų spragas, dėl kurių nukenčia mokymosi sparta ir laukiamas rezultatas. Tokio reiškinio priežastis – nepakankamas dėmesys muzikinio mąstymo lavinimui arba muzikiniam intelektui, kuriuo yra pagrįstas muzikinio mąstymo fenomenas. Autorė pabrėžia eskizinio mokymosi svarbą ir išsamiai analizuoja tokį kūrinio mokymosi metodą. Drąsutienė teigia, kad šis metodas kelia mokinio muzikinę pažangą ir tuo pat metu mokinio muzikinio mąstymo lygį.

Muzikinių mąstymą tyrinėja ir Šleinytė (2004), šį fenomeną priartindama ir adaptuodama pianistinio mąstymo ugdymui. Autorė nuodugniai analizuoja muzikinio mąstymo specifiką fortepijono pamokoje.

Griciaus (2008 a, 2008 b) jaunajam smuikininkui skirtas pradžiamokslis veikiau prilygsta dideliame metodiniame darbe, skirtam kasdienei smuiko pedagogo praktikai. Tačiau lietuvių autorių mokslo darbų kontekste turėtų būti paminėtas kaip išsami mokslinė praktinė mokymosi smuikuoti studija. Šioje studijoje, kaip reikšmingi ugdymo komponentai moksliskai analizuoti mokinio motyvacija, muzikinių gabumų bei vidinės emocinės klausos reikšmė ugdymo rezultatui, taip pat mokytojo darbo specifikos bei asmeninių savybių įtaka mokymo bei mokymosi sėkmei.

Aktuali ir muzikinio ugdymo erdvėje nuolat gvildinama tema – muzikiniai mokinių gebėjimai bei jų lavinimas (Анисимов, 2004; Кирнарская, 2004; etc.). Kai kurių mokslininkų darbuose išryškėja naujas šios problemos aspektas – pedagogų veiklos kokybės įtaka muzikinių gebėjimų plėtrai. Krychtina (Крыхтина, 2008, 2009) ištyrusi pedagogų metodinę veiklą, pateikia pedagogų profesinę patirtimi, nuostatomis dėl ugdymo grindžiamą struktūruotą modelį, padedantį efektyviau lavinti ugdytinių meninius gebėjimus. Atliktų tyrimų rezultatai atskleidė, kad svarbiausi pedagoginės veiklos komponentai – nauja mokinio ir mokymosi bendravimo kokybė, grindžiama tarpusavio pagarba ir geranoriškumu; paskata ugdytiniui domėtis supančio pasaulio problemomis ir visuotiniais kultūros reiškiniais; reiklumas sau ir atliekamos veiklos kokybei; pagalba ugdytinio saviugdos procese; tarpdisciplininio požiūrio raiška edukaciniame procese; socialinio mokinio ugdymosi realizavimas.

Muzikos atlikėjo įgūdžių formavimas – aktualus, atlikimo sėkmę ir kokybę lemiantis aspektas, susilaukęs nemažo lietuvių autorių dėmesio, analizuotas tiek psichologiniu, tiek ir edukologiniu aspektais. Išsamios ir vertingos pedagoginei praktikai Dubosaitės (2003) mokslinės įžvalgos, išskiriant konkrečiai apibrėžtus muzikos atlikimo įgūdžių formavimo etapus, pabrėžiant pratybų įgūdžių formavimo svarbą. Autorė taip pat akcentuoja nepakeičiamą pedagogo indėlį formuojant įgūdžius, mokiniui praktiškai rodant, aiškinant, komentuojant ar net duodant instrukcijas raštu. Tuo tarpu jaunojo pianisto įgūdžių formavimą išsamiai analizuoja Drąsutienė (2004), Dmitrijeva, Jautakytė (2008) ir kt. autoriai.

Dar viena šiandien gal plačiai tyrėjų aktualizuojama tema – ankstyvasis vaikų muzikinis ugdymas. Lietuvos muzikos mokyklose vykdomas ankstyvasis ugdymas kaip mokslinis objektas analizuotas Kučinskienės (2005), pasirenkant muzikinių gebėjimų lavinimo aspektą. Ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinių gebėjimų lavinimas tyrinėtas ir Šečkuvienės darbuose (2004). Muralytė-Eriksonė (2010) tyrinėja ankstyvojo muzikinio ugdymo praktikos situaciją Lietuvoje. Nors autorės žvilgsnis labiau krypsta į prenatalinį ir kūdikių muzikinį ugdymą, šiame kontekste analizuojama ir ikimokyklinio ugdymo praktika, pateikiamas pastarojo ugdymo sistemoje naudojamų turinio, metodinių prioritetų sąrašas. Prenatalinio muzikinio ugdymo reikšmė vaiko vystymuisi tyrinėta Navickienės (2012), Jautakytės (2009) darbuose. Čiurilaitė-Markauskienė (2004), gilindamasi į ankstyvojo muzikinio ugdymo aktualijas, bene vienintelė analizuoja ikimokyklinio instrumentinio ugdymo galimybes (konkrečiai – fortepijono dalyko mokymąsi). Autorė mokymą grindžia savitomis metodinėmis nuorodomis: į muzikinio ugdymo procesą siūlo įtraukti žaidybinius elementus, muzikines užduotis formuoti atsižvelgiant į vaiko pažintinį interesą bei muzikavimo galimybes.

Keičiantis ugdymo paradigmoms, šiandieninė muzikos mokykla tampa ugdymo kaitos poreikių objektu. Apie tai byloja ne tik ugdymo erdvėje išskylančios pedagoginiai, psichologiniai, ugdymo organizavimo klausimai. Aktualiais ugdymo sėkmės sklaidai tampa ir ugdymo teikėjų – pedagogų veiklos, požiūrių, preferencijų ar kvalifikacijos gerinimo poreikių analizė. Mokymosi paradigmos įsitvirtinimo eroje mokytojas tampa antraeilium ugdymo objektu, jo vaidmuo ugdyme įvardijamas kaip mąstymo išlaisvintojo arba mokytojo terapeuto (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006). Tačiau, iš pirmo žvilgsnio, tarsi į „šešėlį“ krypstančios mokytojo veiklos įtakos ugdymui ir toliau išlieka lemiančios visą mokymo bei mokymosi procesą, juolab kad šiandien ugdymo erdvėje ugdytojas apibrėžiamas kaip nuolat besimokantis,

ieškantis žinių, siekiantis gerinti bei naujinti savo gebėjimus ir kompetencijas. Vadinasi, ugdymo aktualijas būtina gvildinti ir analizuoti per mokytojų indėlio į ugdymą prizmę. Lietuvių mokslininkų akiratyje muzikos mokyklų pedagogų veikla ar požiūriai nėra dažnas diskusijų ar tyrinėjimų objektas, visgi mokslinių tyrinėjimų kontekste pastarosios temos buvo paliestos.

Jaunojo pianisto ugdymą tyrinėjanti Šleinytė (2008) prabyla apie muzikos pedagogo veiklos plėtrą ir šio proceso svarbą sprendžiant individualaus mokymo problemas. Autorė išskiria problemines ugdytojų veiklos sritis, kurių aktualiausias – kvalifikacijos kėlimas, programų rengimas, veiklos eksponavimo už mokyklos ribų galimybė, ryšių su aukštesnės ugdymo grandies (konservatorijomis, aukštosiomis mokyklomis) įstaigomis problema, pedagogų kontingento klausimas.

Mokytojų rengimo, jų veiklos plėtros svarbą pabrėžia Anttila, Lehtonen (2007), teigdami, jog didesne dalimi nuo mokytojo kompetentingos veiklos priklauso šiandieninėje muzikos mokykloje aktuali humanistinio, į mokinį nukreipto ugdymo sklaida.

Mota (2007) savo darbuose analizuoja naujų mokymosi modelių diegimą rengiant muzikos pedagogus – svarbiausius ugdymo pokyčių vykdytojus. Autorius pabrėžia šių, šiandien aktualių, ugdytinių būsimo mokytojo gebėjimų svarbą: psichologinės mokytojo bendravimo su mokiniu kompetencijos, poreikis nuolatinei profesinių gebėjimų plėtrai, gebėjimas diagnozuoti ir šalinti kasdieniame pedagoginiame darbe atsirandančias ugdymo turinio spragas, poreikis domėtis ir taikyti ugdymo proceso tyrimais paremtas taktikas realioje pedagoginėje praktikoje.

Reikšminga bendram Lietuvos neformalaus muzikinio ugdymo tyrimų kontekstui Zuzevičiūtės ir Bukantaitės studija (2012), aprėpianti tiek formalųjį, tiek neformalųjį muzikinį ugdymą. Šis gan įvairialypis ugdymo dimensijas (paradigminio lygmens, šiuolaikinės visuomenės bruožų, politinės situacijos, individo, organizacijos veiklos) aprėpiantis tyrimas perteikia muzikinio ugdymo realijas ir perspektyvas. Pagrindiniu tyrimo uždaviniu įgyvendinimu siekta identifikuoti muzikos ugdytojo pedagoginės veiklos ypatumų, taip pat mokytojų rengimo aukštojoje mokykloje raišką šiandienos ir perspektyvinio ugdymo projektavimo lygmenyje. Siekdamas suformuluoti rekomendacijas muzikos mokytojų rengimo studijų programoms tobulinti, tyrėjos pasitelkia ne tik pedagogų, studentų, bet ir muzikos mokyklų mokinių išreikštą nuomonę: aiškintasi, kokios muzikinės praktikos šiandien yra produktyviausios ir kokių muzikinio ugdymo pokyčių šiandien Lietuvos muzikinio ugdymo erdvėje labiausiai trūksta.

Tuo tarpu pastarasis disertacinis tyrimas buvo inspiruotas dviejų reikšmingų žvalgomųjų tyrimų, kurių rezultatai iš dalies atskleidė ugdymo muzikos mokyklose problemas, paskatinusias gilintis į šiose mokyklose dirbančių pedagogų profesines nuostatas.

Fortepijono dalyko programų vertinimu buvo siekta atskleisti Lietuvos muzikos mokyklose diegiamo ugdymo gaires skirtingų ugdytinio mokymosi poreikių, interesų kontekste. Daryta prielaida, jog nūdienos ugdyme tebesiremiamą profesiniam ugdymui palankiais standartais, kas nepriimtina absoliučiai daugumai savo ateities su profesionalia karjera nesiejančių ugdytinių. Tad svarbiausias tyrimo tikslas buvo sutelktas į programų krypties aiškumą diferencijuoto arba skirtingus ugdymo tikslus atspindinčio ugdymo aspektu. 10 skirtingų Lietuvos regionų muzikos mokyklų fortepijono dalyko programų vertinimas atliktas naudojant Sajienės neformalaus švietimo ugdymo programų vertinimo gaires, jas adaptuojant ir pritaikant muzikinio ugdymo krypties specifikai atskleisti (Gabnytė, 2011 a, 2011 b). Programos tirtos pagal tris pagrindinius kriterijus:

- Programos orientaciją pagal ugdymo turinį ir rezultatų pobūdį;
- Edukacinę *mokymosi* paradigmą, atspindinčią naujus mokymo principus, pakitusius mokymo tikslus, turinio, metodų, vertinimo sistemos kaitą;
- *Neformaliojo vaikų švietimo koncepciją*, patvirtintą Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2695 986, 2012 m. kovo 29 d. įsakymu Nr. V-554 redakcija bei *Muzikos mokyklų programinius reikalavimus*, patvirtintus Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. gegužės 30 d. įsakymu Nr. 986.

Minėti trys vertinimo kriterijai programų vertinimo instrumente išskaidyti į 8 pagrindines vertinimo sritis, turėjusias padėti nustatyti programos pobūdį bei vykdomo ugdymo ypatumus pagal diferencijuoto ugdymo/si požymius: *Programos pavadinimas ir paskirtis; Programos krypties aiškumas; Mokymo programos tikslai; Rezultatų pasiekimui numatomo ugdymo turinys; Repertuaras; Siekiami gebėjimai; Mokinio pasiekimų vertinimo kriterijai; Materialieji, žmogiškieji bei didaktiniai mokymo programos ištekliai*. Šios sritys vertintos trimis kategorijomis, kurias apibūdina formuluotės *visiškai atitinka kriterijus, iš dalies, neatitinka*. Siekiant, kad vertinimo rezultatai būtų objektyvūs, realiai atspindintys esamą analizuotų programų kokybę, buvo pasitelktas *ekspertų apklausos* metodas. Metodo esmė – tyrėjo diagnozuoto požymio, išvados ekspertinis įvertinimas, kurį atlieka kruopščiai atrinkti kompetentingi tyrinėjamos srities specialistai, o požymio, išvados įvertinimas yra laikomas

diagnostiniu sprendimu (Merkys, 1995; Kardelis, 2005). Svarbus šio metodo reikalavimas – tinkamas ekspertų parinkimas. Tad buvo siekta, kad atrinkti asmenys atitiktų bent vieną šių nustatytų kriterijų: ekspertuoti įvertintas programas galėjo akademinio lygmens muzikinio ugdymo srities specialistas arba neformaliojo muzikinio ugdymo srities (muzikos mokyklos) specialistas. Iš viso atrinkti 5, tyrėjos įvertintų programų išvadų analizę turėję pateikti ekspertai: LMTA pedagogikos katedros profesorė, humanitarinių mokslų daktarė; LMTA bendrojo fortepijono katedros profesorius, habilituotas daktaras; LEU muzikos katedros docentė, socialinių mokslų daktarė; LMTA liaudies instrumentų ir akordeono katedros profesorius; Raseinių muzikos mokyklos mokytoja ekspertė. Atrenkant ekspertus buvo vadovautasi netiesioginio kontakto su ekspertais arba individualios apklausos principu, kurios metu ekspertas pateikia tam tikros rūšies vertinimą, minimu atveju – savo sprendimą raštu (Kardelis, 2005). Su ekspertų vertinimais galima susipažinti disertacijos prieduose pateiktose programų vertinimo išvadose (žr. 1 priedą).

Tyrėjos atliktu programų vertinimu nustatyta, jog daugumoje vertintų programų išskirti ugdymo uždaviniai atitinka profesiniam ugdymui keliamus tikslus, rezultatų pasiekimui numatomo ugdymo turinio elementai atspindi muzikai profesionalui keliamus tikslus. Beveik visose programose vyrauja tradicinės mokinio raiškos formos pamokoje ir už jos ribų, nenaudojant *improvizacijos, grojimo „iš klausos“* bei kitų į mokinio poreikius nukreiptų formų. Programose rekomenduojamas repertuaras labiau tinka muzikai profesionalui ugdyti, dauguma programų nukreiptos į profesinių gebėjimų lavinimą, kūrybinių atlikimo perfekciją, tik keletas programų užsimena apie asmeninių kompetencijų gilinimą. Daugumoje programų nėra paminėtas mokinio vertinimas. Programose neatskleisti materialieji, žmogiškieji mokymo tikslai, apibūdinant didaktinius išteklius apsiribojama repertuaro rekomendacijomis, nenurodant kitos svarbios metodinės literatūros šaltinių. Dauguma programų neatitinka *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos* bei *Muzikos mokyklų programinių reikalavimų*.

Detaliai susipažinę su minėtomis fortepijono dalyko programomis ir su tyrėjos pateiktais kiekvienos programos įvertinimais, ekspertai turėjo pateikti galutinę išvadą raštu – kiek tyrėjos suformuluotos vertinimo išvados yra objektyvios ir logiškos, kiek jos atitinka pasirinktus vertinimo kriterijus, ar vertinimas realiai atspindi analizuotos programos turinį. Apibendrinant fortepijono dalyko programų tyrimą, galima teigti, jog su pateiktomis vertinimo išvadomis visi ekspertai sutinka: jas apibūdina kaip reprezentatyvias, tinkamai atskleidžiančiomis analizuotų programų turinį.

Pastarojo žvalgomojo tyrimo rezultatai paskatino dar nuodugniau gilintis į nūdienos muzikinio ugdymo turinio specifiką. Hipotetiškai postuliuota, jog aukščiau apibendrintoms išvalgoms pagilinti bei objektyvesniam edukacinės praktikos bruožų įvertinimui būtinas edukacinio proceso dalyvių nuomonės tyrimas apie šiandienos ugdymo realybę ir perspektyvas. Reikia pažymėti, jog kai kuriuos perspektyvinio ugdymo aspektus išryškino kiek anksčiau atliktas muzikos mokyklų moksleivių nuomonių tyrimas, kuriame atskleistos probleminės, su moksleivių veikla pamokoje, mokytojo autoritetu susijusios sritys (Gabnytė, 2011 c). Manoma, logiška ištirti ir muzikos mokyklų vadovų požiūrį į muzikinį ugdymą bei išsiaiškinti, kaip šiandienos ir rytojaus kontekste vadovų suprantami ir modeliuojami su ugdymu susiję pokyčiai. Neatmestina, jog vadovų profesinės, vadybinės, pedagoginės kompetencijos bei asmeninis požiūris iš dalies nulemia mokykloje diegiamo ugdymo pobūdį, tad gali būti pasitelkti objektyviai muzikinio ugdymo tikrovei diagnozuoti.

Anketinėje muzikos mokyklų vadovų apklausoje dalyvavo 62 respondentai iš įvairių Lietuvos miestų, rajono centrų bei sostinės mokyklų (žr. klausimyną, 2 priedą). Nedidelę tyrimo imtį nulėmė ganėtinai kuklus tokio profilio mokyklų skaičius šalyje bei kategoriškas kai kurių vadovų apsisprendimas šioje apklausoje nedalyvauti. Tyrimas atskleidė, kad daugumoje muzikos mokyklų (75 %) sparčiai vyksta edukacinio proceso pokyčiai (programų diegimas, tobulinimas, vertinimo sistemos kaita etc.), nors atliktas fortepijono dalyko programų vertinimas šių pokyčių neatskleidė. Vertintų programų ir vadovų apklausos rezultatų tarpusavio prieštaravimai, viena vertus, įrodė, kad inovacijos mokyklose vyksta pakankamai vangiai, kita vertus, įrodė apklaustųjų vadovų norą mokyklos įvaizdžio prasme atrodyti šiuolaikiškais, patraukliais, vadinasi, suvokiančiais neatidėliotinių pokyčių svarbą. Anketinės apklausos rezultatai taip pat atskleidė, kad edukacinėje erdvėje susiklosčiusios ugdymo tradicijos iš dalies nulemtos mokyklų vadovų demografinių tendencijų. Vadovai, baigę kelias aukštąsias mokyklas (turintys ne vien tik muzikinį išsilavinimą), panašu, geriau supranta šiandieninę visuomenės kultūros situaciją, tad labiau nei vien muzikinį išsilavinimą turintys vadovai yra linkę į ugdymo inovacijų sklaidą. Atliktas tyrimas atskleidė, kad vadovai, turintys mokytojo eksperto kvalifikaciją, yra tradicinio ugdymo šalininkai – siekiant šios kvalifikacijos ir ją įgijus, minėtiems vadovams toks ugdymas buvo ir tebėra svarbiausia ugdymo praktikos prielaida. Ugdymo turinio ypatumams reikšmingas ir vadovų amžius – jauniausioji vadovų grupė teigia, kad instrumento valdymo gebėjimų formavimas reikšmingas ne tik pradiniam mokymo etape, bet ir visu mokymosi laikotarpiu, vadinasi, skatina visu mokinio ugdymosi lai-

kotarpiu sekti ir užtikrinti sistemingą mokinio technikos lavinimą. Susidaro įspūdis, kad šie vadovai yra išbaigtos, perfekcinės muzikos kūrinų atlikimo kokybės šalininkai. Tačiau ta pati apklaustųjų vadovų grupė netikėtai prieštarauja teiginiui, kad ugdymo turinio apimtis turi būti vienoda visiems ugdytiniams, reiškia, jie pasisako už ugdymo diferencijavimą bei individualizavimą, kas, tikėtina, turėtų iš esmės pakeisti daugumoje mokyklų vyraujančio ugdymo tradicijas. Įvertinus anketinio muzikos mokyklų vadovų rezultatus, galima konstatuoti ryškius deklaruojamo edukacinio proceso situacijos ir pedagoginėje praktikoje naudojamų programų turinio prieštaravimus. Tad šių tyrimų rezultatai buvo svarus argumentas ir medžiaga tolesniems ugdymo muzikos mokyklose tyrinėjimams, konkrečiai edukacinio proceso dalyvių – pedagogų profesinėms nuostatomis tirti.

Gilinantis į svarbiausius ugdymo muzikos mokyklose vykdomo ugdymo tyrinėjimus Europos mastu, nesudėtinga atrasti vieningų, įvairių šalių muzikinio ugdymo tyrinėjimus siejančių probleminių klausimų. Šiandieninės ugdymo aktualijos Europoje ir mūsų šalies muzikinio ugdymo tendencijos turi bendrą sąlyčio tašką, vienas jų – nauji kultūriniai šiuolaikinės visuomenės poreikiai ir juos atliepiančių muzikinio ugdymo pokyčių galimybės. Apie tai liudija mokslinių tyrimų erdvėje gvildenamos temos: nesiekiančiųjų muziko profesionalo karjeros ir būsimų muzikų profesionalų ugdymo diferencijavimo problema, įvairaus pobūdžio psichologiniai dalyvavimo muzikinėje veikloje aspektai, edukacinio proceso dalyvių bendradarbiavimas, mokytojų tobulinimosi ir jų kompetencijų plėtra etc. Apibendrinant apžvalgą, galime teigti, jog svarbiausiais muzikos edukologijos tyrimais išryškinti nūdienos edukacinės praktikos bruožai atsiskleidžia keliant analogiškus daugeliui Europos neformaliojo muzikinio ugdymo sistemų probleminius klausimus:

- *kokie esminiai „vakarykščio“ ir „šiandieninio“ muzikinio ugdymo skirtumai?*
- *kokiems iššūkiams šiandien turi būti pasirengęs muzikos dalykų pedagogas?*
- *kokie nauji reikalavimai keliami pedagogui, siekiančiam prisitaikyti prie ugdytinio meninių poreikių bei edukacinių interesų?*

Kitame disertacijos skyriuje bus gilinamasi į neformaliojo muzikinio ugdymo raišką remiantis estetinėmis, filosofinėmis, edukacinėmis paradigmomis. Pateikiama perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija – paradigmu kaitos prielaidomis grindžiamo ugdymo vaizdinys.

2. NEFORMALIAUS MUZIKINIO UGDYMO VAIZDINYS EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KAITOS SĄLYGOMIS

2.1. Klasikinės ugdymo paradigmos bruožai muzikos pedagogikoje

Tyrinėjant šiandien vykdomo ugdymo muzikos mokykloje ypatumus, kasdienėje pedagoginėje praktikoje atsiskleidžia tradicinio požiūrio į mokymą dominavimas (Gabnytė, 2012; Gabnytė, Strakšienė, 2012). Tokią nuomonę formuoja dešimtmečius edukacinėje erdvėje egzistuojantys nepakitę mokymo metodai bei ugdymo turinys. Tuo tarpu vis sudėtingėjančiame, kintančiame pasaulyje iš esmės keičiasi moksleivių ugdymo tikslai ir uždaviniai, atsirandantys naujų poreikių ir galimybių kontekste. Klasikine ugdymo paradigma šiandien grindžiamos daugelio dabartinių mokymo sistemų (Musneckienė, 2004; Valuckienė, 2009). Ne išimtis ir neformalusis muzikinis ugdymas, konkrečiai, ugdymas vykdomas muzikos mokyklose, kuris ženkliai paveiktas idealizmo, realizmo, neotomizmo, materializmo bruožų (Gabnytė, 2012).

Idealizmo filosofijos ištakos glūdi dar Platono laikų ugdymo suvokime, kai buvo raginama siekti aukščiausio ugdymo tikslo – nekintančios ir pastovios tiesos. Idealizmo apraiškas galime išvelgti Kanto filosofijoje: nuo mąstymo procesų, proto objekto tarpusavio santykio iki visuotinių moralės idealų. Hegelio ugdymo idealas – enciklopedinis, tradicija paremtas žinojimas, prieinamas siauram elito ratui (žr. Ozmon, Craver, 1996). Reikšmingą įtaką ugdymui padarė idealizmui būdingi subjektyvizmo (“aš” – idealistinės metafizikos centras) bei individo ir visuomenės tarpusavio santykio idėjos bruožai (individas – visumos dalis) (Kačerauskas, 2007). Šių bruožų kontekste formavosi konkrečių ugdymo proceso dalyvių (mokytojo ir mokinio) tarpusavio santykio, nulemiančio ugdymo ypatumus, raiška. Idealistinėje filosofijoje aukštinaamas mokytojo vaidmens unikalumas, reikšmingumas, padedantis mokiniui siekti užsibrėžtų tikslų. Mokytojas yra atsakingas už tinkamą mokymo medžiagos parinkimą, reikiamos mokymosi aplinkos kūrimą. Pasak idealistų, mokytojo pareiga padėti mokiniui ugdyti valią ir charakterį – pačius svarbiausius asmenybės bruožus. Toks mokytojo – vadovo dominavimas formuoja ugdymą, kuriame galima išvelgti prisitaikėliško, klusnumo užuomazgų, kai nuskurdinamas mokinio kūrybiškumas, mąstymo ir veiksmų savarankiškumo ugdyme reikšmė. Idealizmą būtų galima laikyti konservatyvų ugdymą

atskleidžiančia filosofija, kurioje ugdymo esmė koncentruojama į kultūrinio palikimo perdavimą, amžinų nekintančių tiesų svarbos išryškinimą, mokytojo, kaip centrinės ugdymo figūros, dominavimą, valios, charakterio ugdymą. Idealistinės filosofijos bruožuose apčiuopiamos intelektualizmo apraiškos, nesureikšminamos emocinės, jausminės prasmės. Pabrėžiama praeityje neginčijamas tiesas skleidusių literatūros šaltinių, veikalų išliekamoji vertė ugdymui, ugdytinio mąstymas izoliuojamas nuo naujų idėjų. Šios ugdymo charakteristikos atskleidžia įsivyrąjančio dogmatizmo, apgaulingo saugumo jausmo pedagoginiame procese bruožus.

Kita klasikinę ugdymo paradigmą atspindinti kryptis – *realizmo* filosofija. Realistinės filosofijos atstovai Baconas, Locke'as pasaulio suvokimą traktuoja kaip materialų juslinį, atmeta transcendentinį dvasingąjį suvokimą (žr. Ozmon, Craver, 1996). Realistams svarbus pats faktas, o ne tarpusavio santykis ar kūrybiškumo idėja. Akcentuojama techninių igūdžių reikšmė, už kuriuos atsakinga mokykla – tobulo technologinio parengimo kalvė. Ugdymo centras – mokytojo asmenybė, ugdymo procese atliekanti lemiamą rolę, gebanti sistemiškai pateikti medžiagą, žinanti apibrėžtus kriterijus formuojant igūdžius, mokėjimus, nuomonę. Locke'o *tabula rasa* (švari lenta) teorijoje išaukštinama ugdymo žmogui reikšmė, siekiama mokymo procesą padaryti tobulu, o ugdytinį paversti idealia asmenybe (žr. Vaitkevičius, 2001). Mokslineo realizmo pamatas – materialistinės žmogaus prigimties aukštinimas, išprovokavęs ugdytinį nuolat savo poreikius derinti prie vyraujančių programų, sistemų, režimų, etalonų ar kanonizuotų pasaulėjautų. To pasekmė – laikotarpio erdvėje išnykusios asmenybės, savo individualumą slepiančios po masinės kultūros šydu.

Šiandieniniame ugdyme galime išvelgti ir neotomizmo filosofijos apraiškų, kurio ištakos glūdi Tomo Akviniečio pasaulėžiūroje. Jis pirmasis pabrėžė, kad ugdymo esmė – proto tiesų (mokslinio pažinimo) atskyrimas nuo tikėjimo tiesų (dieviškasis apreiškimas), tačiau ugdymo teorijoje ir praktikoje nemažiau svarbi ir jų tarpusavio dermė, nenubrėžiant aiškios takoskyros tarp religinio ir pasaulietinio ugdymo principų (žr. Biržys, Jasmontas, Kačerauskas, Kunčinas, 2008). Neotomistai akcentuoja žmogų kaip dvilypę individo ir asmenybės būtybę, kurios tobulėjimas dvejopas: individas tobulėja per materialiuosius, apibrėžtus dėsnius, asmenybė – pagal sielos, dvasingumo (žr. Aster, 1995). Neotomistai išryškina mokslo žinių ir intelekto lavinimo prasmę ugdyme. Visavertį ugdymą supranta kaip mokslinių materialiujų žinių išnaudojimą dvasiniam pasauliui kurti. Svarbus visaverčio ugdymo sąlygų objektas – mokytojo individualybė, kuri taip pat atskleista ir materializmo krypties atstovų darbuose.

Materializmo ištakos glūdi dar antikiniame pasaulyje, tačiau pati filosofija išitvirtino tik apie XVIII a. Ryškiausi kelis šimtmečius apimančio laikotarpio atstovai – Feuerbachas, Hegelis, Marxas, Vygotskij – kiekvienas savaip grindė materialistinę pasaulėjautą, tačiau skirtingus požiūrius vienijo bendra nuostata, kad žmogus ir ugdymas yra materialiosios tikrovės sfera (žr. Bitinas, 2000). Materialistai ugdymo tikslu laiko visapusiškai išlavintą asmenybę, tačiau šios krypties bruožus įkūnijęs ugdymas persmelktas akademizmu, ženkliai atotrūkiu nuo realaus ugdytinio gyvenimo. Tokia ugdymo koncepcija iškelia materialiąją žmogaus prigimtį, dvasiniai dalykai tampa tik materialiojo pasekmė, padarinys. Materialistai pagrindinėmis ugdymo turinio priemonėmis laiko mokslo žinias, kultūrinį palikimą, techninį darbą, fizinio išsivystymo idealus. Šie komponentai savaime formuoja profesiniam ugdymui palankią terpę, kurioje pabrėžiamas paties ugdytinio veiklos aktyvumas, sąveika, pasikeitimas informacija. Mokymosi turinyje apčiuopiamas integruotas požiūris į skirtingas disciplinas, padedantis ieškoti bendrų sąlyčio taškų mokantis apibrėžtos disciplinos. Remiantis materialistine ugdymo koncepcija, galima teigti, kad svarbiausi ugdyme tampa mokytojo individualumą lemiantys gebėjimai, tokie, kaip aplinkos sudarymas ugdytiniams per darbą siekti mokslinės, kultūrinės žmonijos patirties perimamumo. Materializmo koncepcija buvo gaji sovietinėje pedagogikoje, jos bruožų gausu ir šiandieninėje postsovietinių šalių muzikos pedagogikoje.

Trumpai apžvelgę minėtų filosofinių kryptių bruožus įvairių sričių ugdymo kontekste, mėginsime išskirti bendrus klasikinės ugdymo paradigmos požymius, pasitelkdami esmines ugdymo procesą nusakančias sąvokas *mokytojas, mokinys, ugdymo tikslas, ugdymo turinys, ugdymo metodai, gebėjimai, ugdymo rezultatai, ugdymo kokybės parametrai*. Klasikinėje ugdymo paradigmoje mokytojas – centrinė ugdymo figūra, atliekanti vadovo, ugdymo stratego, organizatoriaus vaidmenį; ugdymo tikslas – racionalus informacijos, kuri skirta žinioms įgyti, perteikimas; mokiniai – ne pedagoginio proceso dalyviai, bet objektai; ugdymo turinys – klasikinis, skirtas kultūriniam palikimui perduoti; ugdymo metodai – mokytojo rodymas, aiškinimas pasyviajam proceso dalyviui – mokiniui; įgyti gebėjimai – profesiniai, atriboti nuo platesnio socialinių, komunikacinių, asmenybinių gebėjimų spektro; ugdymo rezultatai – bazinės, profesiniams įgūdžiams lavinti reikalingos žinios; ugdymo kokybės parametrai nulemti talentingiausiųjų pasiekimais olimpiadoje, konkursuose ir pan. Apibendrinant šiuos pastebėjimus, galime teigti, kad klasikinėje ugdymo paradigmoje dominuoja mokymas, sutelktas į mokytoją, vykdomas pedagoginio poveikio būdu, remiasi informacijos perdavimu, pabrėžia individualų darbą (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006).

Aiškinantis vyraujančių ugdymo paradigmu raišką šiandieniniame muzikiniame ugdyme, daryta prielaida apie jame dominuojančią klasikinę ugdymo paradigmą. Tai mėginsime pagrįsti instrumentiniam (grojimo instrumentu) mokymuisi svarbiausių ugdymo aspektų analize.

Atlikti tyrimai rodo, kad ne vieną dešimtmetį formuotas ugdymo tradicijas išsaugojęs instrumentinis ugdymas šiandien iš esmės išlieka nepakitęs (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2002; Viršilienė, 2002). Individualiu darbu grįstas mokymo procesas klasėje išsaugoja tebevyraujančią, lemiančią mokytojo vaidmenį, pasireiškiančią ne tik tiesioginiu profesinių žinių mokiniui perteikimu, bet ir ugdymo proceso organizavimu (Šleinytė, 2008; Zuzevičiūtė, Bukantaitė, 2012). Mokinio priklausomybę nuo mokytojo autoriteto įrodo edukacinėje muzikinio ugdymo erdvėje paplitęs reikalavimais grįstas mokymas. Jam būdingi bruožai: griežta kontrolė ir priežiūra mokiniui įsisavinant mokomąją medžiagą, laiko sąnaudų paskirstymas konkreitiems gebėjimams įgyti, išmoktos medžiagos įsisavinimo kokybės nustatymas. Analizuojant dalyko programoje mokiniui numatytą *ugdymo turinį*, naudojamą kasdienėje pedagoginėje praktikoje, galima teigti, kad jis yra grindžiamas *tikslu* išsaugoti meninį muzikinį palikimą, t. y. į ugdymo turinį yra įtraukiami elementai, padedantys suvokti ir interpretuoti klasikinių epochų kūrybinį paveldą. Žinoma, tam reikalingi aukščiausios kokybės profesiniai *gebėjimai*, į kurių kryptingą lavinimą ir yra nukreiptas šiandieninis ugdymas, vykdomas muzikos mokyklose. Mokinio gebėjimams lavinti, be abejo, naudojamosi tam tikrais *metodais*, kiekviename mokomajame dalyke turinčiais specifinių bruožų. Pvz., fortepijono dalyko mokymo metodinių tradicijų susiformavimas Lietuvoje – „tai nuosekliai išdėstytos ir profesionaliai įdiegtos metodikos, teisingo skambinimo įgūdžių formavimo ir gebėjimo atskleisti atlikimo meno paslaptis rezultatas“ (Ignatonis, 2010 b, p. 72). Deja, šiandien priimtinas ir tinkamas tik labai siauram ugdytinių ratui, savo ateitį siejančiam su muziko profesionalo karjera. Tuo tarpu nesiekiančiam muzikinio išsilavinimo moksleiviui pastarieji metodai gali atrodyti „per siauri“ arba priešingai – „neaprėpiami“, tinkantys labai aukštiems ugdymo rezultatams siekti. Analizuodami minėtus *ugdymo rezultatus*, apibrėžtus šiandieniniuose dalyko programiniuose reikalavimuose, taip pat atsispindinčius ir realioje pedagoginėje praktikoje, galime teigti, jog pastarieji koncentruoti į baziųjų profesinių žinių įsisavinimą, skirtą tolesnei profesionalo veiklai: instrumento technologijos ir specifikos pažinimą bei valdymą; repertuarines žinias bei interpretacinius gebėjimus. Galutinis ugdymo rezultatas formuoja *ugdymo kokybės parametrus*, kurie ugdyme taip pat grįsti klasikine ugdymo paradigma. Tai įrodo perfekcionistinė muzikos kū-

rinių interpretavimo siekiamybė, išvengtina instrumentinio mokymo dalyko programose, taip pat kasdieninėje pedagoginėje praktikoje. Klasikinės ugdymo paradigmos raiškai šiandieniniame instrumentiniame ugdyme iliustruoti, pateikiama autorės sudaryta ugdymo sąvokas apibūdinanti 2.1.1 lentelė.

2.1.1 lentelė

Klasikinės ugdymo paradigmos raiška instrumentiniame ugdyme

Mokymą apibūdinančios sąvokos	Klasikinė ugdymo paradigma	Muzikinis ugdymas
<i>Mokytojas</i>	Centrinė ugdymo figūra: organizatorius, vadovas	Išankstinis ugdymo gairių numatymas, ugdytinio kontrolė, laiko sąnaudų paskirstymas
<i>Mokinys</i>	Ugdymo proceso objektas	Pasyvus ugdymo proceso dalyvis, paklūstantis mokytojo valiai
<i>Ugdymo tikslas</i>	Perteikti realias žinias ir informaciją	Išsivinti reikiamas profesines žinias meniam muzikiniam paveldui atskleisti
<i>Ugdymo turinys</i>	Remiasi formaliomis žiniomis ir informacija	Sutelktas į muziko profesionalo ugdymą, remiasi tradicinėmis muzikinėmis mokinio raiškos formomis pamokoje, atsietas nuo platesnio prasmingo konteksto
<i>Ugdymo metodai</i>	Realizuojami per pedagoginį poveikį	Atitinkantys ugdymo rezultatus: teisingų grojimo instrumentu įgūdžių, padedančių interpretuoti muzikos kūrinį, diegimas
<i>Gebėjimai</i>	Riboti, tinkantys siaurai profesinei veiklai atlikti	Profesiniai, meniniai
<i>Ugdymo rezultatai</i>	Bazinės žinios	Aukšto profesinio lygmens grojimo įgūdžiai
<i>Ugdymo kokybės parametrai</i>	Nustatomi pagal aukščiausius tos srities pasiekimus	Kūrinio atlikimo išbaigtumas, orientuojantis į pripažintų interpretatorių standartus

Išanalizavus klasikinės paradigmos šiandieniniame ugdyme raišką, galime teigti, kad muzikos mokykloje vykdomo ugdymo bruožuose kol kas dar nematyti laikotarpio diktuojamų pokyčių užuomazgų. Šių pokyčių prielaidos – sparčiai besikeičiančio pasaulio diktuojamos sąlygos, inspiruojančios naujo požiūrio į mokymą bei į mokytojo ir mokinio santykio formavimąsi, kuris pakeistų vyraujančias klasikinio mokymo tradicijas. Pokyčių proceso sudėtingumą analizuoja Fullanas, išskirdamas keturis pagrindinius mokytojo

gebėjimus – prielaidas, sudarančius sąlygas pokyčių įgyvendinimui (žr. Duoblienė, 2006). Tai asmeninės vizijos sukūrimas, domėjimasis, meistriškumas ir bendradarbiavimas. Šiuo požiūriu, muzikinio ugdymo pokyčiams įgyvendinti tokie gebėjimai galėtų tapti perspektyvinį ugdymą kuriančiomis veiklos strategijomis. Jas nukreipiant reikiama linkme, bus įmanoma pakeisti šandien vyraujančią idealizuotą, perfekcijos link kryptantį ugdymą, susiaurintą iki absoliučios mažumos moksleivių profesinių raiškos poreikių tenkinimo, šešėlyje nepaliekant turinčių saviraiškinų, mėgėjiško muzikavimo ugdymo poreikių.

Išryškėja paradigmu kaitos ugdyme poreikis, dėl kurios, pasitelkus muzikinį ugdymą, būtų galima atsakyti į visuomenei metamus iššūkius, tokius, kaip globalizacija, laisvė, informacijos gausa, mokinių, tėvų, mokytojų poreikiai, nauja ugdymo kokybė ir kt. XXI amžiaus ugdymui klasikinė ugdymo paradigma tampa ribota, „ankšta“, ją keičia šiuolaikinė ugdymo paradigma. Siekiant apibendrinti šandien vykdomo muzikinio ugdymo bruožus bei atskleisti jo pokyčių prielaidas, muzikinio ugdymo turinys išskaidytas į jį apibūdinančius komponentus *žinias, igūdžius ir mokėjimus, kūrybinę veiklą, emocines vertybines nuostatas* (Stulpinas, 1995). Šie komponentai autorės jungti į 2.1.2 lentelę ir gretinti klasikinės bei šiuolaikinės ugdymo paradigmu aspektais.

2.1.2 lentelė

Muzikinio ugdymo bruožai klasikinės ir šiuolaikinės ugdymo paradigmu aspektais

Klasikinė ugdymo paradigma	Muzikinio ugdymo turinys	Šiuolaikinė ugdymo paradigma
Ugdymo tikslas	<i>Žinios</i>	Priemonė tikslui siekti
Ugdymo pagrindas	<i>Igūdžiai ir mokėjimai</i>	Pagrindinis mokinio raiškos įrankis
Nulemta įgytų gebėjimų	<i>Kūrybinė veikla</i>	Raiškos pagrindas
Nėra esminis ugdymo tikslas	<i>Emocinės vertybinės nuostatos</i>	Ugdymo tikslas

Pastarųjų komponentų palyginimas klasikinės bei šiuolaikinės ugdymo paradigmu aspektais parodo, kad *žinios* šiuolaikinės paradigmos raiškoje tampa ne tikslu, bet tik priemone tikslui siekti. *Igūdžiai ir mokėjimai* ugdytiniui tarnauna kaip pagrindinis mokinio raiškos įrankis, leidžiantis visavertiškai dalyvauti muzikavimo procese. Kinta ir *kūrybinės veiklos* aspektas: klasikinėje paradigmoje kūrybinė veikla priklauso nuo ugdytinio gebėjimų, tuo tarpu šiuolaikinės paradigmos fone ji tampa asmeniškai prasmingos, individualios

ugdymo raiškos pagrindų. Paradigmų kaitos sąlygomis keičiasi ir ugdymo tikslai. *Emocinės vertybinės nuostatos* šiuolaikinės paradigmos sąlygomis tampa vienu svarbiausių muzikinio ugdymo tikslų.

Išanalizavus idealizmo, realizmo, neotomizmo, materializmo bruožus filosofinių, estetinių, edukacinių paradigmų aspektu, galime teigti, jog šiandieninis muzikinis ugdymas tebegrindžiamas šias kryptis atspindinančiais bruožais. Taip teigti leidžia edukacinėje praktikoje vadovavimu, tiesioginiu žinių perdavimu paremtas mokytojo ir mokinio santykis; ugdymo turinio sklaida, siekianti išsaugoti meninį muzikinį palikimą; tikslas lavinti mokinio profesinius gebėjimus; nuosekliai įdiegtų instrumento pažinimo metodikų taikymas; ugdymo rezultatu, koncentruotų į bazinių profesinių žinių įsisavinimą, siekiai. Spartūs sociokultūriniai pokyčiai – svarbi muzikinio ugdymo turinio pokyčių prielaida. Perspektyvinio muzikinio ugdymo viziją grindžiant paradigmų kaita, atsiskleidžia pakitusi mokinio žinių, įgūdžių ir mokėjimų, kūrybinės veiklos, emocinių vertybinių nuostatų prasmė. Mokinio raiškos pagrindų tampa ne idealizuota, bet individualizuota, kūrybinė veikla, kurios tikslas – emocinių vertybinių nuostatų formavimas.

2.2. Socialinio konstruktyvizmo ir postmodernizmo įtaka muzikinio ugdymo inovacijų plėtrai

Mokymo paradigmų virsmo samprata neretai siejama su amerikiečių fiziko Kuhno (2003) vardu, analizavusiu mokslo raidą kaip revoliucijų vyksmo būtinybę. Mokslo progresą ir pažangą siedamas su paradigmų pasikeitimu, autorius pabrėžė ryškius ikirevoliucinių ir porevoliucinių paradigmų skirtumus, nulemiančius mokslinių požiūrių kaitos intensyvumo dinamiką. Kuhno paradigmų kaitos idėja – savita postpozityvizmo ir postempirizmo bruožų užuomazga, nors šių terminų autorius savo veikale „Mokslo revoliucijų struktūra“ ir neanalizuoja. Žinia, pati idėja buvo formuluota gamtos mokslų istorijos ir filosofijos problematikos kontekste, tačiau pastaraisiais dešimtmečiais ji tampa įdomi ir socialinių bei humanitarinių mokslo sričių atstovams, neretai teoriją ar atskirus teorijos elementus pritaikant savoms mokslinėms teorijoms, išvalgoms pagrįsti. Kuhno analizuotos mokslo revoliucijos arba senosios paradigmos visiško ar dalinio perėjimo į naują paradigmą idėja – impulsas ugdymo mokslų pokyčiams. Pvz., Šiaučiukėnienė, Talijūnienė, Visockienė (2006) pastebi, jog juos įkvepia spartūs gyvenamo laikmečio kaitos procesai, nauji žinių visuomenės poreikiai. Autorės edukacinėje erdvėje vyraujančias paradigmas klasifikuoja į mokymo, mokymosi,

sąveikos paradigmas. Pasak Šiaučiukėnienės, Stankevičienės, Čiužo (2011), mokymo paradigmoje remiamasi esminėmis poveikio priemonėmis – žodžiu, pavyzdžiu. Tačiau šiai paradigmai evoliucionuojant į sąveikos paradigmą, išryškėja ugdytinio poreikis mokytis išvelgiant įvairius problemų sprendimų būdus, juos kritiškai analizuojant ir vertinant. Remiantis sąveikos paradigma, keičiasi mokinio ir mokytojo pedagoginis santykis, pagrįstas bendradarbiavimu apsprendžiant ugdymo turinį ir formas. Sąveikos paradigma gali būti laikoma tarpine, mokymo paradigmą virstant mokymosi paradigma. Pastarosios įsitvirtinimas XXI a. pedagogikoje turėtų padėti keisti klasikinį požiūrį į mokymą. Mokymosi paradigmoje išryškėja kritinio mąstymo, požiūrių įvairovės, tradicijos ir įvairovės kaitos suvokimo ir kt. elementų ugdymas, pasiremiant tik orientacinėmis ugdymo rekomendacijomis. Mokymosi paradigma kildinama iš konstruktyvistinio požiūrio į mokymą arba konstruktyvizmo mokymosi teorijos, kuri akcentuoja asmeninių žinių konstravimo svarbą bei aktyvų mokymąsi (žr. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, ten pat). Mokymo/si, paremto konstruktyvizmo bruožais, procese išnyksta konkretūs metodiniai nurodymai ar nuostatos, tiesiogiai nusakantys konkrečias pedagogo veiklos strategijas ar taktikas, orientuojamasi į savarankiškos, socialiai adaptuotos asmenybės lavinimą. Analizuojant mokymą/si, pagrįstą konstruktyvizmo bruožais, būtina apžvelgti šios krypties ištakas bei išskirti įvairių autorių interpretacijas aiškinant teorijos ryšį su šiandienos ugdymo mokslu bei vykstančiais socialiniais reiškiniais.

Pasak Duoblienės (2011), egzistuoja itin margas ir platus konstruktyvizmo ypatumus perteikiančių sąvokų vartojimas. Įmanomos filosofinės, sociologinės, psichologinės konstruktyvizmo prieigos, tačiau jas visas jungia idėja, kad ugdymo procese žinių įsisavinimas nėra mechaniškas, pasyvus vyksmas, bet tai yra žinių konstravimo procesas. Konstruktyvizmo ištakos siejamos su filosofų Kanto, Descarteso darbais. Šiandieninis tarpdisciplininis konstruktyvistinis požiūris, kaip kognityviojo vystymo ir mokymo teorijų loginės išvados, buvo suformuotas dėka Piaget, Vygotskio, Dewey išvalgų (žr. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, ten pat). Pagal Piaget kiekvienas susipažįstame su pasauliu konstruodamas jį iš tų dalių, kurios susiformuoja priklausomai nuo asmens amžiaus tarpsnio ir patirties juos apdorojant. Tuo tarpu Vygotskio pažinimo teorija remiasi interakcija, socialiniu kontekstu, artimiausios pažinimo plėtros zonos nustatymu. Dewey teorijoje pažinimas kaupiamas per asmens įgytą patirtį ir problemų sprendimą (žr. Duoblienė, 2011). Bergeris ir Luckmanas – naujo požiūrio į socialinės tikrovės pažinimą pagrindėjai, kaip atspirties tašką pasitelkia kasdienio gyvenamo pasaulio tikrovę (Berger, Luc-

kman, 1999). Šio nenutrūkstamo proceso sudėtinės dalys – objektyvizacija, eksternalizacija ir internalizacija. Socialinio konstruktyvizmo pagrindu laikoma tikrovė, kuri yra kuriama individo, kartu ir individas yra formuojamas jo socialiai sukurtos tikrovės. Egzistuojanti tikrovių visuma individo suvokiama kaip vienintelė stipri ar – priešingai – silpna tikrovė. Šioje tikrovėje dalyvaujantis asmuo gali keisti, tobulinti, dalintis ir taip įsiliesti į interaktyvų pasaulį. Šiame pasaulyje žmogų su aplinkiniu pasauliu socializuoja žinojimas ir savojo „aš“ suvokimas laike. Konstruktyvizmas gali būti aiškinamas kaip žmogaus žinojimas, kad jį supanti erdvė yra konstruojama arba rekonstruojama, keičiama. Pasak Bergerio, Luckmano (1999), egzistuoja keletas tokios socializacijos tipų – tai pirminė ir antrinė individo socializacija. Pirminės socializacijos esmė glūdi vaiko emociniame susitapatinime su jam artima aplinka. Pvz., tėvų pasaulis jam atstoja ir suformuoja realios tikrovės atspindį, pasaulėjautą, o ne realios tikrovės kontekstinę dalį. Individo pirminės socializacijos virsme į antrinę socializaciją, pradedamas suvokti asmenį supančios tikrovės kontekstiškumas, kuris dažnai būna pažymėtas vaiko krizės ženklais, pvz., tokiais, kaip realus, nebūtinai, kaip manyta, tobulo tėvų pasaulio suvokimas. Minėti autoriai pabrėžia pirminės socializacijos natūralumą ir antrinės dirbtinumą, teigdami, kad individo socializacija niekada nebūna visiška. Čia išvelgiamos nemažos grėsmės tarp subjektyvios ir objektyvios tikrovės pusiausvyros, kurios reguliavimas šiandieninėje pasaulio visuomenėje daliai priklauso nuo įvairaus pobūdžio valstybės organizacijų bei jų vykdomų procedūrų. Analizuodami ribines individo išgyvenamas situacijas, Bergeris, Luckmanas (1999) antrines internalizacijas vadina mažiau pavojingomis, nes jų kaita ir nepastovumas negali prilygti pirminio pasaulio suvokimo aplinkai. Tačiau vykstant antrinei socializacijai, taip pat subjektyvi tikrovė transformuojama ar modifikuojama. Visuomenės ir individo gyvenime galimos įvairios transformacijų formos ir tipai. Jos priklauso nuo objektyvios egzistuojančios tikrovės poreikių.

Mėginant socialinės tikrovės konstravimo mechanizmus „perkelti“ į ugdymo procesą, pirminėje socializacijoje žinojimo prasmieniai akcentai yra tarsi savaime suprantami, antrinėje – reikalaujantys tam tikrų ugdymo metodų, priartinančių ugdytinį prie jam natūraliai priimtinesnio pirminio tikrovės suvokimo. Taigi pedagogas taiko specialią metodiką, tarsi sugražinančią individą į pirminę vaikystės tikrovę, kitaip tariant, ieško „gyvų“, nuotaikingų, įdomių būdų mokiniui sudominti, nustebinti, palaipsniui internalizuojant ugdytinį prie naujos tikrovės. Sėkmingą socializacijos lygmenų virsmą pereinantis procesas, naudojant „sėkmingus“ metodus, tiesiogiai nulems tolesnę

ugdymosi motyvą ir sėkmę. Ne išimtis ir šiandieninis ugdymas muzikos mokykloje, kurio pradžia galėtų būti tapatinama su bandymu ugdytinį iš siauro jo galimybių ir suvokimo konteksto įvesti į platų ir sudėtingą muzikos pasaulį. Šiandieninį pradinį muzikinį ugdymą nėra neatsargu vadinti probleminiu, kadangi dėl savo „technologinės virtuvės“ arba sudėtingo pradžiamokslinio verčia vos pradėjusiuosius muzikuoti atsisveikinti su šia veikla dažnai ir visam gyvenimui. Tokią vos įpusėjusio muzikinio vaiko ugdymo atomazgą galbūt lemia įvairios priežastys. Viena jų – inertiškas pedagogo požiūris į dešimtmečius gyvuojančius ugdymo standartus. Keičiantis laikotarpiu diktuojamoms sąlygoms, turėtų keistis individo socializacijos būdai, technikos. Socialiai konstruojamoje tikrovėje išauga mokymosi pakopų, lygmenų reikšmė, Bergerio, Luckmano (1999) kildinama iš socialinio tapatinimosi sampratos. Iliustratyvus autorių pavyzdys, tiesiogiai nusakantis muzikinio ugdymo pagal poreikius prasmę: siekiant muziko profesionalo karjeros, paprastai tapatinamasi su aukščiausiais šios srities profesionalais ir pasineriama į pačią muzikos gelmę. Tuo tarpu nesirengiantis tokiai karjerai savo ugdymosi idealus renkasi visai kitokiame kontekste. Šių skirtingų ugdymo poreikių tenkinimas suponuoja skirtingų ugdymo metodų paklausą. Šiandieninio muzikinio ugdymo praktikoje įprasta remtis tradicinėmis metodikomis, kurios padeda siekti aukštos profesinės kokybės rezultatų, ir tai jau tampa ryškia XXI a. muzikinio ugdymo problema. Pasak konstruktyvistų, būtent antrinės socializacijos procesai ir jų kokybė nulemia racionalias ir emociškai kontroliuojamas mokymosi pakopas, apibrėžtas tam tikrais metodais, kurių atsiradimas iš esmės „sulaužo“ įprastus ugdymo technikas. Konstruktyvistų suvokimu, socializuojančios „agentūros“ (muzikinio ugdymo atveju, mokyklos ar pedagogo) ir individo (ugdymosi) ryšys – svarbus kaip pagalba tampant naujos tikrovės dalimi. Kitaip tariant, pedagogas taiko ugdymo strategijas, kurios atitinka ugdymosi socializacijos poreikio stiprumą. Šiandieniam ugdyme svarbia tampa ugdytojo orientacija ugdytinio socialinėje erdvėje: kiek ir kokie natūralūs ar dirbtiniai „tikrovės pabrėžimo metodai“ yra svarbūs konkrečiam atveju konkrečiam tikslui realizuoti (Berger, Luckman, 1999).

Perspektyvinis muzikinis ugdymas galėtų būti grindžiamas ir postmodernizmo filosofijos idėjomis. Postmodernizmą, jį analizuojant platesniame istoriniame kontekste mąstymo, pasaulėjautos, kūrybos principų, meninės išraiškos priemonių aspektu, būtų galima vadinti kokybiškai nauju kultūros fenomenu, kurio bruožuose atsispindi Vakarų filosofijos, meno kanonų, estetikos neigimas, daugiastiliškumas, naujų mąstymo, kūrybos principų išryškinimas (Andrijauskas, 1995). Postmodernizmą kaip kultūros tendenciją

formavo Bartheso, Nietzsche'ės, Heideggerio, Derrida, Baudrillardo ir kt. autorių filosofinės įžvalgos (žr. Garškaitė, 2009). Galima teigti, jog XX a. pabaigoje pasireiškusi kryptis susiformavo kaip esminių klasikinės filosofijos tiesų – antropocentrizmo, logocentrizmo, grožio kaip mąstymo absoliuto kritika arba savotiškas pažinimo proceso dekonstravimas ir rekonstravimas (Kanišauskas, 2005). Postmodernizmo sąvoka nėra aiškiai apibrėžiama, „plačiai pripažįstama ar netgi suprantama“ (Jameson, 2002, p. 15), galinti apimti labai įvairias meno, mokslo, visuomeninio gyvenimo sritis, jos užduotis – atsirandančius naujus formalius kultūros formų bruožus susieti su kylančiu naujo pobūdžio socialiniu gyvenimu ir nauja ekonomine tvarka. Egzistuojančių postmodernizmo formų gausą galima aiškinti natūraliai atsiradusiomis reakcijomis į anksčiau veikusias aukštojo modernizmo tendencijas, formas, modelius. Pasak Jamesono (2002), postmodernistinėse formose pradeda nykti riba tarp aukštosios ir masinės vartojamosios kultūros. Palaipsniui mažinamas atstumas tarp aukštųjų meno formų ir kasdienės komercijos. Jamesonas prie reikšmingiausių postmodernizmo bruožų priskiria pastišo² formą – stilių pamėgdžiojimą, iškraipymą literatūroje, mene, filosofijoje. Pvz., Šostakovičiaus, Ščedrino, Prokofjevo kūryboje pastišas tampa savitu jų muzikos bruožu, suteikiančiu kūrybai originalumo, muzikinei kalbai – spalvingumo. Pastišas įvairiose postmodernistinio meno formose perteikiamas sarkastiškai, pašaipiai, parodijuojant. Tai tarsi bandymas parodyti, kad tradiciniai stiliai turėtų paklusti vykstančiai socialinei raidai, menui pats laikas prabilti šiandienos žmonių kalba, vadinasi, modernizmo kultūra turi keliauti į praeitį. Jamesonas pabrėžia, kad modernistinėje estetikoje ir mene paplitusias individualumo, asmeninio tapatumo sampratas keičia nauja patirtis ir ideologija. Individualizmas tampa neįmanomu, nes jau išrasti individualūs stiliai ir pasauliai, sukurtos ir savo atgyvenusios individo bruožus atspindinčios estetiškos tradicijos. Dar vienas postmodernizmą nusakantis bruožas – *la mode retro* (retrospektyvinis stilizavimas), kategorija arba pastišo forma būdinga masinei kultūrai. Kategorija siaurąja prasme galėtų būti suprantama kaip nostalgija filmams apie praeitį. Iš tiesų tai veikiau nostalgija praeities vaizdiniais, kultūriniais stereotipams, praeities pojūčiams nei patiems istoriniams faktams. Postmodernistinės kultūros formose esantį tokio retrospektyvinio stilizavimo arba aliuzijos į nostalgiją praeičiai bruožus Jamesonas vadina nostalgijos mada. Panašių bruožų gausu ir muzikos mene: šiuolaikinių kompozitorių kūryba persmelkta klasikinių šedevrų parafrazėmis, citatomis, koliažais, galiausiai

2 „Pastišas, kaip ir parodija, mėgdžioja ypatingą ir savitą stilių, stilistines kaukes, kalbėjimą negyva kalba...“ (ten pat, p. 19).

panaudojami klasikiniai muzikos komponavimo principai (Messianas, Pendereckis, Juozapaitis, Barkauskas, Balakauskas ir kt.).

Jamesonas (2002) analizuoja erdvės arba postmoderniosios hipererdvės mutaciją kaip dar vieną reikšmingą postmodernizmo kategoriją. Autorius vaizdžiai lygina individo gebėjimą orientuotis aplinkos sistemai priklausančioje modernistinėje erdvėje, su pojūčiu, jog esi postmoderniojoje hipererdvėje. Pastarąjį pojūtį tapatindamas su automobilio ir erdvėlaivio greičių skirtumais, tarsi įrodo, kad modernistinėje kultūroje egzistavęs individualumas neaprepiamoje erdvėje palaiapsniui nyksta. Individualybė atsiejama nuo jos sukurtos autentiškos aplinkos, ji išsilieja į „didžiulį, globalinį, daugiatautį ir decentruotą komunikacinį tinklą“ (Jameson, 2002, p. 31).

Modernizmo perėjimas į postmodernizmą galėtų būti suprantamas kaip tam tikrų bruožų persikirstymas pagal jų aktualumą (įvairios šalutinių ir vyraujančių elementų rokiruotės), ypatingai nepakeičiant turinio. Pvz., Skriabino ar Stravinskio muzikinės kalbos bruožus ar muzikos koloritą praeito ir šio amžiaus kultūrinuose kontekstuose suvokiame ir interpretuojame skirtingai, prasminių akcentų kaitą diktuoja aplink esančios muzikinės produkcijos įvairovė, komponavimo inovacijos, pačios muzikos aktualumas. Šiuolaikiniame mene, literatūroje, muzikoje, beje, ir visuomeniniame gyvenime beveik neliko tokių reiškinių, kurie būtų neįprasti, skandalingi, šokiruojantys, kas liudija pasaulyje vykstant itin sparčius pažiūrų į gyvenimą, taigi ir į kultūrą, pokyčius.

Pasak Rubavičiaus (2003), šiandienos postmodernistinės mąstysenos lauke tarytum nepriimtina kalbėti apie individo prigimtį, gyvenimo esmę, tiesą ar egzistencijos pamatus. Tačiau postmodernių koncepcijų fone vis tik išryškėja žmogaus savikūros prasmė, pasireiškianti konkrečiu savikūros aktu arba menine kūryba. Net ir vyraujantis pragmatinis požiūris į meną ar į su menu susijusią veiklą nepaneigia dalyvavimo šioje veikloje prasmės, kartais priešingai – išryškina naujus jos kontekstus, iškelia į asmeniškai ir visuomeniškai prasmingas erdves. Taigi individo poreikis meninei veiklai ir pats veiklos procesas tampa savotišku savasties kūrimo veiksmu, teikiančiu socialinės komunikacijos būdų įvairovę.

Greta asmenybės savikūros menine veikla proceso būtina paminėti ir individo saviaktualizacijos per meninę veiklą galimybę. Pasak Maslow (1989), žmogaus esmė remiasi individualia įgimta struktūra, tuo tarpu ugdymo esmė – šių struktūrų išryškinimas per asmenybės saviraišką. Iš tiesų neginčytina, jog meninės veiklos esmė pirmiausiai suvokiama kaip individo saviraiškos galimybė, tad neabejotinai atsiduria individualių žmogaus poreikių hierarchijos viršūnėje.

Kalbant apie savikūros ir saviaktualizacijos kaip asmenybės tapsmo procesą per meninę, konkrečiai, muzikinę veiklą šiandieninėje socialinėje erdvėje galimybę, pirmiausiai turima galvoje specifinė muzikinei saviraiškai plėtotis tinkama terpė – muzikos ar meno mokykla, įgalinanti sudaryti palankias sąlygas asmeniškai prasmingo savivaizdžio kūrimui. Taigi mėginant pastarąjį procesą „įvilkti“ į muzikinio ugdymo proceso rūbą, tikimasi jog būtent šioje aplinkoje pavyks kokybiškai realizuoti individualius su minėtais savikūros, saviaktualizacijos ar saviraiškos procesais susijusius ugdytinio užmojus ir tikslus. Tuomet natūraliai kyla klausimas, kiek ugdymas muzikos mokykloje atliepia šandien visuomeniniame gyvenime vykstančius procesus ir kiek galėtų prisidėti prie besiuogančiojo asmenybės plėtros? Modeliuojant perspektyvinį muzikinį ugdymą, vertinga atkreipti dėmesį į dažnai edukaciniuose kontekstuose minimo visuminio asmenybės ugdymo svarbą. Pasak McLaughlino (1997), visumos sąvoka gali turėti keletą interpretacijų. Viena jų suvokiama priešinant „visumos“ terminą su „ribotumo“, „siaurumo“ terminais. Toks sąvokos interpretavimas reikštų plačią, subalansuotą ugdymo įtaką ir apimtų platų individo ugdymo aspektų spektrą. Kita interpretacija gali būti suvokiama priešinant visumą ir fragmentiškumą, ugdymo tikslą sutelkiant į skirtingų ugdytinio aspektų integravimą, t. y. ugdymu siekiama asmenybės darnos. Reikia konstatuoti, kad muzikiniame ugdyme abi „visumos“ interpretacijos galėtų būti taikomos tiek teoriniu, tiek ir praktiniu lygmeniu. Šiandieninėse muzikos mokyklose stebime vis dar dominuojančią profesinio ugdymo kryptį, akcentuojančią specifinių gebėjimų arba profesinių įgūdžių lavinimą, naudojant tradicijomis paremtą metodiką, „garantuojančią“ kasdienę pedagoginę rutiną. Dewey teigia, kad bet koks rutiniškas veiksmas puikiai lavina įgūdį, bet tuo pat metu apriboja prasmių horizontą (žr. Duoblienė, 2006). Vadinasi, nutolstama nuo muzikinio ugdymo visumos, koncentruojamasi į pakankamai siaurą ugdymo tikslų raišką, atsiribojama nuo muzikinio ugdymo esmės – hedonistinių žmogaus poreikių tenkinimo, kūrybos džiaugsmo, estetinių išgyvenimų. Taigi prarandama galimybė muzikos pagalba suvokti ir tam tikras menines prasmes bei patirti muzikos sužadintas emocijas. Antroji „visumos“ muzikiniame ugdyme interpretacija suprantama daugiau plačiąja prasme, kai muzikinis ugdymas savotiškai integruojamas į kitų dalykų visumą, ieškant ugdymo, mokslo, meno, filosofijos bendrystės, kas padeda siekti aukščiausio asmenybinės brandos rodiklio. Kaip teigia Rogersas (1995), tai – asmeninės sampratos suvokimas, gebėjimas perprasti savąjį „aš“, kuris padeda gerai jaustis mus supančiame pasaulyje.

Aukščiau analizuoti postmoderniąją kultūrą nusakantys bruožai natūraliai skverbiasi ir į šiandieninį muzikinį ugdymą. Postmodernistinė filosofija verčia į laikotarpį, vadinasi, ir į muzikinį ugdymą žvelgti per hipererdvės prizmę, tuomet visai kitaip suskamba probleminiai nūdienos muzikinio ugdymo klausimai – jie netampa retoriniais. Kiek šiandien ir ateityje ugdytiniui bus naudingas jo siauras profesinis žinojimas, įgytas muzikos mokykloje? Kiek svarbios dešimtmečiais puoselėtos muzikinio ugdymo tradicijos (tikslų formulavimo, metodų taikymo, įgytų gebėjimų spektro prasme) naujo laikmečio kontekste? Kiek šiandien patvarios / aktualios teikiamo muzikinio ugdymo formos? Ieškant atsakymų į šiuos klausimus, pasitelksime postmodernizmą nusakančius bruožus: nykstantį individualizmą, retrospektyvinį stilizavimą, vartotojiško ir „aukštojo“ meno vientisumą. Žinia, šiandieninis neformalusis muzikinis ugdymas remiasi individualaus mokymo tradicija, tiek ugdymo organizavimo (mokymas vyksta individualiai), tiek ir ugdymo uždavinių prasme (ugdome individualybę). Individualumo palaiapsninis nykimas vyksta laikotarpiui diktuojant naujas pedagoginės kasdienybės sąlygas: individualioms pamokoms jau pritrūkstame lėšų (šiandien tai tampa svarbiu mokyklų išlikimo klausimu), trūksta individualaus (instrumentinio) mokymo specialistų (tam tikrus dalykus dėsto ne dalyko specialistai), nepakankami materialiniai išteklių išsigyjant reikiama inventorių (nepajėgiama išsigyti tiek instrumentarijus, kiek reikia ugdant individualiai), individualaus darbo vaisiai neatneša laukiamų rezultatų (mokiniais nesuformuojami ateityje praversiantys muzikiniai gebėjimai). Nesumenkindami ir nenuskurdindami individualumo kaip asmeninio ir nepakartojamo ugdytinio bruožo, visgi turime prisitaikyti prie postmodernistinės kultūros diktuojamų iššūkių. Muzikiniame ugdyme tai susiję su sistemos organizavimo korekcijomis (pvz., individualų mokymą ateityje galėtų papildyti ar iš dalies pakeisti grupinis mokymas) bei mokomojo turinio pokyčiais (tam tikrų metodų, tinkančių dirbti su grupe, atsiradimas, tinkamo muzikinio repertuaro parinkimas, naujų muzikavimo formų paieškos).

Šiandieniniame neformaliajame muzikiniame ugdyme, iš pirmo žvilgsnio, gausu retrospektyvinio stilizavimo arba nostalgijos praeičiai bruožų. Ypač tai matyti analizuojant ugdytinių interpretuojamą repertuarą, kuriame daugiausiai atrandama baroko, klasikos ir romantizmo šedevrų pavyzdžių. Iš tiesų, ugdant svarbiausius muzikanto profesinius įgūdžius, toks repertuaras tampa pagrindine mokymosi abėcėle, tačiau, deja, tuo ir apsiribojama, nesuteikiant ugdytiniui galimybių susipažinti su nūdienos kultūrą atspindinčia muzika nei akademiniame, nei vartotojiškame lygmenyse. Taigi tai, kas postmodernistinėje pasaulėžiūroje pašiepiama, pateikiama, kaip atgyventa, muzikinio

ugdymo erdvėje traktuojama, kaip ugdymo idealas ir siekiamybė. Tai ypač ženklų ir mokinio meninėje raiškoje (dalyvavime meninėje veikloje), kurią šiandien vis dar galima vadinti stokojančia formų įvairovės. Meninės raiškos praktikoje (viešuose sceniniuose pasirodymuose) kanonizuotų formų naudojimas verčia mąstyti net ir apie sceninės kultūros evoliucionavimo galimybes. Dešimtmečiais paplitę ugdytinio laikysenos, manierų, aprangos šablonai tarsi atitolina ugdytinį ir jį supančią aplinką nuo dabar veikiančios realybės. Nesuteikiant tokioms ugdymo praktikoms tradicijoms negatyvaus atspalvio, norisi tik konstatuoti sparčius laikotarpio kultūrinius socialinius pokyčius, į kuriuos muzikinis ugdymas kol kas dar neatliepia. Taigi ugdymo teikėja – muzikos mokykla asocijuojasi su kultūriškai uždara institucija, kurioje ženkliai atitrūkstama nuo XXI amžiaus įvairialypių visuomenės metamorfozių. Tuo tarpu kitos meninio ugdymo sritys savo inovacijomis į ugdytinio socialinį gyvenimą skverbiasi žymiai intensyviau: dailėje, šokyje, dramoje ieškoma naujų tematikų, išbandomos netikėtos erdvės, tarsi priartinančios ugdytinį prie realiai „veikiančio“ pasaulio reiškinių.

Žinia, nūdienos postindustrinę visuomenę galima vadinti vartotojų visuomene tiek socialine, tiek ir kultūrine prasme. Taigi meninio muzikinio ugdymo įstaigų teikiama „produkcija“ pirmiausiai turėtų būti paklausi. Atsižvelgiant į postmodernizmo diktuojamas sąlygas, kai vartotojiško ir „aukštojo“ meno vientisumas tampa įprastu negatyvaus atspalvio neturinčiu reiškiniu, ugdymo procesas šią niveliaciją gali išnaudoti kaip naują pozityvią galimybę siūlomos produkcijos patrauklumui tobulinti. Nūdienos kontekste muzikinio ugdymo patrauklumas tampa sinonimišku muzikinio ugdymo prieinamumui. Taigi kanonizuoto „aukštojo“ meno standartai palaipsniui turėtų priartėti prie vartotojo, tam, kad ugdytiniui savo gebėjimų ribose apskritai būtų įmanoma prie jo nors šiek tiek prisiliesti, žinoma, jau kitokiuose asmeniniuose kontekstuose.

Vienas svarbiausių šiandieninio ugdymo tikslų – asmens laisvės ir kūrybiškumo ugdymas, reikšmingas visoms individo gyvenimo sritims. Apie tai, kiek kūrybiškumo ugdymas priklauso nuo mokykloje vyraujančios sistemos ir tvarkos, reikšmingas švietimo kaitai įžvalgas pateikė prancūzų filosofas, poststruktūralizmo krypties atstovas Foucault (1998). Postmodernizmo kontekste autorius pristato socialinę teoriją, kurią įprasmina *Benthamo panoptikumo* konstruktas, padėjusiu aiškinti socialinių procesų, susijusių su disciplinavimu, kontrole, paklusnumu, interpretavimo metodologines prielaidas. Realistiškai ir vaizdžiai piešdamas panoptikumo (žiedo formos kalėjimo pastatą, padalintą į sujungtas vienuotes) vidaus paveikslą, Foucault sarkastiškai samprotauja apie kalėjimo išdėstymo efektą: kalinys „...matomas, tačiau pats

nemato; informacijos objektas, tačiau niekada – komunikacijos subjektas“ (Foucault, 1998, p. 238), ir tai visada garantuoja tvarką, o minia tampa atskirų individualybių kolekcija. Panoptikumas atskleidžia įvairius individualybių disciplinavimo būdus, juos įkurdinant erdvėje, išskirstant vienas kito atžvilgiu, primetant vienokią ar kitokią elgseną. Panoptikumo veikimas grindžiamas vien architektūra ir geometrija, visiškai nenaudojant fizinių instrumentų, kalinys visada matomas lyg ant delno, tačiau pats matyti nepajėgia. Autorius, analizuodamas panoptikumo konstrukta, siekia pavaizduoti dabartinės visuomenės ir joje veikiančių mechanizmų procesus: gausinamos disciplinarinės institucijos, disciplinuojami jau esami aparatai. Disciplinos fenomenas reiškiasi per valdžios ir pavaldinių santykį, arba, pasak Foucault (Фукко, 2006), kaip būdas žmonėms savo elgesiu, veiksmais veikti kitus žmones.

Pasak Duoblienės (2011), realiame mokyklos gyvenime panoptinis disciplinavimas, kontroliavimas reiškiasi griežtų norminių reikalavimų, vertinimo sistemų sudėtingėjimu, tokių kaip egzaminavimas, pasiekimų kontrolė, sertifikavimas ir pan. Įsigilinimas į kalinių kontrolės mechanizmą atvėrė kelius diskusijoms apie mokyklose vykdomą mokinių kontrolę, ilgainiui nuo kontrolės kaip pozityvaus būdo prie disciplinavimo prieinant kaip asmenybės kūrybiškumą bei laisves varžančio elemento. Foucault išsamiai aptaria ritualizuotą disciplinarinės visuomenės sankcionavimo techniką – egzaminavimą, vykstantį įvairiose socialinio gyvenimo sferose, taip pat ir švietimo sistemoje, pasireiškiantį drastiškais kontrolės mechanizmais. Tai tam tikra ceremonija, kai pakeičiama valdžios vizualinė raiška, kai individualybė dokumentuojama, kai individas paverčiamas „atveju“. Foucault panoptikumas šiandien daugeliu atveju vertinamas nevienareikšmiškai. Jo įžvalgos pasitelkiamos net ir tais atvejais, kai norima išreikšti bet koki radikalesnį požiūrį ar kritiką kiekvienam, net ir pozityviai vertinamam, kontrolės mechanizmui ugdymo įstaigoje. Tačiau kalbant apie muzikinio ugdymo įstaigas, tenka konstatuoti, kad minėti disciplinuoto, paremto griežta individo kontrole, ugdymo bruožai jose atskleidžia ypač ryškiai ir vaizdžiai: kontrolės mechanizmo veikimo pagalba planuojama nuosekli ugdytinio pažanga, kontroliuojamas gebėjimų įsisavinimas, egzaminuojama, kad būtų galima įvertinti profesinių pasiekimų lygmenį, reitinguojama arba skirstoma į daugiau ar mažiau pažengusius ir pan. Toks kontrole paremtas ugdymas ne tik atriboja nuo svarbiausių socialinių, asmenybinių gebėjimų lavinimo, bet taip pat formuoja ydingą mokinio ir mokytojo tarpusavio bendravimo santykį, grindžiamą mokytojo valdžios raiška. Natūralu, kad ugdyme, kuris nėra paremtas ugdytojo ir ugdytinio bendradarbiavimu, stipriai pažabojama individo asmeninė laisvė bei užgniaujamas bet

koks kūrybinis proveržis. Viena labiausiai šiandien psichologų, edukologų kritikuojamų disciplinuoto muzikinio ugdymo formų – muzikinės varžytuvės, konkursai, muzikos meną paverčiantys rungtyniavimo zona. Čia ugdytiniai mokosi ištvermės, pasitikėjimo savimi, o perfekcinė atlikimo kokybė tampa centriniu tokios meninės raiškos tikslu, dažnai užgožiančiu pagrindinį muzikinio ugdymo ir muzikavimo tikslą pajauti muzikos grožį ir patirti jos sužadintus jausmus.

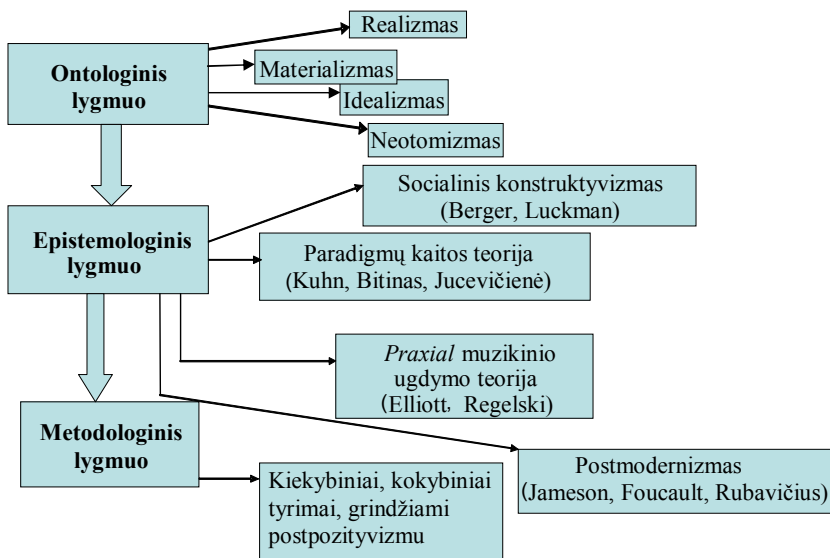
2.3. *Praxial* muzikinio ugdymo teorija ir pokyčiais grindžiamo muzikinio ugdymo sąsajų prielaidos

Šiandieninis muzikinis ugdymas, nulemtas mokytojų profesinių bei asmeninių nuostatų raiškos, atspindi minėtas idealizmo, neotomizmo realizmo bei materializmo filosofijos bruožus. Perspektyviniame ugdyme galbūt atsirastų vietos ir socialinio konstruktyvizmo bei postmodernizmo idėjų sklaidai. Kintant ugdymo paradigmoms, greta naujų estetinių, filosofinių teorijų ieškoma konkrečios muzikinio ugdymo paradigmos, atspindinčios ne tik naujus metodologinius principus, bet ir savitas šiuolaikinio muzikinio ugdymo tikslų filosofines interpretacijas.

Viena tokių paradigmų – *Praxial* muzikinio ugdymo teorija, kurios atsiradimas siejamas su amerikiečių mokslininko Elliotto vardu. Pati teorija kildinama iš egzistencializmo, fenomenologijos, pragmatizmo teorijų, taip pat yra susijusi su etnomuzikologija bei muzikos etnografija (Elliott, 1995). Pasak *Praxial* muzikinio ugdymo teorijos propaguotojo, amerikiečių muzikologo, muzikos pedagogo, pianisto Regelskio, galimos kelios šios teorijos interpretacijos: *praxial* – naujas filosofinis požiūris į muzikinį ugdymą ir *praxis* – konkreti, praktinė ugdytinio veikla, „teisingais“, „gerais“ būdais tenkinanti žmogiškus poreikius, tarnaujanti asmeninei bei socialinei situacijai. Tai savotiška tarnystė visada skirtingiems, reiškia, unikaliems individo tikslams ir poreikiams. Praktinė meninė muzikinė veikla grindžiama unikaliu asmeniškumu, vedančiu į techninį, vėliau – artistinį meistriškumą. Analizuojant muzikinę veiklą pragmatiniu požiūriu, *Praxial* teorija atmeta estetinį idealistiniu, realistiniu požiūriu grįstą supratimą apie muzikos vertę, jos grožį ir prasmingumą. Muzikos diktuojamos prasmės ir reikšmės priklauso nuo socialinio konteksto, individo ir aplinkos, kurioje veikiama. Muzikinių prasmų suvokimas keičiasi nuo situacijų ir laiko, kuriuose yra naudojamos. Taigi „uniforminių“ muzikos prasmų suvokimas vien per estetines kategorijas gali

būti plečiamas iki nesuskaičiuojamų suvokimų, nulemtų įvairialypio situaciškumo. „Garsai tampa muzika priklausomai nuo suvokėjo reliatyvių bruožų ar savybių, galimų ar priskirtų jiems socialinės ar asmeninės praktikos, kurioje tie garsai skamba ir kam jie tinkami“ (Regelski, 2011, p. 40). Vadinasi, šiandien esamas muzikavimo ir muzikinio ugdymo tradicijas, mokslininkų vadinamas klasikiniu eurocentrišku požiūriu, teisinga būtų vertinti kaip vieną iš daugybės egzistuojančių tradicijų, susiformavusių aukštesnės visuomenės klasės rafinuotam skoniui lavinti. Šiomis estetinėmis kategorijomis grįsto muzikinio ugdymo teikimo pasekmės – atlikimo perfekcijos, kanonizuoto profesionalizmo garbinimas, negrįžtamas atotrūkis tarp mėgėjiško ir profesionaliojo muzikavimo. Kiekviena individo atliekama veikla yra jam savotiškai brangi ir prasminga, remiasi kasdienėmis gyvenimo vertybėmis. Tad ir bet kokia jo atliekama muzikinė veikla savaime tampa unikalia, grindžiama sąlyčiu su asmens reikšmingumu, socialumu. *Praxial* teorija gali būti suprantama kaip individo pragmatinių sprendimų pagrindas, realiai atspindintis muzikos vaidmenį žmogaus gyvenime. Muzikinis ugdymas, grindžiamas *praxis*, yra ne atstumiantis, bet patrauklus, įtraukiantis į veiklą savo formomis, kaip „... muzika mums...“ ir „...muzika dėl mūsų...“ (Regelski, 2011, p. 43). *Praxial* teorija grindžiamas ugdymas muzikos mokyklose leistų į ugdymą žvelgti iš ugdytinio praktinių interesų pusės, *praxis* atskleistų naujų meninės raiškos formų „neįsispraudžiant“ į siaurus profesinio mokymo rėmus. Tuomet, galimai, išaugtų šiuolaikinio muzikinio ugdymo paklausumas ir prieinamumas kiekvienam norinčiam muzikuoti savo poreikių ir gebėjimų ribose.

Siekiant apibendrinti analizuotas disertacinį tyrimą įprasminančias filosofines bei estetines paradigmas, pastarųjų raiška iliustruojama žemiau esančioje schemoje.



2.3.1 pav. Filosofinių, estetinių paradigms raiškos schema

Apibendrinami 2.2 ir 2.3 skyriuose pateiktas išvalgas, galime teigti, jog perspektyvinio muzikinio ugdymo vizija – ugdymas, grindžiamas tam tikrų filosofinių, estetinių, edukacinių paradigms kaitos reiškiniumi. Paradigms kaitos prielaidas formuoja sparti visuomenės poreikių kaita, reiškinį sąlygoja ir prieštaringos laikotarpio metamorfozės – nykstant individualumui, ryškėja savikūros ir saviaktualizacijos svarba. Socialiai konstruojamoje tikrovėje kinta individo socializacijos procesai. Jų kokybė nulemia racionalias ir emociškai kontroliuojamas mokymosi pakopas, apibrėžtas tam tikrais metodais, kurių atsiradimas iš esmės „sulaužo“ įprastas ugdymo technikas. Praktikoje tai suprantama kaip individualiai ugdytiniui pritaikomų strategijų pagal jo socializacijos poreikius taikymas. Šiandieniam ugdyme svarbia tampa ugdytojo orientacija ugdytinio socialinėje erdvėje, o mokykla tarpininkauja individui tampant naujos socialinės tikrovės dalimi. Į muzikinį ugdymą žvelgdami per postmodernizmui būdingų iššūkių prizmę, stebime ryškius laikotarpio ir nūdienos edukacinės praktikos vaizdo kontrastus. Nykstantis individualizmas, retrospektyvinis stilizavimas, vartotojiško ir „aukštojo“ meno vientisumas – šiandieniniams ugdymo kanonams disonuojančių bruožų visuma. Tačiau ja grindžiamas perspektyvinis muzikinis ugdymas igautų naują kokybę, kurioje vyktų kokybiška individo ugdymo tikslų realizacija, hedonistinių žmogaus poreikių per muzikinę veiklą tenkinimas. Postmodernizmo idėjų perspekty-

viniame muzikiniame ugdyme raiška – paklausi, prieinama ugdymo įstaigų teikiama produkcija, „aukštojo“ meno standartų prie individo priartėjimas, nusistovėjusių ugdymo kanonų pokytis. Perspektyvinio muzikinio ugdymo vizija grindžiama ir nauju filosofiniu į muzikinį ugdymą požiūriu. Remiantis Praxial teorijos idėja, esmingai kinta realistiniu požiūriu grindžiamas supratimas apie muzikos vertę, jos grožį ir prasmingumą. Praktinė meninė muzikinė veikla grindžiama unikaliu asmeniškumu, kiekvienam yra savotiškai brangi ir prasminga, remiasi kasdienėmis gyvenimo vertybėmis. Muzikinis ugdymas tampa ne atstumiantis, bet patrauklus, įtraukiantis į veiklą naujomis meninės raiškos formomis.

Konkrečiomis filosofinėmis prieigomis grindžiamas perspektyvinis muzikinis ugdymas, tikėtina, yra tiesiogiai veikiamas muzikos pedagogų profesinių nuostatų raiškos. Todėl kitame skyriuje bus analizuojama socioedukacinių / profesinių nuostatų, kaip muzikos pedagogų elgsenos bruožų prediktoriaus sąvoka bei apžvelgiami svarbiausi su pedagoginėmis nuostatomis susiję moksliniai tyrimai Lietuvoje ir už jos ribų.

3. PROFESINIŲ NUOSTATŲ SAŲOKOS INTERPRETACIJA SOCIALINIULOSE MOKSLULOSE

3.1. Nuostatų traktuotė socialinėje psichologijoje ir edukologijoje

Nuostata (lot. *aptitudo*) – tam tikra individo psichinė būseną, padedanti geriau suvokti kokį nors objektą ar atlikti veiksmą susijusį su minimu objektu (Psichologijos žodynas, 2003). Įprasta, kad nuostatos dažniausiai yra tam tikra palanki ar priešingai – nepalanki vertinamoji reakcija, išreikšta nuomone, elgesiu ir jausmais (Myers, 1996). Pasak Britto (1958), nuostata yra savotiška mentalinė laikysena atliepiančią išorėje esančius signalus. Tuo tarpu Fishbeinas (1963) teigia, jog nuostata yra apibrėžtas individualus nusiteikimas ar požiūris į objektą, paprastai lydimas atitinkamų veiksmų. Thurstone'o (1946) nuostatų sąvoką apibrėžia kaip pozityvių / negatyvių veiksmų visumą, susietą su psichologiniu (bet kokią idėją, simbolis, šūkis, individas etc.) objektu, kurį kiekvienas traktuoja skirtingai. Pakankamai margas ir platus nuostatos sąvokos reikšmių diapazonas leidžia teigti, jog nuostata yra kompleksiškas reiškinys, kurį sudaro kognityvusis, afektyvusis ir elgsenos komponentai. Kognityvusis arba pažintinis komponentas – mintys, lūkesčiai, idėjos, kurias sukelia konkretus objektas, situacija, aplinkybės ar reiškiniai. Tuo tarpu afektyvusis komponentas atspindi žmogui pasireiškiančius objekto sukeltus jausmus, tai reiškia, kad tam tikros nuostatos ar požiūris formuojasi palydėtas individo išgyvenamos ar išreiškiamos emocijos. Vienokio ar kitokio požiūrio išraiška inspiroja ir asmens elgesio ketinimus ar elgseną. Taigi elgsenos komponentas išreiškia elgesio būdus, konkrečius veiksmus, kuriuos sukelia tam tikras požiūris ar nuostata į minimą objektą. Autoritarines pedagogų nuostatas tyrinėjantis Gribačiauskas (2003) teigia, jog faktinė individo elgsena gali būti tikimybiškai prognozuojama, kitaip tariant, įmanoma nuspėti, kokios elgsenos raiškos galima tikėtis tam tikrų aplinkybių nulemtose situacijose. Pasak Strakšienės (2003), nuostatą galima laikyti ir pakankamai paslankiu reiškiniumi, kuris gali kisti priklausomai nuo to, kiek žmogų gali paveikti kito įtikinėjimas, pamokymas ar pan.

Nuostata kaip teorinis diagnostinis konstruktas gali būti interpretuojamas ne tik metateoriniu lygmeniu (kaip ir buvo analizuota aukščiau), kai nuostatų kilmė bei struktūra aiškinama kaip universalumo bruožų turintis darinys. Įmanomos pačios įvairiausios konstrukto interpretacijos ir įvairialypiame bendramoksliniame kontekste, kai konkretus nuostatų turinys apibrėžiamas

tam tikros teorijos lygmenyje. Reikia pabrėžti, kad nuostatos pakankamai išsamiai tyrinėtos tiek socialinės, asmenybės psichologijos, tiek ir sociologijos, vadybos, politikos srityse. Reikšmingos nuostatų interpretacijos ir medicinos mokslų, ypač socialinės medicinos tyrimų erdvėje. Pagal Thomasą ir Alaphilippe (1996), nuostatos įsiterpia į vieningą skirtingų sričių kontekstą, kurį galime klasifikuoti į:

- socialinę sritį vertybiniu kultūriniu aspektu;
- psichologinę sritį motyvacijos aspektu;
- biologinę sritį individo poreikių aspektu;
- psichosocialinę sritį socialinių nuostatų aspektu.

Gribačiauskas (2003) teigia, jog nuostatos konstruktas gali būti asocijuojamas ir su intereso konstruktą, jo tematinis dalykinis turinys yra be galo platus (ten pat). Tam tikra socialinių nuostatų atmaina asmenybės ir socialinės psichologijos kontekste yra ir individo nuomonė apie save patį. Apie tai byloja *Self Concept* (autokonceptcijos) teorija, pabrėžianti nuomonės apie save patį išorinę ir vidinę raišką. Kitaip tariant, tai yra individualus savęs ir savo elgsenos, veiksmų galimybių, veiklos būdų pamatymas (Baumeister, 1999). Lewis, (1990) interpretuodamas teoriją socialinės psichologijos ir humanizmo kontekstuose, pabrėžia, jog galimi du autokonceptcijos raiškos būdai: savęs kaip individualybės egzistencinėje erdvėje suvokimas ir kategorinis savęs pažinimas amžiaus, lyties, gebėjimų, socialinio statuso ir kt. aspektais.

Trivedi (2002) teigia, kad nuostatos, kaip socialinės psichologijos konstruktas, gali būti matuojamas išskiriant tam tikras nuostatą apibūdinančias charakteristikas, pvz., intensyvumas, išreiškiantis pojūčio raiškos stiprumą, reljefiškumas, atspindintis nuostatos raiškos spontaniškumą ir laisvę, įgijamumas, kokių sąlygų veikiamas toks požiūris nusistovėjo, kryptingumas, kuria linkme požiūris krypsta. Taip pat galimas nuostatų permanentiškumas, kiek nuostatos kito ar išliko pastovios, objekto ir subjekto santykio raiška, kaip nuostatas veikia objekto požiūris į subjektą, nuostatos kaip veiksmų, elgsenos rezultatas.

Minėtų autorių nuostatų konstrukto interpretacijos įrodo, jog nuostatos gali būti tyrinėjamos ne tik kaip individo egzistuojančio visuomenės narių terpėje, bet ir kaip nuostatos, išreikštos profesinių žinių, konkrečios profesinės veiklos plotmėje. Taigi galimi ir asmens profesinių nuostatų kaip profesinės socializacijos komponento matavimai. Analizuodami profesines nuostatas, pagrindinį šio tiriamojo darbo diagnostinį konstrukto, turėtume atskleisti profesionalumo, arba profesionalizmo sąvokos, traktuotę ir sąsajas su analizuojamu konstruktą.

Profesionalumas – nuostatų ir elgesio normų kompleksas, būtinas konkrečiai profesinės veiklos sričiai (Psichologijos žodynas, 2003). Profesionalizmas – vertimasis iš profesijos; gera kvalifikacija, profesinis meistriškumas (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2006). Pasak Purkersono – Harmerio (2000), profesionalumas tai – intensyvi specifinių, profesinių, būdingų konkrečiai sričiai bruožų raiška ar eksponavimas. Autorius teigia, jog norint geriau suvokti šios sąvokos reikšmę, nederėtų pamiršti, jog ji sukonstruota ir iš nuostatų, ir iš savitų individo elgsenos komponentų, kitaip tariant, profesionalumas, arba profesionalizmas, pasireiškia kaip apibrėžtomis nuostatomis paženklinta veikla. Pasak Snoeko ir kt. (2009), profesionalumo konstruktas pedagogo veiklos kontekste apima tokius reikšmingus komponentus kaip profesinės žinios, gebėjimai bei požiūriai į pedagoginę veiklą ir su ja susijusius faktorius. Pastarosios autorių išvalgos leidžia teigti, jog asmens profesionalumas, jo elgsena bei nuostatos tarpusavyje artimai susiję. Profesionalumą aptarę kaip daugialypį išskirtinių profesinių savybių, normų, veiksmų kompleksą, analizuosime profesinių nuostatų sampratą.

Profesinės nuostatos gali būti apibrėžiamos kaip asmeniškasis tam tikras profesinių idealų supratimas, išreikštas per mintis, jausmus, emocijas, veiklą konkrečiame profesinės veiklos kontekste (Fishbein, Ajzen, 1975). Taigi, profesinės nuostatos dažnai suformuoja profesinės veiklos braižą, apsprendžia būdų įvairovę, suponuoja su profesija susijusios elgsenos ypatumus.

Analizuojant profesines nuostatas bei profesinės veiklos santykį pedagoginėje veikloje pastebėta, jog nuostatos tampriai siejasi su ugdytojo darbo metodais, darbo stiliumi, būdų įvairove ir pan. Vedamas įsitikinimų pedagogas modeliuoja asmeniškai unikalų mokymo bei mokymosi procesą, kuriame atsiskleidžia jo darbui būdingos ugdymo strategijos, ugdymo organizavimo, galimos ugdymo kaitos ypatumai, taip pat ugdymo proceso dalyvių tarpusavio santykis ir kt. komponentai.

Profesinių nuostatų samprata bei su profesinėmis nuostatomis susijusios tyrimų kryptys pasauliniame edukologijos mokslo kontekste užima savitą vietą ir seniai nėra nauja sritis. Specialiojo pedagogo profesines nuostatas tyrinėjantys Ruškus, Karvelis (2000) pabrėžia, jog pedagogų, dirbančių su sutrikusio intelekto žmonėmis, nuostatų, kaip teorinio struktūrinio konstrukto problema ne vieną dešimtmetį buvo intensyviai tyrinėjama tiek Vakarų Europoje, tiek ir Šiaurės Amerikoje. Autoriai apžvelgia ryškiausius nuostatų struktūrinius modelius – Coheno ir Strueningo, 1967; Efrono ir Efrono, 1974; Alexanderio ir Straino, 1978 – ir išskiria keletą svarbiausių teorinių postulatų, besireiškiančių specialiojo pedagogo nuostatų pažinimo srityje. Pasak

autorių, analizuotuose modeliuose vaizdžiai atsiskleidžia specialiojo ugdymo realybė; nuostatų struktūros modeliai yra nulemti kultūrinių skirtumų, tačiau jie taip pat yra bendrakultūriniai; diagnozavus ir įvertinus nuostatų raišką, galima pozityviai veikti pedagogų profesinio rengimo kokybę ir netgi keisti būsimų specialistų vertybines nuostatas. Tuo tarpu Ruškaus, Karvelio konstruojamą profesinių nuostatų teorinį modelį sudaro *Profesinės motyvacijos* skalė, *Pedagoginio autoritarizmo* bei *Negalės vaizdinio* skalė.

Pedagogų autoritarines nuostatas tyrinėjantis Gribačiauskas (2003) savo tiriamajame darbe pateikia savitą struktūrinį modelį, kurį sudaro *Edukacinio autoritarizmo – pedocentrizmo*, *Edukacinio autoritarizmo*, *Politinio pasaulėžiūrinio autoritarizmo* bei *Asmenybinio autoritarizmo* skalės. Konstruojant modelį, autorius rėmėsi prielaida, jog edukacinis autoritarizmas artimai siejasi su bendrojo asmenybinio autoritarizmo savybėmis ir tuo pačiu metu yra būdingas su ugdymu ir švietimu susijusiems reiškiniams. Tai iš dalies lėmė dviem kontrastingais teoriniais pamatais grindžiamo modelio konstravimo rezultata.

Pasak Strakšienės (2009), konkrečius muzikos pedagogų profesinių nuostatų struktūrinius komponentus gali apspręsti pedagogo profesinis pasirengimas, profesinė motyvacija ar profesiniai interesai. Muzikos pedagogų profesines nuostatas analizavusi autorė pateikia keturiomis savarankiškomis ir statistiniu bei interpretaciniu požiūriu reikšmingomis skalėmis grindžiamą nuostatų modelį. Jį sudaro *profesinis entuziazmas* – veiksnys, išreiškiantis teigiamą pedagogų požiūrį į profesiją; *profesinis abejingumas* – priešingą pirmajam veiksmiui reikšmę atspindintis komponentas, nusakantis atsainų pedagogo požiūrį į pasirinktą profesiją ir darbą; *profesinis pasitenkinimas* – veiksnys, atspindintis patenkintų muzikos profesijos pasirinkimu nuostatas; *pedocentrinė orientacija* – pažangaus, su mokinio poreikiais susijusio edukacinio reiškinio bruožų turintis veiksnys.

Kaip teigia Khanas, Nadeemas, Basu (2013), mokytojo nuostatos – įsitikinimų, reakcijų, veiksmų sistema, besireiškianti įvairiuose su profesine veikla susijusiuose kontekstuose. Autoriai pedagogų profesinių nuostatų modelį grindžia *Nuostata dėl mokytojo profesijos*; *Nuostata dėl mokymo klasėje*; *Nuostata dėl į mokinį orientuotos praktikos*; *Nuostata dėl edukacinio proceso*; *Nuostata dėl mokinių*; *Nuostata dėl mokytojų*.

Žemiau 3.1.1 lentelėje pateikiami profesinių nuostatų modeliai, kuriuose atsiskleidžia savitos jas sudarančių struktūrinių elementų kompozicijos.

Pedagogų profesinių nuostatų struktūrinių modelių pavyzdžiai

Profesinių nuostatų struktūriniai modeliai	Modelių autoriai
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesinė motyvacija ➤ Pedagoginis autoritarizmas ➤ Negalės vaizdinys 	Ruškus, 2000
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Edukacinis autoritarizmas - pedocentrizmas ➤ Edukacinis autoritarizmas ➤ Politinis pasaulėžiūrinis autoritarizmas ➤ Asmenybinis autoritarizmas 	Gribačiauskas, 2003
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesinis entuziazmas ➤ Profesinis abejingumas ➤ Profesinis pasitenkinimas ➤ Pedocentrinė orientacija 	Strakšienė, 2009
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nuostata dėl mokytojo profesijos ➤ Nuostata dėl mokymo klasėje ➤ Nuostata dėl į mokinį orientuotos praktikos ➤ Nuostata dėl edukacinio proceso ➤ Nuostata dėl mokinių ➤ Nuostata dėl mokytojų 	Khan, Nadeem, Basu, 2013

Pateikta nuostatų sąvokos interpretacija bei nuostatų struktūrinio modelio konstravimo pavyzdžiais siekta kuo vaizdingiau pailiuoti nuostatas kaip konstrukta, galintį reikštis vieningame skirtingų sričių – socialinės, psichologinės, psichosocialinės, biologinės – kontekste. Nuostatos taip pat reiškiasi ir gali būti tyrinėjamos profesinių žinių, konkrečios profesinės veiklos plotmėje. Jos gali būti apibrėžiamos kaip asmeniškai tam tikras profesinių idealų supratimas, išreikštas per mintis, jausmus, emocijas, veiklą konkrečiame profesinės veiklos konkreste ir galinčios formuoti profesinės veiklos braižą, apspręsti būdų įvairovę, suponuoti su profesija susijusios elgsenos ypatumus.

Kitame skyriuje, remiantis užsienio šalių moksliniais tyrimais, bus atskleistos pedagogų profesinių nuostatų ir perspektyvinio muzikinio ugdymo sąsajos.

3.2. Muzikos pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija

Žvelgdami į muzikinio ugdymo mokslinę problematiką, galime teigti, jog šiandien mokslininkų akiratyje atsiderę tyrimų objektai artimai siejasi su vi-

suomeniniame gyvenime vykstančiais reiškiniais – gali juos pozityviai / negatyviai veikti, inspiuoti pokyčius ar visiškai keisti. Ankstesniuose disertacijos skyriuose šie objektai buvo trumpai apžvelgti ir apibendrinti, iš įvairialypio tematikos prasme konteksto atrenkant tuos, kurie labiausiai siejasi su Lietuvos muzikinio, konkrečiai neformaliojo muzikinio ugdymo sistema, ugdymo praktika bei šiandieninėmis muzikos mokyklų aktualijomis.

Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos, kaip tyrimo objektas, Lietuvos neformaliojo muzikinio ugdymo tyrimų kontekste – nauja, iki šiol netyrinėta tema, nors anksčiau ir buvo tirtos bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų nuostatos dėl gyvo muzikavimo, dėl mokinių muzikos klausymosi, analizuotas požiūris į profesinės kvalifikacijos tobulinimą, taip pat būsimų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo požiūriu (Strakšienė, 2001; Urniežius, 2009; Vitkauskas, Rinkevičius, 2007; Damaševičienė, Strakšienė, Urniežius, 2009). Pasirinkto muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų, kaip disertacinio tyrimo objekto, naujumas gali būti grindžiamas tuo, jog Lietuvoje egzistuoja „...dvi pedagogikos: specialioji, užsiimanti muzikų profesionalų rengimu ir bendroji, užsiimanti kultūros žmogaus ugdymu...“ (Bruveris, 1996, p. 10). Taigi nuostatos tyrinėjamos dviejuose skirtinguose muzikinio ugdymo kontekstuose, kuriuose reiškiasi visiškai skirtingi pedagogų profiliai: muzikos mokyklų pedagogai – įvairių muzikos dalykų mokytojai, dirbantys individualiu darbu paremtuose instrumentinio ugdymo baruose ir muzikos pedagogai – bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai. Vadinasi, šių dviejų, skirtingose muzikinio ugdymo terpėse savitai besireiškiančių pedagoginių profilių skirtumai leidžia pastarąjį disertacinį tyrimą Lietuvoje traktuoti kaip moksliskai naują: muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos iki šiol nebuvo tyrinėtos.

Plačiame užsienio šalių muzikos edukologijos tyrimų kontekste muzikos pedagogų nuostatos tiek formaliajame, tiek neformaliajame ugdyme tyrinėjamos gan seniai. Taip teigti leidžia praeito amžiaus paskutiniaisiais dešimtmečiais parašytų publikacijų pluoštas (Clingman, Vincent, 1993; Sideridis, Chandler, 1996; etc.), atskleidęs margą su nuostatomis susijusių tyrimų paletę. Vis tik aktualiausi šio tiriamojo darbo kontekstui – naujausi muzikos mokyklų pedagogų / būsimų pedagogų profesinių nuostatų ar su profesinėmis nuostatomis susiję tyrimai, kuriais iliustruojamas muzikos pedagogų požiūris į savo profesiją bei konkrečios šalies muzikinio ugdymo praktikos vaizdas – egzistuojančios problemos, lūkesčiai ar pozityvūs pasikeitimai. Tad šiame skyriuje bus apžvelgta keletas disertaciniam tyrimui aktualiausių užsienio šalyse atliktų profesinių pedagogų nuostatų tyrimų. Jų pristatymu, darbo autorė siekia

pailiustruoti, kaip vaizdingai per pedagogines nuostatas atsiskleidžia konkrečioje socioedukacinėje terpėje esanti muzikinio ugdymo situacija: kokiose ugdymo srityse veikiama silpniausiai, su kokiomis ryškiausiomis problemomis susiduria edukacinio proceso dalyviai, kaip ugdymą veikia įvairūs laikotarpio socialiniai reiškiniai ir procesai. Šių tyrimų apžvalga taip pat mėginama parodyti kaip pedagogų nuostatos (kaip informacijos, naujų idėjų šaltinis) įvairiai dimensiškai „projektuoja“, prognozuoja ir modeliuoja perspektyvinį muzikinį ugdymą.

Ryški muzikinio ugdymo situacijos Šiaurės Amerikos regionuose iliustracija – būsimo muzikos mokytojo rengimą modeliuojantis fortepijono pedagogų nuostatų tyrimas, atskleidęs daugiau nei tūkstančio mokytojų individualų požiūrį į kolegijose / universitetuose esančias fortepijono dalyko programas, jų kokybę, praktinį pritaikomumą ir naudą būsiamam pedagogui (Schon, 2005). Tyrimo rezultatais išsiaiškinta, kokie mokymo groti fortepijonu elementai yra būtinausi būsiamam mokytojui juos reitinguojant: kurie iš jų labiausiai veikia siekiamą mokymosi rezultatą, kokie elementai nebūtinai ar nereikalingi. Tyrimo rezultatais buvo išreikšta vienbalsė pedagogų nuomonė, teigianti, jog gebėjimas valdyti šį instrumentą yra būtinas kiekvieno muzikos pedagogo kasdienėje pedagoginėje praktikoje. Atliktas tyrimas išryškino aktualius tyrėjų, programų / kursų rengėjų dėmesio vertus klausimus, susijusius su inovatyvia muzikinio ugdymo praktika. Amerikos pedagogai konstatavo esamų fortepijono mokymo programų / modulių ribotumą, būsiamiems pedagogams susipažįstant su naujomis metodikomis, išbandant įvairius mokymo būdus praktiškai. Kitaip tariant, į programas kol kas nėra įtraukti specifiniai mokomieji dalykai / sritys, ateityje padėsiantys įvaldyti ar kurti naujas mokymo strategijas, kurias būtų galima pritaikyti grupiniame mokyme (tarp jų ir grupiniame fortepijono dalyko mokyme). Pastarasis faktas liudija atsirandančius poreikius koreguoti, keisti esamas ugdymo strategijas, ieškoti naujų, palapsniui prisitaikančių prie kintančių ugdytinio poreikių. Fortepijono pedagogai taip pat pabrėžė, jog programose / moduluose trūksta įvado į specifinę metodinę literatūrą, repertuarą, tinkančius besiverčiant privačia pedagogine praktika. Tai įrodo vis drąsesnius pedagogų užmojus prabilti apie tokias, paprastai „pogrindyje“ egzistuojančias, pedagoginės veiklos alternatyvas. Vadinasi, pedagogai šią veiklą traktuoja kaip reikalaujančią specifinio profesinio pasirengimo, žinių, ir norėtų būti pasirengę šioje veiklos srityje dirbti kryptingai ir profesionaliai.

Išties privati pedagoginė praktika šiandieninėje muzikinio ugdymo erdvėje nėra naujai atsiradusi papildomo darbo galimybė pedagogui, tai veikiau

besikeičianti, naują kokybę įgaunanti sritis. Žvelgiant istoriškai, privačios pamokos Lietuvoje egzistavo nuo tada, kai atsirado galinčių mokyti muzikos ir norinčių muzikuoti, o poreikį mokytis muzikos, pasak muzikos istorikų, pirmiausiai inspiravo fortepijono meno XIX a. antroje pusėje suklestėjimas (Azizbekova, 1998a). Žinia, sovietmečiu privačias pamokas ar privačią veiklą buvo įprasta traktuoti kaip korepetitorinę, padedančią ugdytiniui susidoroti su sudėtingomis muzikinio teksto ar atlikėjiškais užduotimis, o pedagogui, dažnai ir studentui, kaip papildomą pajamų šaltinį. Šiandien žvelgdami į muzikinį ugdymą sociokultūrinių pokyčių aspektu, galime teigti, jog šios veiklos kokybė esmingai keičiasi: privati pedagoginė praktika įgauna naujas formas, galbūt ir statusą, kadangi atsiranda vis daugiau norinčių muzikuoti ne mokykloje, o už jos ribų, namų aplinkoje, pasirenkant mėgstamą muzikos dalyką ir pedagogą.

Kitas pedagogų nuostatų tyrimas, atskleidęs studentų, būsimų muzikos pedagogų ir būsimų atlikėjų požiūrį į privačią pamoką, taip pat buvo inspiruotas ganėtinai panašiu, kaip minėta aukščiau, priežasčių: studentų mokymo turinyje (programose, kursuose, moduluose) pasigesta mokomųjų dalykų ar disciplinų, padedančių lavinti privačiai pedagoginei veiklai būtinus gebėjimus ir kompetencijas (Fredrickson, 2007). Pastarasis tyrimas atskleidė ganėtinai panašią abiejų grupių respondentų nuomonę į tam tikrus psichologinius muzikinio ugdymo aspektus, tokius kaip profesinė motyvacija, pedagoginis pašaukimas, siekis būti geru pedagogu ir pan. Tačiau išryškėjo ir ženklūs šių grupių nuomonių skirtumai, galbūt atsispindėsiantys perspektyvinėje jų pedagoginio darbo praktikoje, konkrečiai, privačioje individualioje pamokoje. Būsimų muzikos pedagogų nuomone, pamokoje kur kas svarbiau būti dėmesingu mažiau talentingiems, menkesnių muzikinių gebėjimų ugdytiniams, su kuriais siekiama tiksliai „perskaityto“ ir atlikto natų teksto, mokoma improvizuoti, skaityti „iš lapo“. Atliekamos muzikos išaiška, kūrinio išbaigtumas nėra pagrindiniai pamokos ar ugdymo tikslai. Tačiau tyrimo rezultatai parodė, jog būsimi muzikos pedagogai nėra dideli privačios praktikos entuziastai, ypač studijų metu ir galėtų tokios praktikos apskritai atsisakyti. Būsiami atlikėjai – priešingai, jaučia tokios praktikos poreikį, tačiau tikisi susidurti tik su talentingais, motyvuotais ugdytiniais, kurių mokymas esmingai skirtųsi nuo mažiau gebėjimais apdovanotųjų mokymo. Apibendrinę gautus rezultatus tyrėjai teigia, jog pasirinkta studijų kryptis, studijų ugdymo turinio kokybė, įgytas mokslo laipsnis, vėliau ir profesinė veikla, be abejonės, vaidina reikšmingą rolę formuojantis tam tikram pedagoginiam požiūriui į ugdymą, šiuo atveju požiūriui į privačią pamoką. Vadinasi, koreguojant, tobulinant studijų kokybę derėtų atsižvelgti

ti į tai, jog tradicine pedagogine praktika paremta ugdymo veikla esmingai keičiasi: socioeducaciniai pokyčiai įvairina pedagoginės veiklos kontekstus (mokoma ne tik ugdymo įstaigoje), mokoma nesiekiant profesiskai išbaigtų rezultatų, mokymasis tampa prieinamu kiekvienam norinčiam, nepaisant jo muzikinių gebėjimų.

Kita aktuali šiandieninio muzikinio ugdymo problema – muzikos mokytojų profesinis tobulinimasis, ypač aktualus diegiant „Mokymosi visą gyvenimą“ programas (*Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig etc.*) (Mokymosi visą gyvenimą programa, 2013), sklandant žinių, informacinės, besimokančios visuomenės plėtros idėjoms. Žinia, kintant edukacinėms paradigmoms, turėtų kisti ir mokytojo įvaizdis, jo veiklos bruožai. Pastaruoju metu vis daugiau diskutuojama, kaip greitai / sėkmingai prie pagreitį įgavusių pokyčių spėja prisitaikyti provincijos regionų pedagogai, kuriems naujų įvykių sukuryje dažnai trukdo būti atoki gyvenama vieta, naujos informacijos sklaidos trūkumas arba nepakankamas materialinių išteklių kiekis kuriant tinkamas edukacines sąlygas. Neatsitiktinai muzikos edukologų darbuose išryškunami demografiniais skirtumais paremta respondentų nuomonė, paprastai leidžianti konstatuoti esant skirtingą miesto, miestelio, kaimo vietovėse dirbančių pedagogų požiūrį į įvairius muzikinio ugdymo klausimus. Profesinio tobulinimosi aktualijas tyrinėjanti Burkett (2011) pristato provincijos mokyklų muzikos mokytojų nuostatų tyrimą, kuriame atsiskleidžia mokytojų požiūris į pedagogo profesiją ir įvairialypius su muzikos mokymu susijusius klausimus, tarp jų – ugdymo strategijų kaitos, muzikinių gebėjimų atpažinimo ir vystymo problemas ir kt. Tačiau esminė tyrimo kryptis – pedagogų nuostatos dėl asmeninio profesinio meistriškumo bei jo tobulinimo, o svarbiausias tikslas – tyrimo dalyviui individualiai išsiaiškinti, kuriose muzikinio ugdymo srityse jam reiktų pagilinti profesines žinias ar tobulinti gebėjimus. Galime teigti, jog pastarojo tyrimo rezultatai neabejotinai prasmingi diagnozuojant mokytojo pedagoginės veiklos trūkumus, taip pat reikšmingi apibrėžto profesinio tobulinimosi proceso, konkrečios veiklos, gerinančios profesinį meistriškumą, modeliavimui. Tyrimo rezultatais atskleista, jog profesinis tobulinimasis turėtų būti tiesiogiai susijęs su pedagogui naudinga ir aktualia veikla, kuri galėtų „įžiebt“ smalsumą, poreikį sužinoti, norą veikti ir patirti. Pasak tyrėjos, profesiskai tobulėti įmanoma veikiant, veiklos procese jaučiant pasitenkinimą, veiklą apmaštant ir džiaugiantis veiklos rezultatais.

Profesinio meistriškumo ir pedagoginės kvalifikacijos temas savitai papildė tyrimas, kurio tikslas – įvardinti priežastis, nulėmusias atlikimo meno studijas baigusio absolvento pasirinkimą nedirbti atlikimo meno pedagogikos

sirtyje, o rinktis muzikos mokytojo bendrojo lavinimo mokykloje profesiją (Robinson, 2010). Autoriaus atlikto tyrimo rezultatai išryškino keletą pagrindinių argumentų, kuriais respondentai grindžia tokį savo apsisprendimą: dirbdami atlikimo meno srityje pedagogai nebūtų patenkinti specifines sąlygas diktuojančiu asmeniniu gyvenimu; nenori dirbti šioje srityje, nes jaučia priešškumą ir neapykantą „konkursinei“ atlikimo meno kultūrai; vengia dirbti muzikos mokykloje, nes instrumentiniame ugdyme vyrauja pernelyg griežti ugdymo standartai. Tyrėjai taip pat diskutuoja kiek tokį apsisprendimą lemia asmeninės savybės, koks ryšys tarp turimos profesinės kompetencijos ir profesinės krypties pasirinkimo, kaip profesinę kryptį veikia profesiniai pasiekimai ir pasitenkinimas karjera. Remdamiesi pedagogų nuostatų tyrimų rezultatais, tyrėjai pateikia naujas muzikinio ugdymo rekomendacijas, susijusias su instrumentiniu ugdymu: išryškintas naujų mokymo strategijų „neiškrintančių“ iš bendro socializacijos konteksto, poreikis, atskleista instrumentinio mokymo rekonceptualizacijos problema.

Pastarosios tyrėjų rekomendacijos suponuotos pedagoginių nuostatų raiškos, savotiškai apibendrina, nusako instrumentinio muzikinio ugdymo padėtį konkrečioje edukacinėje terpėje, taip pat iš esmės atspindi bendrąsias instrumentinio ugdymo tendencijas ir ženkliai platesniame geografiniame kontekste. Taigi, nors instrumentinis muzikinis ugdymas kiekvienos šalies muzikinėje bendruomenėje reiškiasi veikiamas skirtingų socialinių, ideologinių, edukacinių sąlygų, iš esmės „gyvena“ panašiomis nuotaikomis, susijusiomis su stabilumo / kaitos arba tradicijų / inovacijų santykio ugdyme problema.

Apibendrinami galime teigti, jog pristatyti pedagogų profesinių nuostatų tyrinėjimai akivaizdžiai įrodo, jog nuostatos ne tik implikuoja ir nušviečia besireiškančios ugdymo realybės fragmentus, bet ir savitai modeliuoja ugdymo pokyčių turinį. Aukščiau aptarti pedagogų nuostatų tyrimai atspindi pedagogo nuostatos kaip savęs vertinimo, atpažinimo fenomeną, „iššaukiantį“ ir tam tikrą elgseną, bruožus, būdingus konkrečioms, su muzikiniu ugdymu susijusioms veikloms. Pastarųjų pedagogų nuostatų tyrimų refleksija tuo pačiu leido pamatyti ir bendrąsias instrumentinio ugdymo tendencijas, išeinant už Lietuvos muzikinio ugdymo sistemos ribų, kaip įrodyta, veikiamas pedagogų profesinių nuostatų raiškos.

Kitame skyriuje bus pristatytas Lietuvos muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų tyrimas, informatyviai atskleidęs šiandienos muzikinio ugdymo bruožus bei specifiką, išryškinęs pedagogų požiūrį į labiausiai koreguotinas ugdymo sritis, suponavęs esmines prielaidas bei gaires perspektyviam muzikiniam ugdymui.

4. MUZIKOS MOKYKLŲ PEDAGOGŲ PROFESINIŲ NUOSTATŲ TYRIMO METODIKA IR REZULTATAI

4.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas

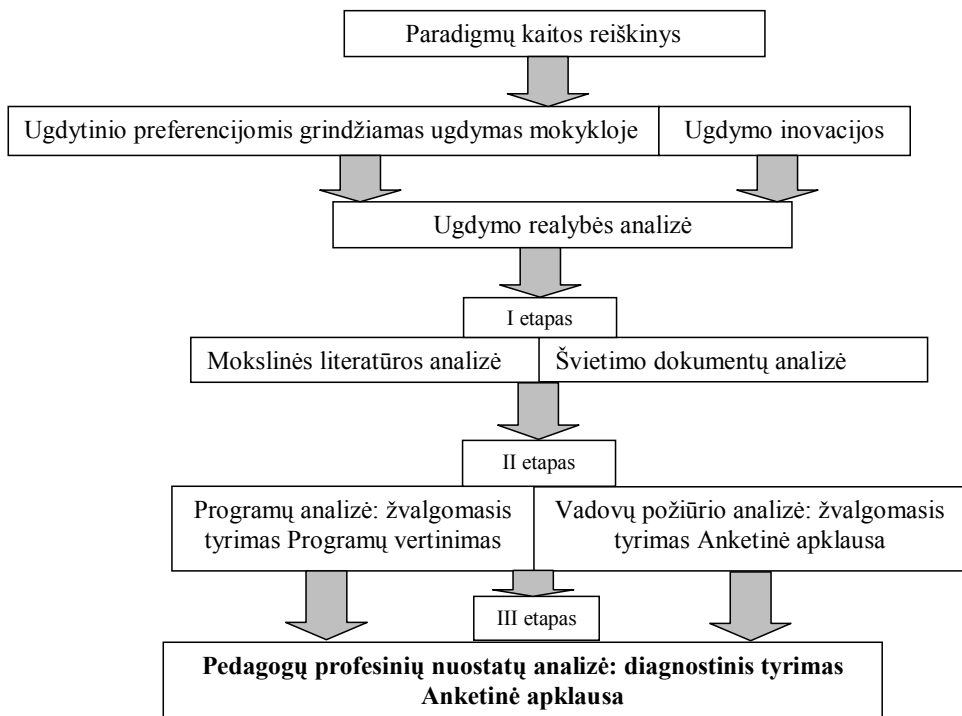
4.1.1. Diagnostinio tyrimo teorinis modelis ir instrumento sudarymo kriterijai

Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų diagnostinio tyrimo modelis – teorinių postulatų, gautų empirinių rezultatų bei subjektyvių tyrėjos išvalgų apibendrinimas, sąlygotas reikšmingų pastarojo disertacinio tyrimo eigos etapų:

- Tyrimo atspirties tašku laikytas šiandien edukacinėje erdvėje vis labiau aktualizuojamas paradigmu kaitos reiškinys, esmingai veikiantis įvairių ugdymo sričių bruožus. Tad buvo gilintasi į ugdymo vykdomo muzikos mokyklose pokyčių prielaidas, sąlygotas paradigmu virsmo. Hipotetiškai postuluota, jog kintant visuotinai pripažintiems ugdymo kanonams, muzikinio ugdymo baruose kaitos procesai vyksta itin vangiai arba nėra adekvatūs sparčiam sociokultūriniam vyksmui. Ugdymo realybei ir perspektyvai iliustruoti pasitelktos filosofinės, estetinės, edukacinės paradigmos, kurios detaliau aptartos 2.1., 2.2. ir 2.3. disertacijos skyriuose (žr. p. 52 – 71).
- Muzikinio ugdymo specifikai atskleisti buvo išstudijuoti svarbiausi neformaliojo švietimo dokumentai (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011, 16 straipsnis. Neformalusis vaikų švietimas; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. gruodžio 30 d. įsakymu Nr. ISAK-2695, 2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V redakcija; *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai* patvirtinti Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. gegužės 30 d. įsakymu Nr. 986).
- Samprotauta ir gilintasi, kaip ugdytinio preferencijomis (asmeniškai prasmingais tikslais, poreikiais, sąlygotais turimų muzikinių gebėjimų ribų) grindžiamas ugdymas galėtų prisidėti prie visybiškos asmenybės tapsmo, ir ar galėtų tapti esmine pažangios kultūrinės visuomenės formavimosi prielaida. Tuo tikslu buvo išstudijuota pažangiausia ir naujausia užsienio šalių pedagoginė patirtis, atskleidusi ugdymo inovacijų sklaidos, kaip vieno svarbiausių muzikinio ugdymo plėtros aspektų perspektyviniame ugdyme, reikšmę.
- Siekiant išsiaiškinti Lietuvos muzikos mokyklose diegiamo ugdymo specifiką ir gaires, buvo atliktas fortepijono dalyko programų vertinimas (apie jį plačiau minėta 1.3.2 skyriuje, žr. p. 38).

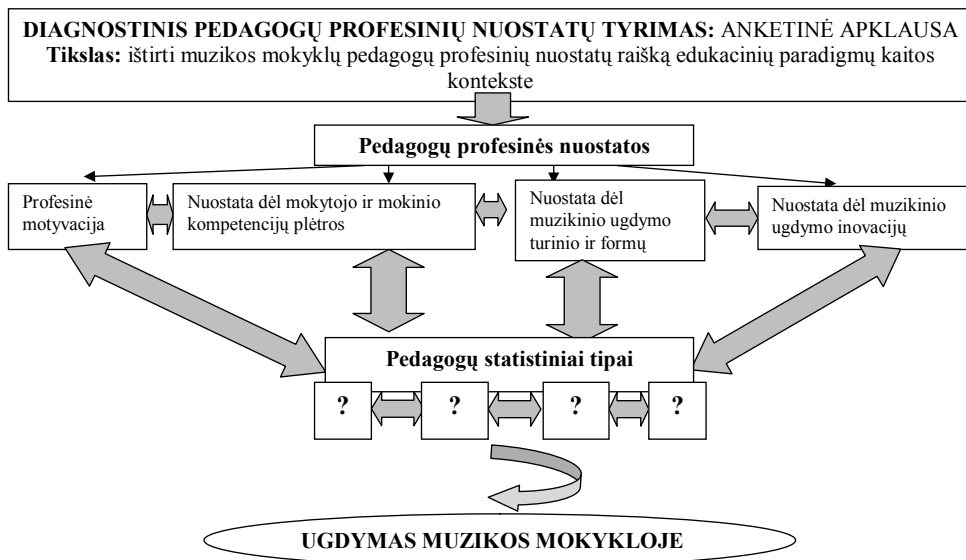
- Siekiant išsiaiškinti muzikos mokyklų vadovų požiūrį į esamą ugdymą ir vykstančius edukacinio proceso pokyčius, taip pat deklaruojamos edukacinio proceso situacijos ir pedagoginėje praktikoje naudojamų programų dermę, buvo atlikta mokyklų vadovų anketinė apklausa (apie ją plačiau minėta 1.3.2 skyriuje, žr. p. 38).
- Pastarųjų disertacinio tyrimo problemą apibendrinančių aspektų genezė buvo susieta su disertacinio tyrimo objektu – pedagogų profesinėmis nuostatomis, iškeliant hipotezę, jog pedagogų nuostatų raiška įgalina ne tik nušviesti svarbiausius vykdomo muzikinio ugdymo proceso ypatumus, bet taip yra ir vienas pagrindinių šaltinių modeliuojant perspektyvinį muzikinį ugdymą. (Nuostatos sąvoka bei profesinių nuostatų kaip tyrimo instrumento bruožai išsamiai atskleisti 3.1. ir 3.2. disertacijos skyriuose, žr. p. 72 – 81).

4.1.1 paveiksle pateikiama aukščiau išvardintų diagnostinio tyrimo modelio konstravimo prielaidų ir svarbiausių tyrimo etapų eigos loginė schema.



4.1.1 pav. Disertacinio tyrimo loginė schema

Diagnostiniu nuostatų tyrimu siekta atskleisti vyraujančias pedagogų profesines nuostatas, išryškinti statistinius pedagogų tipus, galinčius skirtingais rakursais veikti, formuoti edukacinę aplinką. Kaip teigia Bitinas, kiekybinis pažinimas, kaip metodologinė paradigma, yra konkreti savo atlikimo technologija. Kiekybinio tyrimo pagrindu laikytinas požymių matavimas, tad tyrėjui svarbu iš anksto numatyti požymių kompleksus, apibūdinančius objektą bei tinkamai pagrįsti požymių struktūros ir išorinių ryšių sąsajas (Bitinas, 1998). Remiantis šia metodologine prieiga, buvo atrinkti, tyrėjos nuomone, informatyviausiai profesines nuostatas apibūdinantys požymių kompleksai: profesinė motyvacija, nuostata dėl mokytojo bei mokinio kompetencijų plėtros, nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų, nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų. 4.1.2 paveiksle pateikiamas autorės sudarytas teorinis diagnostinio profesinių nuostatų tyrimo modelis.



4.1.2 pav. Teorinis diagnostinio pedagogų profesinių nuostatų tyrimo modelis

Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų diagnostiniam tyrimo instrumentui konstruoti buvo remtasi Ruškaus (2000), Merkio (1999), Gribačiausko (2003), Strakšienės (2009) mokslinėmis studijomis ir jose taikyta metodika, taip pat Thurstone'o, Chave'o (1964), Alexanderio ir Straino, Efrono ir Efrono, Coheno ir Strueningo (žr. Ruškus, Karvelis, 2000) bei Khano, Nadeemo, Basu (2013) sudarytais profesinių nuostatų modeliais (jie plačiau aptarti 3.1. disertacijos skyriuje, žr. p. 72).

Pastarajame tyrime pedagogų profesinėms nuostatomis atskleisti buvo sudaryti keturi, viena vertus, savarankiški, tačiau tuo pat metu ir tarpusavyje susiję diagnostiniai blokai: *profesinė motyvacija, nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros, nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų, nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų*. Žemiau pateikiama disertacijos autorės sudaryta pedagogų profesinių nuostatų modelio schema.



4.1.3. pav. Muzikos pedagogų profesinių nuostatų modelio schema

Profesinės motyvacijos, nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros, nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų, nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų diagnostinių blokų struktūra buvo grindžiama juos apibendrinančiais edukaciniais, socialiniais, psichologiniais faktoriais bei jų tarpusavio derme.

Išsamus pedagogų profesinių nuostatų modelio turinys pateikiamas 4.1.1. lentelėje.

4.1.1. lentelė

Pedagogų profesinių nuostatų modelio turinys

I diagnostinis blokas	II diagnostinis blokas	III diagnostinis blokas	IV diagnostinis blokas
<i>Profesinė motyvacija</i>	<i>Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros</i>	<i>Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų</i>	<i>Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų</i>
<i>1. Pasitenkinimas profesija</i>	<i>1. Kompetencijų ugdant būsimą muziką profesionalą įsivertinimas</i>	<i>1. Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija</i>	<i>1. Ugdymo diferencijavimas</i>
<i>2. Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos</i>	<i>2. Kompetencijų ugdant nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo įsivertinimas</i>	<i>2. Mokytojo veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika</i>	<i>2. Vertinimo sistemos kaita</i>
<i>3. Teigiamas požiūris į tėvų dalyvavimą ugdymo procese</i>	<i>3. Mokytojo kompetencijų tobulinimas</i>	<i>3. Muzikos mokyklos veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika</i>	<i>3. Eksperimentavimo poreikis</i>
<i>4. Konkurencinė aplinka</i>	<i>4. Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>	<i>4. Mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygius</i>	<i>4. Grupinis mokymasis</i>
<i>5. Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui</i>	<i>5. Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>	<i>5. Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygius</i>	<i>5. Suaugusiųjų muzikos mokymas</i>
<i>6. Šeimos poreikių ir darbo dermė</i>	<i>6. Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>	<i>6. Rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei</i>	<i>6. Neįgaliųjų ugdymas</i>
<i>7. Materialinis interesas</i>	<i>7. Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>	<i>7. Metodų konservatyvumas</i>	<i>7. Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus</i>

I diagnostinis blokas	II diagnostinis blokas	III diagnostinis blokas	IV diagnostinis blokas
<i>Profesinė motyvacija</i>	<i>Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros</i>	<i>Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų</i>	<i>Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų</i>
8. Sveikata ir darbo sąlygos		8. Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	
		9. Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	
		10. Mokinio sceninės veiklos galimybės	
		11. Tradicinis repertuaras	
		12. Šiandieninius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras	

Profesinės motyvacijos veiksnys pasirinktas darant prielaidą, jog motyvacija yra savotiškas pedagoginės veiklos prediktorius, lemiantis tam tikras pedagogines nuostatas į profesinę veiklą. Profesinė motyvacija literatūroje apibrėžiama kaip asmenybės brandą bei profesinį augimą inspiruojanti varomoji jėga, nulemta mikroaplinkos, socialinių, psichologinių, etninių faktorių (Митюкова, 2006). Gage'as, Berlineris (1994) teigia, kad motyvacija yra tarsi „variklis“, energija, galinti nukreipti pedagoginę elgseną tam tikra kryptimi. Panašiais epitetais motyvaciją apibūdina ir Myersas (2000), prilygindamas ją galingai jėgai, įvairialypiai veikiančiai pedagoginės veiklos procesą. Pagal Ševko (2011), profesinę motyvaciją galime traktuoti kaip daugiaveiksnį konstruktą. Pedagogo mintys, veiksmai, elgsena yra nulemti eilės motyvacinių veiksnių (materialinio atlygio, darbo sąlygų, socialinių kontaktų, tarpusavio santykių, pripažinimo, valdžios etc.), kas leidžia motyvaciją suvokti ir interpretuoti kaip sudėtingą struktūrą (Шевко, 2011).

Pastarajame disertaciniame tyrime *Profesinė motyvacija* išskaidyta į aštuonias ją apibendrinančias skales. Viena jų – *Pasitenkinimas profesija*.

Britų mokslininkai Scootas, Coxtas, Dinhamas (1999) analizuoja pedagoginės motyvacijos ir profesinio pasitenkinimo ryšį. Autoriai teigia, jog pasitenkinimas profesija paprastai yra nulemtas eilės veiksnių ir aplinkybių, tokių kaip meilė vaikams, profesinio tobulėjimo poreikis, gebėjimas džiaugtis pasiektais rezultatais ir pan. Grindžiant pedagoginės motyvacijos ir profesinio pasitenkinimo ryšį reiktų paminėti Alderfelio *ERG* teoriją (žr. Stoner ir kt., 1999), aiškinančią egzistencijos, augimo, saugumo poreikių, kaip pagrindinių pasitenkinimo darbu veiksnių darną. Pagal Herzbergo *dvių veiksnių* (higienos ir motyvacijos) teoriją (1996), pasitenkinimą profesija pirmiausiai lemia tam tikri motyvuojantys veiksniai, tokie kaip laimėjimas, pripažinimas, pažanga ir pan. Šiuolaikinių motyvacijos teorijų autoriaus MakKlelendo teigimu (žr. Furnham, 2005), pasitenkinimas darbu taip pat priklauso nuo aukštesnio lygio poreikių: valdžios, pasiekimų bei poreikio priklausyti. Tuo tarpu Rothas profesinę motyvaciją klasifikuoja į sėkmės (laimėjimo) bei esminę motyvaciją. Pastaroji apibrėžiama kaip savęs įprasminimas, taip pat ji siejama su pasitenkinimu profesija ar atliekamu darbu (žr. Teresevičienė, Tandzegolskienė, 2001). Bishay (1996) teigia, jog profesinį pasitenkinimą gali lemti ir pasididžiavimas savo profesija ar asmeninės atsakomybės darbe suvokimas. Pasak Milkintaitės (2001), pasitenkinimas profesija yra reikšmingas motyvacijos segmentas, kuris sietinas ne su materialiai apibrėžtais ar naudingais dalykais, bet su tam tikru dvasiniu atpildu arba graža, pasireiškiančiais kaip vidinis profesinės veiklos motyvas. Taigi ieškant tiksliausiai profesinį pasitenkinimą apibendrinančių teiginių formuluočių, buvo atsižvelgiama į minėtų autorių mokslines išvalgas ir apibendrinimus, taip pat daryta prielaida, jog profesinį pasitenkinimą iliustruotų teiginiai susiję su karjeros sėkme (*rinkdamasis muziko profesiją tikėjaisi pasiekti žymiai daugiau...*), pedagoginio darbo prasmės suvokimu (*darbas muzikos mokykloje man atrodo kilnus ir prasmingas.....*), pedagoginio darbo patrauklumu (*dirbu muzikos mokykloje, nes patinka pedagoginis darbas...*).

Profesinės pedagogo motyvacijos ugdyme raiška įgalina diskutuoti ugdymo proceso dalyvių tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo klausimu, kaip galinčiu lemti įvairialypę profesinės motyvacijos raišką. Bendravimas – idėjų dalinimosi menas, idėjų perdavimo, perėmimo arba pasikeitimo aktas, tarpusavyje apjungiantis abipusio pasitikėjimo, supratimo, lankstumo ir kt. komponentus (Ališauskienė, Miltenienė, 2004). Tinkamas bendravimas paprastai formuoja bendradarbiavimo pagrindus, nulemia bendradarbiavimo kokybę ir yra vienas iš bendradarbiavimo komponentų. Mokslinėje literatūroje bendradarbiavimo sąvoka interpretuojama labai įvairiai, tad nėra lengva

ją vienalyčiai apibrėžti. Dauguma mokslininkų bendradarbiavimą apibūdina kaip bendravimo ir veiklos sąveiką (Arends, 1998; Kontautienė, 2006). Teresevičienė, Gedvilienė (2000), Butkienė, Kepalaitė (1996) pabrėžia, kad sėkmingas bendradarbiavimas anaipol nėra fizinis buvimas toje pat grupėje ar kolektyve. Dirbančiuosius ar besimokančiuosius turi sieti bendras tikslas ir grupės laimėjimo siekis. Tuo tarpu Anzenbacheris (1992) teigia, jog bendradarbiavimo / bendravimo procesą ir poreikį jam galima priskirti prie esminių žmogaus poreikių tenkinimo veiksnių arba motyvų visumos, motyvacijos, skatinančių bendrąją praktinę žmogaus veiklą. Tokia interpretacija leidžia išvelgti bendradarbiavimo ir profesinės motyvacijos ryšį: bendraujant ir bendradarbiaujant gali būti skatinamas arba, priešingai, slopinamas poreikis atlikti konkrečią profesinę veiklą, kitaip tariant, bendradarbiavimas įvairialypiai veikia, dažnai ir lemia profesinės motyvacijos raišką. Ugdymo proceso dalyvių tarpusavio bendradarbiavimą, kaip reikšmingą profesinės motyvacijos formavimosi prielaidą, liudija Arends (1998) išvalgos, kuriose atskleidžiama priklausymo motyvo šiame procese svarba. Kaip teigia autorė, pedagogo profesinę motyvaciją iš dalies nulemia asmeninis santykis su kolegomis, bendradarbiais, jų geranoriškas palaikymas, draugiškumas ar profesinė parama. Bendravimo ir bendradarbiavimo bei profesinės motyvacijos ryšį atspindi Harrisono ir kt. autorių grupės samprotavimai, kuriuose išryškinama geros darbinės atmosferos ir kontakto su profesijos kolegomis, skatinančių dirbti geriau, reikšmė (Harrison, McKinnon, Wu, Chow, 2000).

Pasak Kontautienės (2006), edukacinio proceso kontekste bendravimas ir bendradarbiavimas suprantamas kaip trijų ugdymo proceso dalyvių grupių tarpusavio sąveikos sistema, taigi turimas galvoje pedagoginis bendradarbiavimas, vykstantis tarp ugdytinio, ugdytojo ir tėvų. Bene išskirtiniausias šiandienos edukologų dėmesio akiratyje atsidūręs – mokinio ir mokytojo bendravimas ir bendradarbiavimas. Apie šių pedagoginio proceso dalyvių tarpusavio santykio problemą ne vieną dešimtmetį diskutuoja lietuvių autoriai (Jakavičius, 1998; Jovaiša, 2001 etc.), pabrėždami mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveiką, kaip svarbų visos pedagoginės sistemos šiuolaikiškumo indikatorius. Pagal Petty (2007), šiandien mokytojui toli gražu nepakanka dalykinių kompetencijų. Išauga tokių pedagoginę sąveiką iliustruojančių pedagoginės elgsenos elementų kaip domėjimasis mokinio jausmais, interesais; metodų, įtraukiančių mokinį į mokymąsi, taikymas; gebėjimas išlaikyti pagarbą ir pakantumą. Taigi mokytojo darbo sėkmė pirmiausiai glūdi teigiamuose, rūpestinguose, pasitikėjimu grindžiamuose mokytojo ir mokinio santykiuose (Jensen, 1999). Siekdama kuo tiksliau diagnozuoti pedagogo ir mokinio

tarpusavio santykio raišką muzikinio ugdymo kontekste, disertacinio tyrimo autorė rėmėsi įvairių edukologijos kryptių autoriais, kas leido atrasti svarbiausius šio pedagoginio aspekto niuansus. Pasitelkus tam tikras pedagogines nuostatas įrodančius teiginius (*esu griežtas mokiniams, kuriems trūksta elgesio kultūros / mokant muzikos individualiai svarbiausia šilta bendravimo atmosfera ir tinkamas psichologinis klimatas...*), buvo sukonstruota *Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškų* skalė.

Būtina paminėti ir kitą ugdymo proceso dalyvių bendravimo ir bendradarbiavimo srities aspektą – mokytojo ir mokinio tėvų santykių raišką. Pasak Merfeldaitės (2009), tėvų bei ugdytojų bendravimas suvokiamas kaip tarpusavio sąveikos, komunikacijos, kooperacijos, koordinacijos darna. Želvys bendravimą su tėvais vertina kaip vieną iš reikšmingiausių ir bene didžiausių švietimo plėtros potencialą turinčių sričių (Želvys, 2003). Kaip reikšmingą, tačiau ir kaip itin sudėtingą, tėvų ir pedagogų santykį analizuoja Epsteinas (1995), pabrėždamas, jog šio proceso sudėtingumą ir gebėjimą jį valdyti lemia kiekvienos šeimos individualumas ir unikalumas. Stollas, Finkas (1998) samprotauja, jog sėkmingą bendradarbiavimą tarp mokytojų ir tėvų lemia daugelis veiksnių, tarp kurių ir palankios mokiniui aplinkos kūrimas, užtikrinančios mokinio saugumą, galimybę išsakyti savo nuomonę, dalyvauti įvairioje veikloje. Neatmestina, kad ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo procese galimi ir tam tikri trukdžiai arba bendradarbiavimo klaidos. Modeliuodamas naudingą tėvų ir mokyklos partnerystę, Reddingas (2000) įvardina tam tikras procesines klaidas, kurių reikėtų vengti, norint, kad bendradarbiavimas nepatirtų nesėkmės: neigiama tėvų patirtis ir psichologinės nuostatos (dėl ko vengiama bendradarbiauti); siauras tėvų įtraukimo į mokyklos veiklą supratimas (apsiribojant oficialiais renginiais, susirinkimais, posėdžiais); nepakankami lūkesčiai (manymas, kad materialiai mažiau aprūpinti tėvai negebės visavertiškai dalyvauti mokyklos gyvenime); nepakankamas pedagogų personalo pasiruošimas; netinkamas laiko planavimas. Taigi aukščiau paminėtos sėkmingo bendradarbiavimo prielaidos iš dalies atsispindi ir profesinių nuostatų diagnostinio konstrukto fone: sukonstruota *Teigiamo požiūrio į tėvų dalyvavimą ugdymo procese* skalė, kuria siekta pamatuoti, kiek pedagogų ir tėvų sąveika svarbi pedagogo profesinei motyvacijai skleisti bei kaip ši sąveika reiškiasi ugdymo realybėje (*puikiai žinau kiekvieno mokinio tėvų (globėjų) vardus ir šeimyninę padėtį / pedagogui būtų lengviau, jei tėvai į ugdymo procesą kištųsi kuo mažiau...*).

Kiek rečiau edukologinėje literatūroje analizuojamas, tačiau ne mažiau svarbus tiek ugdymo procesui, tiek ir pedagogo profesinei motyvacijai – ug-

dytojų tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas arba mokytojo – mokytojo santykis. Hargreaves (1999), Bužinskas (2001) akcentuoja ugdytojų tarpusavio bendradarbiavimą, kaip darantį įtaką bendrosios ugdytinio veiklos rezultatams, elgesiui, taip pat ugdytinio mokymuisi bendrauti. Tačiau pirmiausia gebėjimas sutarti, bendrauti ir bendradarbiauti su kolektyvo nariais yra savotiška žmogaus bendrosios kultūros dalis, padedanti būti išklausytam, suprastam ir tuo pat metu gebėti klausytis ir išgirsti pašnekovą. Lakis, Ignatavičius, Stancelis (1996) teigia, jog pedagogų tarpusavio santykiai ugdymo praktikoje klostosi nelengvai: galimi interesų konfliktai, įtampos siekiant įtvirtinti elgesio ar profesinį braižą, požiūrių ar vertybių sankirtos. Autoriai analizuoja bendradarbiavimą kaip skatinantį savo veiklos apmąstymą, kaip galimybę įgyti žinių, tobulinti gebėjimus. Kolegialus bendravimas svarbus ir dvasinei psichologinei pedagogo pusiausvyrai palaikyti. Geranoriškai vienas kito atžvilgiu nusiteikusių pedagogų bendrija formuoja saugumo jausmą, stimuliuoja motyvaciją darbui, suteikia pasitikėjimo savimi jausmą (ten pat). Dalinas, Rolffas, Kleekampas (1999), Hargreavesas (1999) pabrėžia bendradarbiavimą kaip procesą, skatinantį naujas idėjas, o tai yra svarbu modeliuojant perspektyvinio ugdymo gaires. Konstruojant *Konkurencinės aplinkos* skalę buvo pasitelktas naujų idėjų, inovacijų kontekstas: aiškintasi, kaip šiandieninėje muzikos mokykloje tarpusavyje koreliuoja priešingos, dažniausiai kartų konflikto nulemtos profesinės nuostatos dėl tam tikrų ugdymo pokyčių (*kartais jauni pedagogai pernelyg aukštai vertina savo pedagoginius gebėjimus / mane erzina kai kurių kolegų pernelyg sureikšmintas požiūris į ugdymo naujoves.....*). Pedagogo ir profesijos kolegų santykis taip pat matuotas ir konkurencingumo aspektu (*mokytojų tarpusavio konkuravimas sukelia konkurencingumu paremtą moksleivio ugdymą....*).

Ko gera, mažiausiai tyrinėtas, tačiau vis didesnio tyrėjų dėmesio sulaukiantis bendravimo ir bendradarbiavimo aspektas – įstaigos vadovo ir darbuotojų santykių aspektas. Nors disertacinio tyrimo kontekste diskutuojama apie muzikos mokyklose dirbančių pedagogų ir vadovų santykius, kaip galinčius nulemti profesinės motyvacijos raišką, vis tik būtina į pastarąjį aspektą pažvelgti per vadybos ir organizacijos valdymo prizmę. Žaptorius (2007) teigia, jog bet kurį žmogų supa tam tikra aplinka, kurioje jam visavertiškai jaustis padeda įvairių motyvų visuma, taigi žmogaus veiklos rezultatas formuojamas veikiant motyvacijai. Autorius analizuoja darbuotojo motyvaciją, kaip ganėtinai nepastovią būseną, kurią reikia nuolat „kurstyti“, papildyti, jai neleidžiant „išsisklaidyti“. Darbuotojų ir vadovų santykį organizacijoje padeda suprasti ir svarbiausios šiuolaikinės motyvacijos teorijos: aukščiau minėtos Alderfel

ERG teorija (žr. Stoner ir kt., 1999), Herzbergo *dviejų veiksmių* teorija (1996), taip pat Stonerio *teisingumo* teorija (Stoner ir kt., 1999), Nadler, Lawler *vilčių* teorija (žr. Sakalas, Vanagas, 1996) etc. Grįžtant prie pedagogo profesinės motyvacijos besiformuojančios vadovo ir darbuotojo santykių pagrindu edukacinio proceso kontekste, reikia pažymėti, kad pastarasis santykis edukologijoje tyrinėtus palyginus mažai, ypač muzikos edukologijos baruose. Vis tik mokytojo – mokyklos administracijos kaip bendradarbiavimo sistemos vieneto – funkcionavimas yra neginčijamai svarbus ir reikalaujantis atskiro aptarimo. Hopkinsas, Ainscow, Westas (1998) gerą vadovavimą mokyklai sieja su pozityvių pedagogų jausmų raiška: pedagogas turėtų jaustis svarbia veiksmingai dirbančios grupės dalimi, mėgtų savo darbą, suvoktų savo darbo prasmę, išvelgtų naudą. Tiriant pedagogo ir mokyklos vadovo santykių raišką muzikinio ugdymo kontekste, daryta prielaida, jog vadovas dažnai esti savotiškas „trukdis“ siekiant pozityvių ugdymo bei mokyklos veiklos pokyčių, kas galbūt menkina pedagogo motyvaciją dirbti šiuolaikiškai. Ši prielaida ir nulėmė skalės *Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui* formuluotę bei turinį (*mokyklos vadovas per mažai domisi ugdomąja veikla / ugdymo pokyčiams trukdo vangiai vadovų kaita.....*).

Profesinės motyvacijos bloką papildo dar keletas skalių: *Šeimos poreikių ir darbo dermės, Sveikatos ir darbo sąlygų, Materialinio intereso*. Parenkant šias skales, kaip atspindinčias profesinės motyvacijos raišką, buvo remtasi autorių darbais, kuriuose teigta, jog minėti veiksniai silpnina / stiprina pedagogo motyvacinę sistemą, taigi yra neatsiejami šios sistemos komponentai (Rupšienė, Gustienė, 2005). *Šeimos poreikių ir darbo dermės* skalė kaip *Profesinės motyvacijos* bloko sudėtinė dalis pasitelkta remiantis keleto mokslininkų samprotavimais apie darbo ir šeimos suderinamumo svarbą, lemiančią palankesnę atmosferą darbe, šeimos poreikių tenkinimą bei geresnius profesinės veiklos rezultatus (Reingardienė, 2006; Davidavičius, 2001–2005 m. projektas). Ši skalė disertaciniame tyrime grindžia šeimos įtaką, kaip asmens vidinio motyvacinio veiksnio raiškos atspindį. Pasak Rupšienės (2000), vidinė motyvacija yra paremta tam tikru socialinės aplinkos organizavimu, kurioje individas jaučiasi autentišku palaikydamas asmeninius santykius su kitais. Taigi tikėtina, jog pedagogo profesinė motyvacija iš dalies gali būti veikiamą procesų, aplinkybių, santykių, susiklostančių jo šeimos aplinkoje (*artimieji ragina atsisakyti pedagoginio darbo, nes po darbo jaučiuosi „išsekęs“ / iškilus sunkumams darbe, mane visada palaiko šeima....*).

Sveikatos ir darbo sąlygų skalė pedagogų profesinei motyvacijai atspindėti pasirinkta remiantis mokslinėmis išvalgomis, įrodančiomis sveikatos ir

darbo sąlygų reikšmę pedagogo darbo kasdienybei. Kaip teigia mokslininkai, pedagoginis darbas yra savotiškas padidintos rizikos sąlygomis bei aplinkybėmis, keliančiomis pavojų sveikatai, grindžiamas veiksnys, kurį iššaukia atsakomybė darbe, pedagogo vaidmenų mokyme gausa, aukšti profesiniai reikalavimai (Bulotaitė, Lepeškienė, 2006; Pileckaitė - Markovienė, Verkys, 2006). Remiantis aukščiau minėta Herzberg *dviejų veiksnių* teorija, daryta prielaida, jog muzikinio ugdymo kontekste pedagogą motyvuoti darbui gali tam tikri higienos veiksniai: jį supanti aplinka ir darbo sąlygos. Taip pat remtasi Furnhamo, Forde'o, Ferrari (1999) ir kt. mokslininkų išvalgomis apie darbinės aplinkos ir sąlygų įtaką pedagogo motyvacijai.

Materialinio intereso skalė pasirinkta siekiant iširti kiek muzikos pedagogams yra svarbus materialinis atlygis ir kaip jis veikia profesinę motyvaciją. Šios skalės vaidmuo tyrimo diagnostiniame instrumente grindžiamas Porterio-Lavlerio modeliu (žr. Furnham, 2005), kuriame išryškinamas profesinę motyvaciją inspiruojančio *vidinio* (psichologinio) ir *išorinio* (materialaus) atlygio vaidmuo. Pastaroji skalė taip pat atspindi Adamso *Socialinio teisingumo teoriją* (žr. Palidauskaitė, 2008), kuri teigia tikrovėje esant subjektyvaus darbo pastangų ir atlygio santykio, kurį nustato pats darbuotojas. Taigi pasirinktą materialinį interesą atspindinčių teiginių formuluotėmis siekta atspindėti, kaip atlygis veikia / galėtų veikti muzikos pedagogo motyvaciją, edukacinį procesą (*kaip man moka, taip ir dirbu / padidinus atlyginimą pagerėtų pedagogo darbo kokybė...*).

Aptarus *Profesinės motyvacijos* diagnostinio bloko / veiksnio sudarymo prielaidas bei pagrindus, konstravimo kriterijus instrumento profesinei motyvacijai matuoti, žemiau pateikiama autorės sudaryta šias išvalgas apibendrinanti lentelė.

**Pedagogų profesines nuostatas apibendrinantis
Profesinės motyvacijos diagnostinis blokas**

I diagnostinio bloko <i>Profesinė motyvacija</i> sudarymo prielaidos		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
1. Pasitenkinimas profesija	F. Herzbergo dviejų veiksmių (higienos ir motyvacijos) teorija, 1996; A. Bishay, 1996; C. Scoot, S. Coxt, S. Dinham, 1999; K. Alderfel ERG teorija (žr. Stoner ir kt., 1999); D. MakKleland, H. Roth (žr. Teresevičienė, Tandzegolskienė, 2001); L. Milkintaitė, 2001; D. MakKleland (žr. Furnham, 2005)	<i>1. Pasitenkinimas profesija</i>
2. Ugdymo proceso dalyvių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas	A. Anzenbacher, 1992; Butkienė, Kepalaitė, 1996; R. I. Arends, 1998; Teresevičienė, Gedvilienė, 2000; Harrison, McKinnon, Wu, Chow, 2000; S. Ališauskienė, L. Miltenienė, 2004; Kontautienė, 2006	–
2.1. Mokinio ir mokytojo bendravimas ir bendradarbiavimas	G. Butkienė, 1993; V. Jakavičius, 1998; Jensen, 1999; L. Jovaiša, 2001; G. Petty, 2006	<i>2. Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos</i>
2.2. Mokytojas ir mokinio tėvai	J. L. Epsteisen, 1995; L. Stoll, D. Fink, 1998; S. Redding, 2000; R. Želvys, 2003; O. Merfeldaitė, 2009	<i>3. Teigiamas požiūris į tėvų dalyvavimą ugdymo procese</i>
2.3. Pedagogas ir profesijos kolegos	J. Lakis, S. Ignatavičius, V. Stancelis, 1996; P. Dalin, H. G. Rolff, B. Kleekamp, 1999; A. Hargreaves, 1999; G. Bužinskas, 2001	<i>4. Konkurencinė aplinka</i>
2.4. Pedagogas ir mokyklos vadovas	D. Nadler ir E. Lawler vilčių teorija (žr. Sakalas, Vanagas, 1996); D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, 1998; J. A. F. Stoner teisingumo teorija, 1999; J. Žaptorius, 2007	<i>5. Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui</i>
3. Šeimos įtaka profesinei motyvacijai	L. Rupšienė, 2000; L. Rupšienė, D. Gustienė, 2005; A. Davidavičius, 2001–2005 m. projektas; J. Reingardienė, 2006	<i>6. Šeimos poreikių ir darbo dermė</i>

I diagnostinio bloko <i>Profesinė motyvacija</i> sudarymo prielaidos		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
4. Materialinio intereso įtaka profesinei motyvacijai	L. V. Porterio-E. Lawlerio modelis (žr. Furnham, 2005); D. Adamso Socialinio teisingumo teorija (žr. Palidauskaitė, 2008)	7. <i>Materialinis interesas</i>
5. Sveikatos ir darbo sąlygų įtaka profesinei motyvacijai	A. Furnham, L. Forde, K. Ferrari, 1999; L. Bulotaitė, V. Lepeškienė, 2006; M. Pileckaitė-Markovienė, V. Verkys, 2006	8. <i>Sveikata ir darbo sąlygos</i>

Antrasis disertaciniame tyrime panaudotas pedagogų profesinių nuostatų diagnostinis blokas – *Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros*, kuris smulkiau išskleistas į 7 skales. Šio bloko panaudojimu tyrime siekta nustatyti pedagogų nuostatas dėl kompetencijų plėtros, atskleisti individualų požiūrį į jau turimas kompetencijas, būtinas dirbant su būsimais muzikais profesionalais ir nesiekiančiais muzikinio išsilavinimo moksleiviais, taip pat įvertinti, kiek pedagogams šiandien svarbios mokinio kompetencijos ir jų plėtra.

Kompetencija – tam tikri gebėjimai, sąlygoti individo įgūdžiais, mokėjimais, požiūriais, patirtimi etc., tinkami atlikti konkrečią veiklą (Lepaitė, 2001). Žvelgiant epistemologiškai, šiandieninėje mokslinėje literatūroje kompetencijos sąvoka neretai tapatinama su kvalifikacijos terminu, tačiau, pagal Laužacką (1999), tarp šių sąvokų svarbu „užčiuopti“ esminį skirtumą – kvalifikacija traktuotina kaip švietimo įstaigų sistemos kontekste įgyjami mokėjimai, tuo tarpu kompetencija labiau sietina su profesiniais įgūdžiais, pasireiškiančiais konkrečioje praktinėje veikloje. Kiekvienoje skirtingos veiklos srityje, priklausomai nuo vykdomos veiklos sąlygų ir specifiškumo, kompetencija reiškiasi skirtingai, tad galimi įvairūs kompetencijos struktūros modeliai. Pedagogo kompetencija apima tarpusavy susijusias ir atskirai savarankiškai veikiančias dimensijas, apibendrinančias profesinius, psichopedagoginius, asmeninius gebėjimus. Pasak Rinkevičiaus, Rinkevičienės (2006), muzikos pedagogo veikla vargiai įsivaizduojama be meninės muzikinės kompetencijos, tačiau nemažiau svarbūs ir intelekto branda, filosofinės pažiūros, kūrybinis mąstymas, asmenybės autentiškumas, valia, socialumas ir kt. savybės. Be išvardintų gebėjimų ir asmeninių savybių darnos muzikinis ugdymas rizikuoja tapti tiesmuku, mechanišku muzikos dalyko žinių perteikimu, kuris gali tapti žalingu kelyje į vaiko poreikiais, interesais grindžiamą lavinimą

(Kievišas ir kt., 2001). Vitkauskas (2003) pabrėžia, jog šiandien dar labai aktuali muzikos pedagogų kompetencijos problema, kylanti muzikos pedagogo rengimo ir ateityje jo atliekamos praktinės veiklos priešpriešoje: absoliuti dauguma studijuojančiųjų rengiami pagal atlikimo meno studijų programas, nukreiptas į muzikos atlikėjo gebėjimų plėtrą, tačiau, kaip rodo praktika, ateityje dirba pedagoginės veiklos baruose. Vadinasi, jų įgytos kompetencijos nukreiptos ne į pedagoginius, psichologinius, socialinius aspektus, bet į gebėjimą ugdytiniams perteikti profesionalius muzikos atlikimo įgūdžius, tinkančius siekiantiems muziko profesionalo išsilavinimo. Remiantis šiomis moksliniais tyrimais pagrįstomis išvaidomis, ir buvo suformuota *Kompetencijų ugdant būsimus muzikus profesionalus įsivertinimo* bei *Kompetencijų ugdant nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo įsivertinimo* skalės, kuriomis siekta išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina turimas kompetencijas edukacinių paradigmų kaitos kontekste, kai išryškėja skirtingi ugdytinių interesai siekti individualiais poreikiais grindžiamų muzikinio ugdymo tikslų. Daryta prielaida, jog panašiais, tikėtina, aukštais balais įvertintos turimos pedagogo kompetencijos dirbant su skirtingų poreikių, tikslų (būsimais muzikais profesionalais ir nesiekiančiais muzikinio išsilavinimo) moksleiviais anaiptol neįrodo plataus turimų kompetencijų diapazono, veikiau atspindi skeptišką pedagogo požiūrį į kompetencijų plėtrą – ar verta tobulintis, jei savo kompetencijas, reikalingas dirbant su būsimais muzikais profesionalais, tiek ir su nesiekiančiais muzikinio išsilavinimo, laikau pakankamomis? Ir, priešingai, įsivertinimo minėtame turimų kompetencijų kontekste skirtumai įrodo poreikį tobulintis ir gilinti kompetencijas. Aiškinantis, kaip pedagogai šiandien vertina savo kompetencijas, klausimyne buvo pateikta įsivertinimo skalė, paremta Mokytojo profesijos kompetencijos struktūra³ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

Mokytojų kompetencijų tobulinimo skale diagnostiniame bloke siekta iširti pedagogų požiūrį į kompetencijų plėtrą plačiaja prasme, keliant klausimą, kiek pedagogui šiandien apskritai aktuali profesinio prisitaikymo, keičiantis kvalifikaciniais reikalavimams, problema (*pritariu nuomonei, kad pedagogo kompetencijų tobulinimas tėra formalus dalykas, vargiai galintis veikti ug-*

3 Bendrakultūrinė kompetencija (žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje (-se) kultūroje (-se); profesinės kompetencijos (žinios, įgūdžiai, gebėjimai...reikalingi sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai); bendrosios kompetencijos (žinios, įgūdžiai, gebėjimai...reikalingi mokytojo veiklai ir galimi perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą); specialiosios kompetencijos (žinios, įgūdžiai, gebėjimai...sąlygojantys sėkmingą mokytojo veiklą muzikinio ugdymo turinio koncentre / srityje).

dymo praktiką / kompetencijas būtina gilinti naudojant užsienio šalių patirtį seminarų, kursų, stažuočių metu...). Buvo remtasi mokslininkų išvalgomis, liudijančiomis spartų mokymo demokratizacijos procesą, „provokuojanti“ mokymo turinio pokyčius, taigi ir naujų ar pagilintų mokytojo kompetencijų poreikį (Hargreaves, 1999; Laužackas ir kt., 2004). Pasak minėtų tyrėjų, šio proceso centre atsidūręs ugdytinis ir jo preferencijos ne tik inspiruoja pedagogo kompetencijų plėtrą, bet verčia nuolat analizuoti ir vertinti šios plėtos poreikius – taip gali būti užtikrinamas ir pedagogo profesinis prisitaikymas, ir profesinis augimas. Konstruojant *Kompetencijų tobulinimo* skalę taip pat susipažinta su grupės autorių rengta „*Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių*“ mokslo studija (Gedvilienė ir kt., 2010). Siekiant tiksliau atspindėti kompetencijų plėtos specifika ir su šia sritimi susijusias problemas muzikinio ugdymo kontekste, buvo analizuoti muzikos mokytojo kompetencijų bei kvalifikacijos tobulinimo ypatumus atskleidžiantys mokslininkų darbai (Lasauskienė, 2004; Damaševičienė ir kt., 2009).

Į *Nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtos* diagnostinį bloką taip pat įtrauktos ir *Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarbos, Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarbos, Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarbos, Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarbos* skalės, kuriomis matuotos pedagoginės nuostatos dėl ugdytinio edukacinių (savarankiškas mokymasis, informacijos generavimas, mokymasis visą gyvenimą, mąstymo lankstumas), profesinių (specifinių sričių gebėjimai, įgūdžiai, žinios...), asmeninių (savianalizė, saviraiška, savistaba...), socialinių (bendravimas ir bendradarbiavimas, sprendimų priėmimas...) kompetencijų plėtos. Minėtos kompetencijos pedagogų nuostatų aspektu buvo analizuotos remiantis *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (2012), kurioje teigiama, jog būtent šios, su įgūdžiais, mokėjimais atlikti tam tikrą veiklą susijusios, aukščiau išvardintos kompetencijos turėtų būti lavinamos neformaliojo švietimo būdu. Šiandien neformaliojo ugdymo kontekste apie pastarųjų kompetencijų reikšmę gan intensyviai diskutuojama. Mokslininkai pabrėžia edukacinių, profesinių, asmeninių, socialinių kompetencijų visumos ugdyme reikšmę: svarbu ugdyti mokinio savarankiškumą, mąstymo laisvę ir kūrybiškumą, tačiau nemažiau reikšmingi ir mokinio iniciatyvumas, veiklumas, saviraiška. Šių kompetencijų visuma mokiniui suteikia reikiamų gebėjimų siekiant asmeniškai prasmingų tikslų, padeda nepasimesti intensyviame informacijos sklaidos sraute ir kūrybingai panaudoti įgytas žinias. Minėtų kompetencijų lavinimas – žingsnis link sėkmingo individo integravimosi į visuomenę, ženkli paskata visavertės asmenybės formavimuisi (Tijūnėlienė, 2005; Žemaitytė, 2006; Petronienė,

2011). Šiandien šių kompetencijų plėtra tampa privaloma ir bendra įvairioms neformaliojo ugdymo sritims, tarp jų – ir neformaliajam muzikiniam ugdymui, kas paskatino gilintis, kiek pastarosios kompetencijos, mokytojų požiūriu, yra svarbios mokiniui, ir kiek dėmesio skiriama jų plėtrai instrumento pažinimo pamokoje.

Nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros diagnostinio bloko turinys pavaizduotas 4.1.3 lentelėje.

4.1.3 lentelė

Pedagogų profesines nuostatas apibendrinantis Nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros diagnostinis blokas

II diagnostinio bloko Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros sudarymo prielaidos		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių išvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
1. Mokytojo kompetencija	R. Laužackas, 1999; J. Kievišas, Z. Jakštonienė, A. Bagdonienė, 2000; P. D. Lepaitė, 2001; R. Vitkauskas, 2003; Z. Rinkevičius, R. Rinkevičienė, 2006; Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007	1. <i>Kompetencijų ugdant būsimą muziką profesionalą įsivertinimas</i>
		2. <i>Kompetencijų ugdant nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo įsivertinimas</i>
2. Kompetencijų tobulinimas	A. Hargreaves, 1999; R. Laužackas, E. Danilevičius, O. Gurskienė, 2004; J. Lasauskienė, 2004; J. Damaševičienė, D. Strakšienė, R. Urniežius, 2009; G. Gedvilienė, R. Laužackas, V. Tūtlys, 2010	3. <i>Mokytojo kompetencijų tobulinimas</i>
3. Mokinio kompetencijų plėtra neformaliajame ugdyme	O. Tijūnėlienė, 2005; I. Žemaitytė, 2006; O. Petronienė, 2011; Neformaliojo švietimo koncepcija, 2012	4. <i>Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>
		5. <i>Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>
		6. <i>Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>
		7. <i>Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba</i>

Trečiąją pedagogų profesinių nuostatų diagnostinį bloką – *Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų* sudaro 12 skalių (žr. 4.1.3 lentelę). Šių skalių sudarymu siekta atskleisti muzikos pedagogų požiūrį į muzikinį ugdymą plačiąja prasme bei remiantis konkrečiau požiūriu į pedagoginėje praktikoje taikomas metodikas, vyraujančius ugdymo turinio elementus, apibrėžti šiuolaikinio ugdymo ypatumus. Tuo tikslu buvo analizuotas muzikinio ugdymo tikslas, kaip esmingas muzikinio ugdymo bruožas lemiantis aspektas. Pastebėta, jog šiuolaikinio muzikinio ugdymo erdvėje šiuo aspektu išties netrūksta originalių išvalgų ir mokslinių diskusijų, kurių turinyje savitai atsiskleidžia gan margos muzikinio ugdymo tikslų, jų svarbos interpretacijos. Pastebėta, jog muzikos edukologijos kontekste pastarąją įvairovę lemia skirtingi muzikinio ugdymo koncentrai, atskirų sričių specifika ar individualios tyrėjo filosofinės, metodologinės, pedagoginės prielaidos. Remiantis *Praxial* muzikinio ugdymo filosofija, pagrindinis ugdymo tikslas turėtų būti koncentruojamas į individo savikūros bei savižinos procesus, kurie gali būti plečiami į savigarbos bei saviidentiteto lavinimą (Elliot, 1995). Elliotas pabrėžia, jog muzikavimo procesas – tai muzikuojančio jausmų, emocijų, minčių, taip pat intelekto ar muzikos pajautos išraiška. Vadinasi, vienas muzikinio ugdymo tikslų – gebėjimas ir galimybė visas šias būsenas išreikšti ar, kitaip tariant, asmens meninės saviraiškos galimybė. Dauguma muzikinio ugdymo koncepcijų, sistemų autoriai muzikinio ugdymo tikslus traktuoja kompleksiskai. Pvz., Orfo muzikinėje sistemoje vienas svarbesnių muzikinio ugdymo tikslų – muzikavimu ugdyti gėrio, grožio pajautą, žadinti humaniškus jausmus: sąžiningumą, savigarbą, drąsą ir pan. (žr. Jareckaitė, Rimkutė Jankuvienė, 2010). Greta šių tikslų išryškinama ir aktyvi vaiko muzikinė veikla – dalyvavimas kūrybiniam procese (žr. Girdzijauskienė, 2004; žr. Jautakytė, 2009). Pasak Suzukio, vienas svarbesnių muzikinio ugdymo tikslų – muzikavimo džiaugsmas. Kaip reikšmingus muzikinio ugdymo tikslus autorius išskiria ir muzikinės, bendrosios dvasinės kultūros ugdymą. Suzukis atkreipė dėmesį į vaiko saviraiškos ir savirealizacijos ugdymą (žr. Jautakytė, ten pat). Savo muzikinėje koncepcijoje autorius taip pat akcentavo meninių gebėjimų, muzikos atlikimo ir muzikinio talento, kaip muzikinio ugdymo tikslų komplekso dalies, svarbą, kas įrodo mokslininko išskirtinį dėmesį muzikos interpretacijai bei jos kokybei (Suzuki, 1990). Kabalevskio muzikinio ugdymo sistemos tikslas – meilės, žavėjimosi, domėjimosi muzika ugdymas, išpuoselėtas muzikinis skonis, ryšio su gyvenimu, kultūros kontekstu puoselėjimas (Кабалевский, 1984). Domėjimąsi muzika kaip tikslą mini ir Vinokurova, pabrėždama, jog ši ugdytinio poreikius atspindinti savybė svarbi įvairiuose muzikinio ugdymo kontekstuose.

se, tiek nesiekiančiojo muzikinio išsilavinimo, tiek ir profesiniame ugdyme (Винокурова, 2008). Paminėtinos ir lietuvių autorių įžvalgos formuluojant svarbiausius muzikinio ugdymo tikslus. Rinkevičius (2002) pagrįstai reiškia kritiką faktologinių žinių, siaurų įgūdžių ir mokėjimų vyravimą muzikinio ugdymo vertybių, tikslų kontekste. Pasigenda intuicijos, vaizduotės, jausmų, kaip asmenybės turinimo bei gilios kultūros muzikiniame ugdyme plėtros. Kompleksinio muzikinio ugdymo sistemos autoriaus Balčyčio muzikinio ugdymo tikslai išskleidžiami gan plačiai, tačiau visus juos savitai jungia ir apibendrina tikslas ugdyti asmenybę – aukštos estetiškos bei dvasinės kultūros žmogų (Balčytis, 2000, 2005). Pasak Piličiausko (2003, 2005), muzikos mokymo tikslai aprėpia itin platų asmenybinės brandos kontekstą. Muzikos mokymas ir mokymasis savyje turėtų talpinti auklėjamąją misiją, kryptingą dorinimą, o muzikos atlikėjo ugdymo kontekste vienas pagrindinių tikslų – savarankiškumo ir kūrybiškumo lavinimas, padedantys atsirasti meninės individualybės požymiams. Siekiant iširti pedagogų požiūrį į muzikinio ugdymo tikslus Lietuvos muzikos mokyklose, buvo susipažinta su Kazanovskajos moksline studija, atkleidusia Baltarusijos muzikinio ugdymo sistemose vyraujančių šiandienos muzikinio ugdymo tikslų raišką (Казановская, 2012). Pasak minėtos autorės, atliktas tyrimas ugdymo, diegiamo muzikos mokyklose, kontekste išryškino keturis svarbiausius, mokytojų nuomone grindžiamus šiandieninio muzikinio ugdymo tikslus (pagal svarbą):

- estetinių mokinio poreikių lavinimas;
- muzikinių gebėjimų lavinimas;
- bendrojo mokinio išsilavinimo plėtra;
- instrumento valdymo gebėjimų lavinimas.

Kiek įvairesnė ir išsamesnė muzikinio ugdymo tikslų raiška Jungtinės Karalystės muzikinio ugdymo sistemoje pateikiama remiantis Shuaybo ir O'Donnellio (žr. Hennessy, 2012) atliktu tyrimu :

- meninių gebėjimų ir žinių, padedančių siekti išbaigto rezultato, lavinimas;
- gebėjimas kritiškai vertinti (estetinis lygmuo);
- kultūrinio paveldo saugojimas;
- saviidentifikavimo, saviraiškos galimybė;
- kultūrų įvairovės pažinimas;
- kūrybiškumo lavinimas.

Išanalizavus įvairias muzikinio ugdymo tikslų prieigas, disertacijos autorė atrinko tipiškiausias, universaliausias, o pagal juos konstruojamoms skalėms suteikė galbūt vyraujančių muzikinio ugdymo tikslų raišką Lietuvoje atspin-

dinčius pavadinimus: *Atliekamo repertuaro meninio išbaigtumo ir perfekcijos skalė*; *Mokytojo veiklos skatinant mokinio domėjimąsi muzika skalė*; *Muzikos mokyklos veiklos skatinant mokinio domėjimąsi muzika skalė*; *Meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygiaus skalė*; *Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygiaus skalė*.

Šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje netrūksta mokslinių išvalgų rezultatams pasiekti numatomo ugdymo turinio aspektu. Muzikinio ugdymo turinys – tam tikri muzikinės kultūros materialieji ir dvasiniai pagrindai, skirti muzikiam auklėjimui, muzikos mokymui (Rinkevičius, 1998). Kaip muzikinio ugdymo turinio elementus autorius įvardina mokėjimus ir įgūdžius, muzikinius gebėjimus, žinias, meninės saviraiškos formas. Pastaroji muzikinio ugdymo turinio apibrėžtis įgalino analizuoti pedagogų nuostatas dėl reikšmingo muzikinio turinio elemento – rankų / kūno nustatymo⁴ principų, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo. Šis ugdymo turinio elementas kiekvienoje instrumentinio ugdymo srityje labai specifiskas, nulemtas muzikos instrumento bei žmogaus anatominių savybių, tad išsamiai ištyrinėtas ir aprašytas skirtingų muzikinio ugdymo sričių Lietuvoje ekspertų metodiniuose darbuose (Drąsutienė, 2004; Gaidamavičius, 2002; Gričius, 2008a, 2008b; Baika, 1998; etc.). Tačiau instrumentinį ugdymą regint per minėtų sričių visumos prizmę galime išskirti tam tikrus vieningus bruožus – bendravaridikius, leidžiančius apie minėtą muzikinio ugdymo elementą diskutuoti kaip artimą visoms instrumentinio ugdymo sritims. Šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje vis labiau ryškėja savotiška mokslininkų ir ugdymo praktikų – pedagogų nuomonių „konfrontacija“, aiškinantis, kiek rankų / kūno nustatymas, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimas svarbus visuminiam edukaciniam procesui: kokia turėtų būti jo trukmė, kaip jis pastarąjį procesą veikia, kiek yra naudingas mokinio perspektyvinei muzikinei veiklai. Ko gera, dešimtmečius egzistuojantis požiūris, jog mokinio muzikinio ugdymo sėkmė priklauso nuo to, kiek kruopščiai ir nuosekliai buvo formuojami pagrindiniai grojimo įgūdžiai pasitelkiant precizišką rankų / kūno nustatymą, šiandien priimtinas jau ne visiems muzikinio ugdymo kontekstams. Taip teigiant, anaiptol nesiekiami kritikuoti reikšmingų mokslinių metodinių darbų, pagrindusių šį neabejotinai svarbų muzikinio ugdymo turinio koncentrą, tik bandoma paneigti dešimtmečius gyvuojančią nuostatą, jog asmens dalyvavimas muzikavimo procese įmanomas pasiekus tam tikrų profesinių įgūdžių lygmenį. Pasak

4 Autorė naudoja muzikos edukologų pasiūlytą nustatymo sąvoką, pakeitusią anksčiau metodinėje literatūroje vartotą rankų pastatymą, iliustruojanti vieną iš pradinių instrumento dalyko mokyme etapų.

Ganzburgo (Ганзбург, 2006), muzikinio ugdymo turinio bruožai ir specifika (tarp jų ir rankų / kūno nustatymas) visada priklauso nuo siekiamų ugdymo tikslų. Šią išvalgą autorius vaizdžiai iliustruoja muzikavimo procesą kategorizuodamas į muzikavimą sau ir dėl savęs, muzikavimą kaip komunikaciją bendrystėje su kitais ir viešą muzikavimą kaip galimybę emociškai veikti klausytoją. Mokinio muzikavimo procesas originaliai analizuojamas Robke (2013) darbuose. Autorius teigia, jog grojimo įgūdžių formavimas anaip tol nėra centrinis ar pirminis mokymo etapas ir išryškina kitus nepaprastai reikšmingus šio proceso etapus, tokius kaip hermeneutinė prieiga prie muzikos arba muzikinio teksto prasmės atkūrimas ir interpretavimas, juos praeinant gerokai anksčiau iki pradėdant rūpintis gebėjimu atlikti kūrinį. Paradoksaliai skamba autoriaus išsakyta mintis apie muzikavimą, neretai pedagogų suprantamą kaip procesą, kurio esmė – tobulinti elementarius grojimo įgūdžius, šlifuoti techninius atlikimo gebėjimus. Tuo tarpu Schneidewindas (2012) teigia, jog kiekvieno mokinio muzikavimą ar rengimąsi muzikuoti (kai formuojami elementarūs grojimo įgūdžiai) pedagogas privalo suvokti kaip heterogenišką procesą, kuriame nėra kiekvienam ugdytiniui universalių taisyklių. Klasėje nuolat vyksta įvairių muzikinių gebėjimų, charakterių, individualių mokinio preferencijų ir pedagoginių nuostatų sankirtos, dėl kurių turėtų atsirasti asmeniškai mokiniui prasmingos prieigos prie kiekvieno, tarp jų – ir rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo etapo. Pastarųjų autorių diskusija įgalino pamatyti minėto mokymo etapo proceso probleminius aspektus nūdienos ugdymo kontekste. Daryta prielaida, jog *Rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarbos muzikavimo procesui* skalė ne tik padės atskleisti pedagogų nuostatas dėl šio reikšmingo muzikinio ugdymo turinio elemento, bet tuo pačiu leis giliau pažvelgti į kasdienio pedagogo darbo „virtuvę“, dėl pateiktų teiginių įvertinimo atpažinti vyraujančią požiūrį, įvardinti taikomas ugdymo strategijas (*tik tvarkingas, išbaigtas rankų / kūno nustatymas ugdytiniui leis mėgautis muzika ir muzikavimu / visada kontroliuojami net ir pažengusio mokinio rankų / kūno padėti, tai padeda siekti meniška išbaigto rezultato....*).

Kaip reikšmingas muzikinio ugdymo turinio ir formų elementas, artimai susijęs su grojimo įgūdžių formavimu – pedagogo darbe taikomi metodai, mokymo būdai, strategijos. Edukologinėje literatūroje metodas apibrėžiamas kaip tam tikra veikla ar veiksmas konkrečiam tikslui siekti, taip pat gali būti suvokiamas kaip bendra mokytojo ir mokinio veikla siekiant žinių, mokėjimų ir įgūdžių (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989). Konstruojant profesinių nuostatų modelį šis elementas pasirinktas siekiant diagnozuoti vyraujančių metodų ug-

dymo praktikoje raišką. Profesines nuostatas atspindėti įgalinanti skalė – *Metodų konservatyvumas* – sudaryta hipotetiškai postuluojuojant, jog šiandieninių muzikos pedagogų darbe vyrauja tradicinis požiūris į pamokoje taikomus metodus, mokymo būdus, strategijas. Pasak Dubosaitės (2003), kiekvienas pedagogas yra laisvas iš pastarųjų rinktis jam priimtinausius, deja, pedagoginėje praktikoje dažnai nutinka taip, kad gan tiesmukai taikomi neva laiko išbandyti metodai, kurie tampa pedagogine kasdienybe, nesivarginant išmėginti nieko naujo. Pedagoginė nuostata, mokytis taip, kaip mokė mane, neretai išprovokuoja ugdytinio apatiją, slopina interesą muzikos pažinimui ar visiškai užgožia muzikavimo džiaugsmą. Šis nūdienos vaizdinys iš dalies paaiškina ir *Metodų konservatyvumo* skalės formuluoję, kurią pagrindžia ir tai, jog muzikinio ugdymo praktikoje tebevyrauja praktiniai informaciniai metodai (susiję su pedagogo praktiniu demonstravimu bei informacijos perdavimu (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011), kurie beveik nesikeičia nuo pat instrumentinio ugdymo atsiradimo pradžios (Dmitrijeva, Jautakytė, 2008). Apie šių metodų instrumentiniame ugdyme dominavimą liudija Moreira, Carvalho (2010) išvalgos, kuriose akcentuojamas kūrybinių metodų instrumento pažinimo pamokoje stygius, mokinio veikla grindžiama mokytojo teikiamų instrukcijų imitavimu. Apie kūrybinių metodų, skatinančių kūrybišką mokinio veiklą pamokoje stygių, diskutuoja Mills (2007), pabrėždamas praktikoje taikomų metodų „galią“ visiškai izoliuoti ugdytinį nuo muzikavimo proceso ir galimybės išgyventi muzikavimo teikiamų potyrių.

Ne mažiau perspektyvinei muzikinio ugdymo praktikai reikšmingi muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje analizė, kas darbo autorę inspiravo tirti pedagogų nuostatas ir šiuo aspektu. Mokslinės literatūros analizė bei asmeninė pedagoginė patirtis leido išvelgti probleminius šio muzikinio ugdymo turinio aspekto klausimus: kiek šiandien aktualūs tradiciniai mokinio muzikinės meninės veiklos būdai instrumento pažinimo pamokoje, ir kiek erdvės nūdienos ugdyme skiriama alternatyviems mokinio muzikinės meninės veiklos būdams? Šių dviejų probleminių klausimų sankirta įgalino ieškoti tinkamų skalių formuluočių minėtą aspektą tyrinėjant. *Tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje* skalės konstravimas buvo grindžiamas šiandien dar plačiai egzistuojančiu pedagoginiu požiūriu pamokoje mokinį įtraukti į tradicines veiklas – muzikos kūrinio rengimą, kūrinio interpretacijos tobulinimą, pasirengimą muzikos kūrinį atlikti viešai (Боровкова, 2012; Dmitrijeva, Jautakytė, 2008; Drąsutienė, 2002, 2004 etc.). Pedagogų nuostatoms dėl mokinio muzikinės meninės veiklos įvairovės raiškos pamokoje matuoti buvo sukonstruota *Alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos*

būdų pamokoje skalė. Pastarosios skalės sudarymo prielaidos grindžiamos inovatyviomis muzikinio ugdymo idėjomis, į muzikavimo procesą žvelgiant kaip į mokinio galimybę pažinti, išgirsti, patirti kuriant ar improvizuojant. Remiantis mokslininkų teiginiais apie kūrybinių mokinio gebėjimų per muziką plėtrą buvo ieškota pastaruosius gebėjimus plėtojančių alternatyvių veiklos sričių, kurios būtų aktualios ir vertingos ugdytiniui. Lapėnienė, Maldžiūtė-Valaitienė (2012) tokiomis sritimis vadina muzikos klausymą – vertinimą, muzikos komponavimą – improvizavimą ir tik trečioje vietoje muzikos atlikimą – interpretavimą. Kaip viena galimų alternatyvių mokinio veiklos sričių pamokoje – natų skaitymas „iš lapo“. Pasak Neniškytės-Lyvens (2001), tai muzikos kūrinio atlikimas be išankstinio pasiruošimo, tarpusavyje derinant dvi konkrečias veiksenas – teksto analizę akimis ir realų kūrinio atlikimą. Muzikos atlikėjas ir pedagogas Richardsonas (2000) teigia, kad ši mokinio muzikinės meninės veiklos sritis mokiniui svarbi ne tik dėl galimybės ugdyti gebėjimą neišsigąsti atliekant nepažįstamą muzikinį tekstą, bet taip pat ir dėl galimybės mėgautis įvairių žanrų, stilių, epochų muzikiniu repertuaru. Skaitymas „iš lapo“ – gebėjimas „apimti“ muzikos kūrinio visumą, „užčiuopti“ pagrindinę autoriaus meninio turinio idėją, svarbus mokiniui plėtojant muzikinę intuiciją, lavinant muzikinį skonį (Čiurilaitė-Markauskienė, 1998). Prie alternatyvių mokinio muzikinės meninės veiklos sričių galima priskirti ir muzikos improvizaciją. Kaip teigia Sawyeris (2007), improvizacija remiasi ekspromptine atlikimo praktika, kai muzika atliekama ne iš notacija fiksuoto muzikinio teksto, bet spontaniškai. Paradoksalu, bet gebėjimas ar, priešingai, negebėjimas improvizuoti šiandien mokslininkų aiškinamas kaip istorinis kultūrinis fenomenas: europietiškos kultūros šalyse jis mažai būdingas, nors čia muzikos atlikėjai pasižymi itin aukšto profesinio lygmens grojimo įgūdžiais. Suvokus šio paradokso esmę, visiškai nestebina ir tai, jog daugelyje muzikinio ugdymo įstaigų Europoje muzikinio ugdymo turinys (tarp jų ir Lietuvoje) lig šiol modeliuojamas neįtraukiant muzikos improvizacijos (kaip muzikinės disciplinos) (Sawyer, 2007). Autorė pabrėžia mokymo improvizuoti privalumus: tai galimybė „išsilaisvinti“ iš „klasikinių“ muzikos pažinimo rėmų (praplečiant muzikos stilių, žanrų pažinimo spektrą), laisvumo pojūtis interpretuojant akademinį repertuarą, mokinio kūrybiškumo skatinimas. Sudarant *Alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje* skalę, taip pat remtasi mokslinėmis išvalgomis apie muzikos improvizaciją kaip sistemą, puoselėjančią asmens muzikalumą (Brophy, 2001; Azzara, 2006), taigi galinčią būti vertinga modeliuojant alternatyvias mokinio veiklas instrumento pažinimo pamokoje. Kita reikšminga alternatyvi muzikinės meninės mo-

kinio sritis – grojimas „iš klausos“. Grojimas „iš klausos“ – unikalus muzikos atlikimo fenomenas, veiklos būdas, nukreiptas į patį šios veiklos procesą (Петрушин, 2008). Pagal Zavolžanskąją (2012), gebėjimo groti „iš klausos“ naudą patvirtina šiandienos muzikos edukologijos srities tyrimų išvados: naudodamasis sensomotorinėmis kombinacijomis, ugdytinis išmoksta aktyvios, su praktiniu (auditoriniu, namų) muzikavimu susijusios technikos, kuri leidžia priartėti prie individualumo, unikalumu paženklinto kūrybinio proceso (Заволжанская, 2012). Grojimo „iš klausos“ fenomeną tyrinėję mokslininkai išskiria asmenybines ir atlikėjiškas savybes, kurios turtinamos įvaldžius šį gebėjimą: „laisvė“ tonalinėje sistemoje, atlikėjiško lankstumo ugdymas, improvizacinio mąstymo bei psichomotorikos ugdymas (Martin, 2013). Gebėjimas groti „iš klausos“ įgalina atlikėją nevaržomai atlikti tam tikras atlikėjiškas veiksenas, tokias kaip girdėtos muzikos atkartojimą instrumentu, akompanavimą solistui, improvizavimą. Taigi konstruojant *Alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje* skalę buvo ieškota tinkamų teiginių grojimo „iš klausos“, pedagogų požiūriu, reikšmingumui tirti (*gebėjimas groti „iš klausos“ mokiniui atveria plačias muzikavimo, saviraiškos erdves / manau, kad mokiniams pamokoje pabosta visą laiką „interpretuoti“, reiktų mėginti groti „iš klausos“ ar improvizuoti...*).

Svarbus muzikinio ugdymo turinio segmentas, susijęs su mokinio atlikėjiška veikla – mokinio sceninės veiklos formos. Tirti pedagogų požiūrį į šią veiklą paskatino šiandien ugdyme egzistuojančios mokiniui privalomos atlikėjiškos praktikos, kurių scenarijus išlieka nepakitęs ilgus dešimtmečius, nors iš dalies kinta muzikinio ugdymo samprata, modifikuojami muzikinio ugdymo tikslai. Vieši mokinio pasirodymai – egzaminai, įskaitos, koncertai – mokiniui privaloma ugdymo turinio dalis. Kaip rodo tyrimai, dažnai mokinių nemėgstama, sukelianti scenos nerimo pojūtį, nepasitikėjimo savimi, nevisavertiškumo jausmą ir kt. neigiamas emocijas, kas galbūt yra viena iš priežasčių nenoro muzikuoti ar net „mesti“ pradėtus muzikos mokslus (Gabnytė, 2011 c; Dubosaitė, 2009; Vainikonytė, 2006; Wesner, Noyes, Davis, 1990). Tokia ugdymo praktikos realybė inspiravo darbo autorę aiškintis, ar pastarasis reiškinys paveiktas pedagogų profesinių nuostatų raiškos, ir kiek vyraujantis požiūris yra lankstus galimybėms mokiniui rinktis sceninės veiklos formas pagal individualius poreikius, atsižvelgiant į muzikinius meninius gebėjimus. Šių praktinių bei mokslinių samprotavimų fone buvo sukonstruota *Mokinio sceninės veiklos galimybių* skalė, padėjusi nuodugniau suprasti minėto reiškinio ir nuostatų priežastinius ryšius.

Nūdienos muzikos edukologijos tyrimų erdvėje ypač ryški parenkamo ir atliekamo muzikinio repertuaro aktualija, paskatinusi gilintis į repertuarines tendencijas, vyraujančias Lietuvos muzikos mokyklose. Kaip teigia Jegorova (2011/2012), individualaus mokinio muzikinio repertuaro parinkimas – itin reikšminga ugdymo proceso dalis, nulemianti tolesnius ugdytinio veiklos pamokoje bruožus, modeliuojanti mokinio pažangos ir pasiekimų dinamiką, galinti daryti įtaką formuojantis muzikiniam interesui ir muzikiniam skoniu (Егорова, 2011/2012). Tarp autorės išskirtų repertuaro parinkimo principų pabrėžiamas šiandienos ugdyme tebevyraujantis žanrinis aspektas: individualią mokinio programą įprastai sudaro polifoninis kūrinys (fuga, invencija etc.), stambios formos kūrinys (sonata, variacijos, koncertas), etiudas, virtuozinė ir kantileninė pjesės. Tai liudija ir fortepijono dalyko programos, kuriose pateikiamos konkrečios muzikos kūrinių rekomendacijos minėtų žanrų kontekste (Gabnytė, 2011 a, 2011 b). Kalbėdami apie bendras, įvairių instrumentų pažinimo kontekste, repertuaro parinkimo, o vėliau – ir jo atlikimo tradicijas, galime teigti, jog parenkant repertuarą ši schema išlieka panaši arba kiek skiriasi, priklausomai nuo pasirinkto instrumento specifikos. Tai minėtu aspektu leido tirti pedagogų nuostatas, neišskiriant atskirų instrumentų repertuaro parinkimo niuansų, darant prielaidą, kad gauti rezultatai informatyviai atskleis tiriamo objekto niuansus ir bus pakankamai reprezentatyvūs. Remiantis aukščiau išdėstytomis išvalgomis, buvo ieškota teiginių, galinčių atskleisti šiandienines repertuaro parinkimo tendencijas. Pastarieji teiginiai jungti į *Tradicinio repertuaro* skalę. Kaip opozicinę pedagogų nuostatą turinti atspindėti skalė sąlyginai pavadina *Šiandieninius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras*. Pastaroji skalė konstruota susipažinus su autorių darbais, kuriuose pabrėžiama mokinio poreikius tenkinančio repertuaro galimybė ir teigiamos įtakos jo asmenybės brandai. Campbellas (2000) teigia, jog skirtinga muzika skirtingai veikia mokinio psichinius procesus: leidus mokiniui rinktis muzikos stilių, jis galbūt rinksis roką ar romantinės muzikos pavyzdį norėdamas išreikšti savo jausmus, o klasikinės muzikos kūrinį – norėdamas susikaupti. Siekiant emociškai „pripildyto“ kūrinio atlikimo labai svarbi žavėjimosi muzikos kūriniu sąlyga, taigi mokinio reiškiamas noras pasirinkti jam patinkančią muziką gali lemti jei ne ypatingą muzikinę interpretaciją, tai estetinės emocijos, kaip vienos iš muzikos suvokimo sąlygų, raišką (Navickienė, 2005). Šiuolaikinius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras gali būti suprantamas kaip aktualus ugdytiniui ir neprasilenkiantis su nūdienos gyvenimu: apimantis šiuolaikinės „rimtosios“ muzikos klodus, supažindinantis su džiazu, *pop* muzikos stiliais ir jų išraiškos priemonėmis (Karalienė, 1999). Taigi konstruojant *Šiuolaiki-*

nius mokinio poreikius atitinkančio repertuaro skalę buvo parinkti tam tikri teiginiai, tikėtina, galintys suteikti objektyvios informacijos vyraujančio pedagogo požiūrio į repertuaro parinkimą aspektu (*mokiniui būtina orientuotis ne tik klasikinio repertuaro kontekste, taip pat ir modernių, pop stilių / žanrų specifikoje / klaidingai elgiasi mokyklos, supaprastinusios repertuaro reikalavimus, manau, nukentės mokinių paruošimo lygis....*).

Aptarus Nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų diagnostinio bloko konstravimo kriterijus, žemiau lentelėje pateikiamas detalus jo turinys ir sudarymo prielaidos.

4.1.4 lentelė

Pedagogų profesines nuostatas apibendrinantis Nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų diagnostinis blokas

III diagnostinio bloko Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų sudarymo prielaidos		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
1. Muzikinio ugdymo tikslas	Sh. Suzuki, 1990; E. B. Казановская, 2012; M. Shuayb ir S. O'Donnell, žr. Hennessy, 2012	1. <i>Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija</i>
	Д. Б. Кабалевский 1984; E. Винокурова, 2008; E. Balčytis, 2005	2. <i>Mokytojo veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika</i>
	C. Orff (žr. Girdzijauskienė, 1995); Sh. Suzuki (žr. Jautakytė, 2009)	3. <i>Muzikos mokyklos veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika</i>
	D. Elliot, 1995; E. Balčytis, 2000; Z. Rinkevičius, 2002; A. Piličiauskas, 2003, 2005; C. Orff (žr. Jareckaitė, Rimkutė-Jankuvienė, 2010)	4. <i>Mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygius</i>
2. Rezultatams pasiekti numatomo ugdymo turinys:	A. Baika, 1998; V. Z. Rinkevičius, 1998; V. Gaidamavičius, 2002; L. Drašutienė, 2004; A. Г. Ганзбур, 2006; A. Gričius, 2008 a, 2008 b; R. Schneidewind, 2012; P. Robke, 2013	5. <i>Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygius</i>
		6. <i>Rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei</i>

III diagnostinio bloko <i>Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų sudarymo prielaidos</i>		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
2.1. Mokymo strategijos, būdai, metodai	L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, 1989; L. Dubosaitė, 2003; J. Mills, 2007; N. Dmitrijeva, R. Jautakytė, 2008; L. Moreira, S. Carvalho, 2010; L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė, R. Čiužas, 2011	7. <i>Metodų konservatyvumas</i>
2.2. Muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	В. И. Петрушин, 2008; I. Čiurilaitė Markauskienė, 1998; J. Richardson, 2000; T. S. Brophy, 2001; J. Neniškytė –Lyvens, 2001; L. Drąsutienė, 2002, 2004; C. D. Azzara, 2006; R. K. Sawyer, 2007; N. Dmitrijeva, R. Jautakytė, 2008; Н. Боровкова, 2012; A. Lapėnienė, S. Maldžiūtė-Valaitienė, 2012; И. Ю. Заволжанская, 2012; T. Martin, 2013	8. <i>Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje</i>
		9. <i>Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje</i>
2.3. Mokinio sceninės veiklos formos	R. Wesner, R. Noyes, T. Davis, 1990; A. Vainikonytė, 2006; L. Dubosaitė, 2010; G. Gabnytė, 2011c	10. <i>Mokinio sceninės veiklos galimybės</i>
2.4. Atliekamas repertuaras	J. Karalienė, 1999; D. Campbell, 2000; L. Navickienė, 2005; Л. В. Егорова, 2011/2012; G. Gabnytė, 2011a, 2011b	11. <i>Tradicinis repertuaras</i>
		12. <i>Šiandieninius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras</i>

Paskutinis, ketvirtasis, pedagogų profesines nuostatas apibendrinantis diagnostinis blokas – *Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų*. Šio diagnostinio bloko / veiksnio naudojimu tyrime buvo siekta išsiaiškinti vyraujančias pedagogų nuostatas ugdymo inovacijų sklaidos muzikiniame ugdyme atžvilgiu. Diagnostinį bloką sudaro septynios, kiekvienai inovacijai apibendrinti skirtos skalės: *Ugdymo diferencijavimas, Vertinimo sistemos kaita, Eksperimentavimo poreikis, Grupinis mokymasis, Suaugusiųjų muzikos mokymas, Neįgalųjų ugdymas, Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus*.

Mokslinėje literatūroje inovacijos sąvokos interpretacijų bei klasifikavimo būdų iš tiesų netrūksta. Galime teigti, jog vieno, įvairias, su inovacijomis susijusias sritis apimančio apibūdinimo apskritai nėra. Tačiau būtina pažymėti, jog šios sąvokos interpretacijos galimos trijų pagrindinių sričių kontekste: švietimo, valdymo, ekonomikos. Tai leidžia inovacijas klasifikuoti į tris pa-

grindinius tipus: mokymo – pedagogines, organizacines – valdymo, inžinierines-technologines (Ramanauskienė, 2010). *Inovaciją* galima apibrėžti visų šių sričių pagrindu: „Inovacija – tai galutinis naujovės diegimo rezultatas, siekiant pakeisti valdymo objektą ir gauti ekonominį, socialinį, ekologinį, mokslinį ir techninį ar kitos rūšies efektą“ (ten pat, 2010, p. 16). Pastarojo disertacinio tyrimo kontekstas nukreipia į švietimo srities, mokymo-pedagogines inovacijas. Kaip teigia Kazlauskienė ir kt. (2010), švietimui būtina remtis moksliniais atradimais, inovacijomis, kad įgyjamos žinios būtų konstruojamos mokslinių tyrimų pagrindu, mokymo/si aplinka tobulinama naudojant novatoriškus metodus bei požiūrius. Ko gera, būtų galima teigti, jog skirtingose švietimo srityse inovacijų diegimas reiškiasi nevienalyčiai. Vis tik muzikinio ugdymo baruose jis reiškiasi gan vangiai. Taip postuluoti leidžia šią sritį tyrinėjančių mokslininkų išvalgos. Kaip teigia Lasauskienė (2007), paradigmų kaitos kontekste pirmiausia turėtų kisti mokytojo vaidmuo, deja, ugdymas tebesuvokiamas tradiciškai, nepakankamai įvertinama visuomenės raidos dinamika. Tai patvirtina ir Malcienės (2010) pastebėjimai apie šalyje tebeegzistuojančią „specializuotų menininkų“ rengimo tradiciją, kai susitelkiama į teorines žinias, atlikimo įgūdžių formavimą. Tokioje dešimtmečius trunkančioje ugdymo realybėje inovacijos nesireiškia net ir teoriniu lygmeniu. Tad šio disertacinio tyrimo koncentre buvo siekta iširti pedagogų nuostatas, mėginant įvertinti autorės pasiūlytų konkrečių inovacijų reikšmę ir poreikį nūdienos muzikiniame ugdyme. *Nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų* diagnostiniame bloke naudoti faktoriai / inovacijos, tyrėjos asmeniškai atrinkti hipotetiškai postuluoju, jog pastarųjų muzikiniame ugdyme šiandien trūksta labiausiai. Muzikinio ugdymo inovacijos buvo sietos su įvairiais ugdymo koncentrais: naujomis ugdymo formomis, naujomis disciplinomis, ugdymo tikslais, vertinimo sistemos kaita.

Pirmoji diagnostinio bloko / veiksnio skalė – *Ugdymo diferencijavimas*. Ugdymo diferencijavimu vadinami ugdymo tikslai, uždaviniai, mokymo ir mokymosi turinys, metodai, mokymo(si) priemonės, mokymosi aplinkos vertinimas, pritaikomas mokiniams, atsižvelgiant į jų skirtybes. Ugdymo diferencijavimo tikslas – sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui sėkmingiau mokytis (Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai, 2013). Ugdymas gali būti diferencijuojamas tiek individualiai, tiek ir mokinių grupei, siekiant mažinti pasiekimų skirtumus, plėtoti gabumus, įgyvendinti skirtingas ugdymosi strategijas, atlikti įvairias su ugdymu susijusias veiklas. Diferencijuotas ugdymas kaip mokslinis objektas nūdienos mokslinėje erdvėje nėra naujas. Ko gera, plačiausiai jis buvo išnagrinėtas socialiniu, psicholo-

giniu, edukaciniu aspektais (Jovaiša, 1993; Lamanauskas, 1996; Šiaučiukėnienė, 1997; Rajeckas, 1999). Taip pat tyrinėtas ir mokinių vizualinės raiškos ir kūrybingumo aspektu – dailės mokymo srityje (Kaluinaitė, 2003). Tačiau kalbant apie diferencijuotą ugdymą analizuojamoje muzikinio ugdymo srityje galima teigti, jog čia jo problematika praktiškai nenagrinėta. Tai paaiškinti būtų galima tuo, jog instrumentinis muzikinis ugdymas yra grindžiamas individualiu mokymu: edukacinėje erdvėje jis reiškiasi individualia mokytojo ir mokinio veikla, nukreipta į praktinių žinių ir gebėjimų įgijimą. Atrodytų, kasdieniame tokio ugdymo procese ugdytiniui negalėtų trūkti nei pedagogo dėmesio, nei erdvės preferencijoms skleisti. Tad ugdymo diferencijavimo problema, iš pažiūros, tarsi ir neegzistuoja. Tačiau šio disertacinio tyrimo autorė diferencijuoto ugdymo, kaip inovacijos idėją, kėlė hipotetiškai postuluodama, jog nūdienos muzikiniame ugdyme nėra atsižvelgiama į individualius ugdytinio poreikius: edukacinė praktika remiasi profesiniam ugdymui būtiniais standartais, taigi ugdyme tenkinamos tik būsimų muzikų profesionalų preferencijos. Galime teigti, svarbiausia diferencijuoto muzikinio ugdymo prielaida – šiandien akivaizdžiai besireiškiantys individualūs ugdytinių tikslai, kurie turėtų būti įgyvendinami skirtinguose profesinio ir saviraiškinio muzikinio ugdymo centruose. Remiantis šiomis išvargomis ir buvo sukonstruota *Ugdymo diferencijavimo* skalė. Joje pateiktais teiginiais mėginta išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina šios inovacijos reikšmę: ar diferencijuotas ugdymas patobulintų nesiekiančiųjų muziko profesionalo išsilavinimo rengimą, kaip diferencijavimas paveiktų edukacinę praktiką? (*diferencijuotas ugdymas atvertų naujas muzikavimo galimybes moksleiviams, stokojantiems muzikinių gabumų / diferencijavus ugdymą, suprastėtų muzikos / meno mokyklose diegiamas profesinis lygis...*).

Antroji *Nuostatų dėl muzikinio ugdymo inovacijų* diagnostinė skalė – *Vertinimo sistemos kaita*. Kaip įrodo moksliniai tyrimai, ugdytinių pažangos ir pasiekimų vertinimas – aktuali nūdienos švietimo problema, kas leidžia vertinimą įvardinti kaip itin reikšmingą ugdymo proceso dalį. Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkų darbuose vertinimas aptariamas pačiais įvairiausiais rakursais. Galime teigti, jog daugumoje jų atsiskleidžia edukacinėje praktikoje vyraujanti vertinamoji aplinka, veikianti visą edukacinį procesą (Gage, Berliner, 1994; Petty, 2007; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Laužackas ir kt., 2005; Kriščiūnaitė ir kt., 2011). Pastarajame reiškiasi stipri mokinių konkurencija, dažnai pažeidžianti mokinio pasitikėjimą savimi, saugumo jausmą, motyvaciją. Tuo tarpu vertinimas neformaliojo muzikinio ugdymo srityje tebeišlieka mažai ištyrinėtas: trūksta žinių apie vyraujančias vertinimo

tendencijas, vertinimo įtaką edukaciniam procesui, ugdytinio psichologinei būsenai. Šio disertacinio tyrimo kontekste vertinimo sistemos kaita, kaip inovacinis reiškinys, tyrėjos pasirinkta neatsitiktinai. Daryta hipotetinė prielaida, jog nūdienos muzikiniame ugdyme egzistuojančioje vertinimo sistemoje visi aukščiau išvardinti faktoriai reiškiasi itin stipriai. Atsižvelgiant į neformaliojo muzikinio ugdymo keliamus tikslus, dabartinė vertinimo sistema atrodo pakankamai ydingai: formalusis vertinimas neretai muzikavimo procesą daro formaliu, mokantis muzikos ar muzikuojant nuolat jaučiama grėsmė gauti prastą įvertinimą, vertinimas pažymiais daugelį apskritai atbaido nuo muzikos. Pasak Kriščiūnaitės ir kt. (2011), pedagogai neretai mokinio įvertinimą sieja ir su savo darbo sėkme, kas iššaukia darbinį stresą, tarpusavio konkurenciją ar nepalankų mikroklimatą darbe. Taigi *Vertinimo sistemos kaitos* diagnostine skale siekta pamatuoti pedagogų nuostatas egzistuojančios vertinimo sistemos bei galimų vertinimo pokyčių aspektu (*dabartiniai vertinimo kriterijai yra pakankamai geri / atsisakius vertinimo pažymiais, atsirastų daugiau norinčių muzikuoti....*).

Tiriant pedagogų nuostatas dėl muzikinio ugdymo inovacijų, buvo sukonstruota *Eksperimentavimo poreikio* skalė. Ši diagnostinė skalė sudaryta siekiant išsiaiškinti, kiek nūdienos pedagogams aktualios naujovės, galinčios veikti edukacinę praktiką. Eksperimentas – „mokslinis bandymas, tiriamojo reiškinio stebėjimas tiksliai apskaičiuotomis sąlygomis, leidžiančiomis stebėti reiškinio eigą ir, pakartojus tas sąlygas, jį vėl atkurti“ (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Pagal Rutkienę, Teresevičienę (2010), edukologijos srityje eksperimentas taikomas norint pagrįsti naujas idėjas. Tuo tarpu disertaciniame tyrime *Eksperimentavimo poreikio* skalėje naudoti teiginiai nebuvo nukreipti į konkrečius, įvardintus eksperimentus – teiginiams suteikta prasmė, tikėtina, galinti atskleisti pedagogų požiūrį į eksperimentus plačiąja prasme. Eksperimentavimas sietas su naujų būdų, strategijų ugdyme taikymu, galinčiu nors kiek „išjudinti“ nuo pat jos atsiradimo pradžios netobulintą instrumentinio muzikinio ugdymo sistemą (*manau, kad muzikos mokyme būtini eksperimentai, kurie „išjudintų“ dešimtmečius trunkančią ugdymo sistemą....*). Būtent dėl to, jog šioje srityje iki šiol nėra įprasta remtis teorinius teiginius ar naujus probleminius klausimus patvirtinančiais, ugdyme naudojamais eksperimentais, eksperimentavimas tyrėjos buvo traktuotas kaip muzikinio ugdymo inovacija. Reikia pabrėžti, jog skalė buvo konstruota ir nūdienos muzikiniame ugdymui keliamų iššūkių fone, kuri iliustruoja eksperimentavimo poreikį liudijančios mokslinės išvalgos. Pasak Hargreaves ir kt. (2003), ugdymo eksperimentai būtini, jeigu norima atrasti labiausiai edukacinei praktikai tinkančius

modelius ar ugdymo konceptus. Autoriai diskutuoja: kodėl šiandien muzikinio ugdymo turinyje ne itin tarpusavy dera „vakarietiškos“ klasikinės muzikos tradicija ir populiarioji ar tradicinė liaudies muzika? Ką lavinti svarbiau – atlikėjiškus gebėjimus ar asmenybę? Į ką orientuotas muzikinis ugdymas – į mokytoją ar mokinį? Nors, kaip minėta, šios skalės turinio semantika nebuvo kreipiama į konkretų eksperimentą, vis tik tyrėja domėjosi, kokios muzikinio ugdymo naujovės šiandien vyksta ar yra taikomos realioje praktikoje. Pastebėta, jog kai kurių šalių muzikiniame ugdyme naujovėms atrandama vis daugiau erdvės. Kaip teigia Vanečkina, Trofimova (1999), XXI a. nieko nestebina meniniame ugdyme besireiškianti menų sintezė, galinti praturtinti, pagyvinti įvairių meno disciplinų mokymosi procesą (Ванечкина, Трофимова, 1999). Autorės pristato „muzikinės grafikos“ metodiką, grindžiamą muzikos kūrinio dailine vizualizacija. Šio eksperimento taikymas muzikiniame ugdyme atskleidė, jog vaizduodami muziką mokiniai lavina savarankišką mąstymą, gebėjimą susikaupti, kas iš dalies padeda išspręsti ir klasės drausmės problemas, padeda mokiniui savarankiškai priimti sprendimus. Nustatyta, jog mokiniai piešdami lavina muzikinę ir meninę vaizduotę, taip pat gilina muzikos istorijos žinias. Vaizduodami įvairių žanrų, stilių klausomą muziką, ugdytiniai išreiškia ne tik save, savo jausmus, bet taip pat ir skambančią muziką. Įdomi japonų mokslininkų siūloma „Šeimyninio ansamblio“ sistema, mėginta taikyti fortepijono mokyme (Oshima, Nishimoto, Suzuki, 2005). Sistemos tikslas – pajavairinti ir palengvinti pradinį mokymosi fortepijonu etapą, į muzikavimo procesą įtraukiant tėvus, nebūtinai turinčius grojimo įgūdžių. Eksperimentu nustatyta, jog šeimyninis muzikavimas mokinį gali paskatinti užsiimti muzikine veikla, ši veikla jam tampa patraukli ir įdomi, sustiprėja motyvacija savarankiškai praktikuotis namuose.

Grupinio mokymosi skalės disertaciniame tyrime paskirtis – ištirti pedagogų nuostatas grupinio instrumentinio mokymosi atžvilgiu. Apie grupinio mokymosi privalumus jau gan senokai diskutuojama skirtinguose švietimo kontekstuose, tačiau grupinis muzikos mokymasis kol kas išlieka neplėtota, netyrinėta sritis. Grupinį mokymąsi kaip muzikinio ugdymo inovaciją traktuoti leido tai, jog mokymasis groti instrumentu Lietuvos muzikos mokyklose lig šiol grindžiamas tik individualiu mokytojo ir mokinio darbu klasėje. Tačiau geografiškai platesnėje muzikinio ugdymo erdvėje apie grupinio instrumentinio mokymosi galimybę diskutuojama ne vienerius metus. Harresas, Crozieris pabrėžia (2000), jog, ko gera, nėra nei vieno tokio jautraus diskusijų objekto kaip grupinis mokymas, ypač jei diskutuoja instrumentinių disciplinų pedagogai, vadinasi, grupinis mokymas iš tiesų aktualis, jautri tema. Kaip

teigia Berežnojus (2011), grupinio mokymosi idėją instrumentinio ugdymo kontekste šiandien galima traktuoti kaip inovatyvią, o tolesni moksliniai tyrimai ir praktika parodys, ar toks mokymas taps tradiciniu (Бережной, 2011). Dėl grupinio mokymosi arba muzikavimo grupėje ugdytinis gali įgyti labai platų spektrą gebėjimų ir kompetencijų, kurios ne visada įgyjamos mokantis individualiai: grupėje išmokstama kritiškai vertinti muzikuojantį gretą, muzikuojant grupėje didesnė tikimybė patirti muzikos atlikimo džiaugsmą, muzika ir muzikavimas suvokiami kaip socialinio konteksto dalis (Swanwick, 1994). Kai kurie autoriai pabrėžia grupinio ir individualaus mokymo dermės reikšmę: individualiame užsiėmime mokinys gali tobulinti grojimo įgūdžius, tuo tarpu grupiniame – interpretaciją (Бережной, 2011). Vis tik daugiausia mokslinėje erdvėje diskutuojama, ar įmanoma grupėje išmokyti valdyti tokį instrumentą, kuris savo „prigimtimi“ yra solinis. Paradoksalu, bet daugiausiai mokslinėje erdvėje diskutuojama, ar įmanoma grupėje mokytis fortepijono dalyko (Bastien, 1995; Fairchild, 1996; Rowe, 1999). Tuo tarpu šio disertacinio tyrimo kontekste, aiškinantis pedagogų nuostatas, siekta diagnozuoti vyraujančią mokytojų poziciją grupinio mokymosi aspektu atskirų dalykų neišskiriant. Pedagogų prašyta įvertinti grupinio mokymosi, kaip inovacijos, idėją, atskleisti savo požiūrį į galimybę edukacinėje praktikoje derinti individualų ir grupinį muzikavimą (*grupinio muzikavimo idėja man atrodo patraukli, tik kol kas mažoka informacijos kaip ją būtų galima realizuoti / individualų mokymą derinant su grupiniu, mokiniai išgyventų naujus muzikavimo grupėje įspūdžius...*).

Suaugusiųjų mokymasis – šiandien gan plačiai gvildinama tema, kuri analizuota ir šio disertacinio tyrimo kontekste, pedagogų požiūriu į muzikinio ugdymo inovacijas aspektu. Suaugusiųjų mokymo kaip mokslinio objekto ištakos siekia XX a. septintąjį dešimtmetį, kai buvo sukauptos moksliniais tyrimais paremtos žinios, kurios leido formuoti nuoseklią suaugusiųjų mokymo teoriją, kuria remiantis atsirado naujas edukacinis modelis – andragogika (Knowles, 1980). Pasak Illerio (2003), mokymosi visą gyvenimą prielaidos apibendrinamos trimis aspektais: ekonominiu, kaip lemiančiu šalies ekonominį gerbūvį, socialiniu, kaip sudarančiu galimybę integruotis į visuomenę, asmeninio vertingumo, kaip galinčiu padėti tvarkyti savo asmeninį gyvenimą. Tuo tarpu Foley (2007) išskiria keturias pagrindines suaugusiųjų mokymosi formas: formalųjį, neformalųjį, savaiminį ir šalutinį. Pasak Teresevičienės ir kt. (2006), neformali mokymosi forma atsiranda suaugusiam išreiškus norą išmokti naujų technologijų ar socialinėje aplinkoje atsiradusių naujovių, o tokio švietimo vieta – nebūtinai sisteminės švietimo įstaigos ar organizacijos.

Žinia, neformaliajame suaugusiųjų švietime besimokančiojo rezultatai nėra formaliai fiksuojami ar pripažįstami valstybės mastu, tačiau tokio švietimo tikslas – tenkinti asmens socialinius saviugdos poreikius (Anužienė, 2006). Galime teigti, neformalusis suaugusiųjų mokymasis – ne tik asmeninės pastangos įgyti naujų žinių profesinėje veikloje, kas didina ekonominę konkurencingumą, bet taip pat ir galimybė turtinti asmenybę, pagalba tampant visaverčiu visuomenės nariu. Suaugusiųjų mokymasis muzikos – peržengiant Lietuvos švietimo kontekstą – aktuali, pastaruoju metu intensyviai tyrinėjama sritis. Kaip teigia Pike (2011), apie suaugusiųjų muzikos mokymą ir mokymąsi diskutuoti įgalina sparčiai senstanti visuomenė, kuri ateityje, ko gera, bus pagrindinė švietimo vartotoja. Tad jau šiandien yra aktualios, šioje srityje tinkamų muzikos mokymosi formų, strategijų paieškos. Mokslininkai, tyrinėjantys suaugusiųjų mokymąsi muzikos, pabrėžia, kad besimokantys suaugusieji pasižymi itin stipria motyvacija, tad troškimas atlikti muzikos kūrinį yra stipresnis nei fiziniai trukdžiai, atsiradę dėl biologinio amžiaus (Taylor, Hallam, 2008). Kai kurie nori muzikuoti, nes jų šeimose buvo susiklosčiusios tam tikros muzikinės tradicijos, kiti tai laiko smagiu užsiėmimu, tretiems – tai asmeninis iššūkis siekiant užsibrėžto tikslo (ten pat). Pagal Smilde (2008), Roulston (2010), suaugusiems išmokti valdyti muzikos instrumentą padeda jų „gyvenimiška“ patirtis, dėl to jie gan greitai randa labiausiai tinkamą būdą, metodą konkrečiam elementui išmokti. Įveikę fizinius trukdžius, suaugusieji žymiai geriau nei vaikai „jaučia“ muziką, suvokia jos prasmę, giliau interpretuoja. Remiantis šiomis mokslinėmis išvaidomis buvo sukonstruota *Suaugusiųjų muzikos mokymo* skalė. Suaugusiųjų muzikos mokymas tyrėjos traktuotas kaip galima muzikinio ugdymo inovacija, kadangi muzikinio ugdymo praktikoje Lietuvoje iki šiol beveik nesireiškė. Diagnostinėje skalėje pateikti teiginiai buvo nukreipti į galinčiųjų muzikuoti amžiaus klausimą, gan griežtai apibrėžtą muzikinį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose (*išmokti valdyti muzikos instrumentą galima tik vaikystėje...*). Taip pat aktualizuota suaugusiųjų muzikos mokymo praktinė raiška (*suaugusiųjų muzikos mokymas – sunkiai praktikoje pritaikomas dalykas...*).

Į *Nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų* diagnostinį bloką įtrauka ir *Neįgaliųjų ugdymo* skalė. Jos svarba viso tyrimo instrumento kontekste buvo grindžiama informacijos apie šios inovatyvios srities nūdienos muzikiniame ugdyme būtinybę. Specialieji ugdymosi poreikiai *LR Švietimo įstatyme* įvardinami kaip „...pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių“ (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011, Bendrosios nuos-

tatos, I skirsnis). Kaip teigia Vilkelienė (2013), šiandieninis požiūris į negalią formavosi ne vieną dešimtmetį: nuo negalios kaip asmeninės problemos iki politinės valios, kolektyvinių pastangų matuoti bendražmogiškas tiesas. Tad tokia požiūrio dinamika vertintina kaip ilga ir sudėtinga. Išaugęs dėmesys neįgaliųjų ugdymui pastaraisiais dešimtmečiais – akivaizdus. Taip teigti leidžia gan intensyvūs moksliniai tyrimai Lietuvoje ir pasaulyje, apibendrinę ir meninio ugdymo neįgaliesiems reikšmę (Ruud, 2010; Stige, 2002; Adamek, Darrow, 2005; Šinkūnienė 2003; Vilkelienė, 2003; Aleksienė, 2001). Šio disertacinio tyrimo akiratyje – neįgaliųjų muzikinis ugdymas, kaip inovacijos neformaliajame ugdyme prielaida. Pastarosios inovacijos ugdyme raiška – žingsnis link neįgalaus ugdytinio fizinių, intelekto sutrikimų išprovokuotų poreikių, per muzikinę veiklą, tenkinimo. Įrodyta, jog šia veikla lavinami neįgaliųjų asmeniniai gebėjimai, įgūdžiai spartėja, gerėja intelektinė ir fizinė raida. Neįgaliųjų muzikinis ugdymas – perspektyvinė muzikinio ugdymo sritis, modeliuojama integracijos, demokratine ideologija pagrįsto tikslo, fone. Pasak Šinkūnienės (2003), socialinė integracija remiasi visuomenės gebėjimu neįgaliuosius priimti, įtraukti į savo aplinką, o integracijos tikslas – paskatinti normaliai priimti šių asmenų kitoniškumą. Taigi meninė integracija gali būti suprantama kaip skirtingai besivystančių žmonių bendradarbiavimas per meninę veiklą. Kaip teigia autorė, neįgaliųjų meninis ugdymas specialiojo ugdymo ar socialinio darbo sistemų kontekste Lietuvoje plėtojamas nepakankamai, vadinasi, nėra užtikrinamas jų visapusiškas lavinimas ir dalyvavimas bendruomenės gyvenime. Nors stebimi pavieniai neįgaliųjų integracijos į neformalųjį ugdymą faktai, vis tik galima teigti, kad šiame kontekste integracija beveik nesireiškia. Konstruodama *Neįgaliųjų ugdymo* skalę, disertacinio tyrimo autorė hipotetiškai postulavo, jog galimos net kelios tokios realybės priežastys. Viena jų – neigiamo pedagogų požiūrio edukacinėje erdvėje dominavimas, stabdantis natūralų šio proceso vyksmą. Taip pat manyta, kad integracija vangiai vyksta dėl skurdžių metodinių šaltinių pasirinkimo galimybių, informacijos apie neįgaliųjų ugdymą trūkumo (*trūksta informacijos, kaip padėti muzikuoti vaikams turintiems fizinę ar intelekto negalią / neįgaliųjų ugdymo integracijai muzikos pedagogai kol kas menkai pasirengę...*).

Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus – septintoji diagnostinio bloko *Nuostatų dėl muzikinio ugdymo inovacijų* skalė. Ši skalė, lyginant su aukščiau analizuotomis, savotiškai „iškrenta“ iš bendros diagnostinio bloko prasminės logikos. Toks išpūdis galėtų susidaryti dar kartą peržvelgus jau analizuotų skalių turinį. Nors skalės skirtingos, jas vienija bendra inovacijų sklaidos idėja, apimanti pakankamai abstrakčias ugdymo turinio dimensijas:

inovacijos projektuojamos naujų ugdymo formų, pavienių edukacinių faktorių ar reiškinių pateikimu. Pastaroji – *Galimybės mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus* – diagnostinė skalė siejama su konkrečiu ugdymo turinio elementu – muzikinėmis disciplinomis, kurias būtų galima rinktis pagal individualius ugdytinio poreikius. Tad šios skalės turinys grindžiamas nūdienos edukacinės praktikos inovatyvumu dalykų pasirinkimo galimybės aspektu. Tyrėjos domėjimasi, kiek tokiam dalykų pasirinkimui šiandien ugdyme neprieštarujama, paskatino asmeninis nevienadienis edukacinės praktikos stebėjimas, dažno ir gan gausaus mokinių „nubyrėjimo“ atvejų mokyklose analizė. Galima sakyti, jog idėją skalės turinį kreipti konkrečia mokymo turinio analizės linkme suponavu ir kai kurios mokslininkų išvalgos nūdienos ir ateities švietimo situacijos tematika. Pagal Newby (2005), ateities švietimo scenarijus atspindi visuomenės gebėjimą suprasti, ką tu žinai ir ko ne, ir tai skatina imtis veiksmų, kad tai sužinotum. Dėl to ugdytiniai pratinami įsiklausyti į asmeninius poreikius, atsiranda ugdymo programų gausa, kurias rinktis tampa įprasta. Tuo tarpu mokyklos savo veiklą kreipia į jaunimo socialinės raidos poreikius, jos tampa bendruomeniškos, besipriešinančios socialinei fragmentacijai, vertybių krizei. Reikia pripažinti, toks ateities ugdymo eskizas, grindžiamas ugdytinio apsisprendimo, pasirinkimo laisve gali būti tikroviškas esant tam tikroms edukacinėms sąlygoms. Kaip teigia lietuvių mokslininkai, šalies švietimo erdvėje dar vis sprendžiamas paradigmu kaitos klausimas. Ugdymo paradigmos perėjimo į ugdymosi paradigmą imperatyvas kai kuriuose švietimo kontekstuose tebėra tik teoriškai besireiškiantis dėsnis (Bruzgelevičienė, 2008; Targamadžė, 2010). Pasak Targamadžės (2010), to priežastis aiškintina dvejopai: pedagogų nenoras dirbti kitaip ir stipri ugdytinių demotyvacija mokytis savarankiškai. Šias išvadas galime taikyti ir tyrinėjamo objekto – neformalaus muzikinio ugdymo kontekste. Kaip teigia muzikos edukologai, mokinio motyvacija mokytis muzikos tiesiogiai priklauso nuo keleto reikšmingų faktorių – gebėjimo atpažinti savo ugdymo preferencijas ir jų realizacijos galimybių. Galbūt būtent dėl to šiandien mokslininkai išties daug dėmesio skiria ugdytinių preferencijų analizei: tyrinėjami muzikinės veiklos poreikiai (North, Hargreaves, O’Neill, 2000), asmenybės bruožų ir muzikos „vartojimo“ sąsajos (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2007), muzikinės preferencijos lyties aspektu (Colley, 2008), muzikinių elementų svarba (Kopacz, 2005). Šio disertacinio tyrimo autorė siekė ištirti, kaip mokinio poreikius rinktis dalykus, specialybes vertina nūdienos pedagogai, į tai buvo nukreipti ir *Galimybės mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus* diagnostinės skalės teiginiai (*mokiniai turėtų patys pasirinkti dalykus, kurių norėtų mo-*

kytis muzikos mokykloje....). Nuostatų dėl muzikinio ugdymo inovacijų diagnostinio bloko / veiksnio turinys pavaizduotas 4.1.5 lentelėje.

4.1.5 lentelė

Pedagogų profesines nuostatas apibendrinantis Nuostatų dėl muzikinio ugdymo inovacijų diagnostinis blokas

IV diagnostinio bloko <i>Nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų</i> sudarymo prielaidos		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
1. Inovacija	J. Lasauskienė, 2007; J. Ramanauskienė, 2010; A. Kazlauskienė ir kt., 2010; Z. Malcienė, 2010	–
2. Diferencijuotas ugdymas	L. Jovaiša, 1993; V. Lamanauskas, 1996; L. Šiaučiukėnienė, 1997; V. Rajeckas, 1999; K. Kaluinaitė, 2003; Pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrieji ugdymo planai, 2013	1. <i>Ugdymo diferencijavimas</i>
3. Mokių pažangos ir pasiekimų vertinimo pokyčiai	N. L. Gage, D. C. Berliner, 1994; L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė, 2002; R. Laužackas, E. Stasiūnaitė, M. Teresevičienė, 2005; Petty, 2007; A. Kriščiūnaitė, 2011	2. <i>Vertinimo sistemos kaita</i>
4. Eksperimentai	И. А. Ванечкина, И. Л. Трофимова, 1999; D. J. Hargreaves ir kt., 2003; Ch. Oshima, N. Nishimoto, Sh. Suzuki, 2005; A. Rutkienė, M. Teresevičienė, 2010; Tarptautinių žodžių žodynas, 2013	3. <i>Eksperimentavimo poreikis</i>
5. Grupinis mokymas(is)	Swanwick, 1994; J. W. Bastien, 1995; J. A. Fairchild, 1996; Ch. Rowe, 1999; Harres, Crozier, 2000; Д. А. Бережной, 2011	4. <i>Grupinis mokymasis</i>
6. Suaugusiųjų mokymas	M. S. Knowles, 1980; K. Illeris, 2003; M. Teresevičienė, 2006; B. Anužienė, 2006; G. Folley, 2007	–
7. Suaugusiųjų muzikos mokymas	A. Taylor, S. Hallam, 2008; R. Smilde, 2008; K. Roulston, 2010; P. D. Pike, 2011	5. <i>Suaugusiųjų muzikos mokymas</i>
8. Neįgaliųjų ugdymas	E. Ruud, 2010; V. Aleksienė, 2001; B. Stige, 2002; J. Šinkūnienė 2003; A. Vilkelienė, 2003; M. Adamek, A. Darrow, 2005; Švietimo įstatymas, 2011	6. <i>Neįgaliųjų ugdymas</i>

IV diagnostinio bloko <i>Nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų sudarymo prielaidos</i>		
Mokslinės diskusijos objektas	Mokslinių įžvalgų autoriai	Skalės pavadinimas
9. Perspektyvinio švietimo modeliavimas	M. Newby, 2005; R. Bruzgelevičienė, 2008; V. Targamadžė, 2010	–
10. Ugdytinio muzikinio ugdymo preferencijos	A. C. North, D. J. Hargreaves, S. A. O’Neill, 2000; M. Kopacz, 2005; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, 2007; Colley, 2008	7. <i>Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus</i>

Kitame disertacijos skyriuje bus pristatytos su vykdytu tyrimu, gautų duomenų apdorojimu susijusios procedūros bei pagrindžiami tyrimo imties parinkimo, naudotų statistinių, kokybinių metodų, diagnostinių skalių sudarymo metodikos principai.

4.1.2. Tyrimo imties pagrindimas

Siekiant užtikrinti empirinio tyrimo atrankos kokybę, buvo laikytasi atrankos reprezentatyvumo principo: tiriamųjų sudėtis turėjo atitikti generalinės visumos (populiacijos) proporcijas (Valackienė, Mikėnė, 2010). Tuo tikslu analizuotos pagrindinės pedagogų populiacijos charakteristikos – generalinės visumos dydis bei socialiniai-demografiniai duomenys. Nustatyta, jog tiriamųjų muzikos mokyklų pedagogų populiacija pakankamai nedidelė: 89 neformalaus muzikinio ugdymo įstaigose – muzikos arba meno mokyklose dirba apie 2380 muzikos pedagogų (AIKOS, 2013). Pastarojo disertacinio tyrimo tiriamoji grupė – instrumentinių disciplinų (fortepijono, styginių, liaudies, pučiamųjų, mušamųjų instrumentų, akordeono, gitaros) pedagogai, kurių apytikslė populiacija – 2000 pedagogų. Imties tūriui, tinkamam kiekybiniam profesinių nuostatų matavimams apskaičiuoti, buvo pasitelkta imties tūrio apskaičiavimo formulė:

$$n = \frac{z^2 * S^2}{\Delta^2}, \text{ kai } n - \text{atvejų skaičius atrankinėje grupėje, } S - \text{imties vidurkinis kvadratinis nuokrypis, } \Delta - (\text{delta}), \text{ leistinas netikslumas,}$$

t. y. skirtumas tarp atrankinės grupės ir generalinės visumos vidurkio, z – koeficientas, parenkamas pagal tai, koki patikimumą norima gauti (Kardelis, 2002). Esant 95 proc. patikimumui, 367 respondentų imtis leidžia teigti, kad tyrimo rezultatų paklaida yra ne didesnė nei 4,6 proc. Apskaičiuota, jog tyrime naudota tiriamųjų imtis atspindi generalinės aibės savybes ir atitinka tikslinės atrankos kriterijus.

Tyrimo geografija apėmė įvairias Lietuvos vietas – tiriamųjų imtį sudarė Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių, Panevėžio bei mažesnių miestų bei miestelių muzikos mokyklų pedagogai. Išsamesni demografiniai duomenys matyti 4.1.2.1 lentelėje.

4.1.2.1 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal gyvenamą vietą. (N=367)

Gyvenama vieta	Respondentų skaičius	Procentai
Vilnius	113	30,8
Kaunas	43	11,7
Klaipėda	39	10,6
Šiauliai	34	9,3
Panevėžys	20	5,4
Kt. miestai	118	32,2
<i>Iš viso</i>	367	100,0

Pažymėtina, jog pedagogų imtyje vyravo moterys (savo nuomonę išreiškė 74,4 % moterų ir 25,6 % vyrų). Galima teigti, jog toks respondentų neproporcingas pasiskirstymas lyties aspektu tyrime nėra atsitiktinis. Pastaruoju metu tarp muzikos mokyklose dirbančiųjų pedagogų dominuoja moterys, tad tyrimo imtis šiuo aspektu tiksliai atspindėjo nūdienos neformaliojo švietimo realijas (AIKOS, 2013).

Reikšmingas, skirtingai pedagogų nuostatas veikiantis imties rodiklis – pedagoginis stažas. Daugiausia tyrime dalyvavo 21–30 metų darbo stažą turinčių pedagogų (30,2 %). Detalesni pedagogų įgyto stažo duomenys matyti 4.1.2.2 lentelėje.

4.1.2.2 lentelė

Respondentų pedagoginio darbo stažas. (N=367)

Metai	Respondentų skaičius	Procentai
Iki 5 metų	25	6,8
5–10 metų	40	10,9
11–20 metų	90	24,5
21–30 metų	111	30,2
Daugiau kaip 30 metų	101	27,5
<i>Iš viso</i>	367	100,0

Dar vienas svarbus tiriamųjų charakteristikas atskleidžiantis rodiklis – pedagoginė kvalifikacija. Didžiausiai daliai respondentų (41,8 %) suteikta vyr. mokytojo kvalifikacija, mokytojų metodininkų 34,3 %, mokytojų 18,5 %, mokytojų ekspertų 5,4 %. Galime teigti, kad toks respondentų pedagoginio stažo pasiskirstymas apytikriai atitinka Švietimo informacinių technologijų centro pateiktus duomenis apie mokyklose dominuojantį pedagogų kvalifikacijos pasiskirstymą: muzikos mokyklose šiandien dirba maždaug 350 mokytojų (16 %), 1000 vyr. mokytojų (44 %), 800 mokytojų metodininkų (35 %), 110 mokytojų ekspertų (5%) (Švietimo informacinių technologijų centras, Pedagogų registras).

Paminėtinas ir mokslo laipsnio / socialinio akademinio respondentų statuso tyrime vaidmuo. Nustatyta, kad tyrime dalyvavo 4 studentai, 131 bakalauro ir 230 magistro studijas baigusiu respondentų, du mokslų daktarai. Tarp visų dalyvavusių pedagogų, daugiausia – dėstančių fortepijono dalyką, mažiausiai – fagoto. Išsamūs respondentų duomenys dėstomo dalyko muzikos mokykloje aspektu pavaizduoti 4.1.2.3 lentelėje.

4.1.2.3 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal dėstomą dalyką. (N=367)

Dalyko pavadinimas	Respondentų skaičius	Procentai
Fortepijonas	168	45,8
Akordeonas	53	27
Smuikas	37	10,1
Kanklės	25	6,8
Trimitas	13	3,5
Klarnetas	13	3,5
Fleita	12	3,3
Birbynė	12	3,3
Trombonas	9	2,5
Saksofonas	8	2,2
Violončelė	7	1,9
Mušamieji	5	1,4
Gitara	4	1,1
Fagotas	1	0,3
Iš viso	367	100,0

Tyrimė dalyvavusiųjų pedagogų skaičius dėstomo dalyko aspektu atitiko nūdienos muzikos mokyklose diegiamų dalykų tendencijas: tyrime daugiausiai dalyvavo fortepijono pedagogų, pažymėtina, jog būtent šio dalyko pedagogų Lietuvos muzikos mokyklose yra daugiausia⁵.

Apibendrinant tyrimo imties statistiką, galima teigti, kad ji apytikriai atspindi bendras muzikos pedagogų bendruomenės demografines ir profesines charakteristikas, kas leidžia tyrimo imtį traktuoti kaip reprezentatyvią ir atitinkančią diagnostinio tyrimo reikalavimus.

Lietuvos muzikos mokyklų profesinių pedagogų nuostatų tyrimas buvo atliekamas 2013 m. vasario-balandžio mėn. instrumentinių disciplinų (forte-pijono, styginių, liaudies, pučiamųjų, mušamųjų instrumentų, akordeono, gitaros) mokytojams buvo išplatintas disertantės parengtas anoniminis klausimynas (žr. 3 priedą). Platinant anketas buvo naudotasi pašto paslaugomis, geranoriška muzikos mokyklų skyrių vedėjų pagalba. Didesnę dalį anketų tyrėja respondentams įteikė asmeniškai. Klausimynų grįžtamumo rodiklis – 73 %: iš 500 išplatintų tyrėjai gražintos 367 užpildytos ir duomenų apdorojimui tinkamos anketos. Vertinant šį rodiklį dera pastebėti, jog vidutinį anketų grįžtamumą lėmė kai kurių pedagogų gan kategoriškas, kartais abejingas, požiūris į mokykloje vykdomą anketinę apklausą. Anketą pildyti atsisakyta motyvuojant laiko trūkumu, nenoru dalintis pernelyg asmeniška informacija bei nerimu dėl galimų pasekmių, pastarojoje anketoje išreiškus atvirą nuomonę. Dera paminėti, jog kai kurios anketos buvo atmestos dėl nepakankamos jų užpildymo kokybės. (Nepilnai arba neaiškiai užpildytos anketos bei piktybiškai sugadintos anketos).

4.1.3. Statistinių ir kokybinių tyrimo metodų pagrindimas

Tyrimų rezultatams apdoroti buvo pasitelkti aprašomosios, tikimybinės bei daugiamačiai statistikos metodai.

Tyrimė naudotasi aprašomosios statistikos skaitinėmis priemonėmis – dažnių analize. Siekiant susisteminti ir apibendrinti tyrimo duomenis, padidinti jų patikimumą, naudotas skalių metodas. Buvo sudarytos intervalų skalės, taikyta *Likert'o* skalių sudarymo metodika. Įvertinus skalių vienmatišumą ir patikimumą, skalės buvo sudaromos skaičiuojant skalę sudarančių teiginių vertinimo vidurkį. Siekiant duomenų pateikimo aiškumo, taikant lygių intervalų metodą, intervalų skalės transformuotos į trijų pakopų rangų skales (taškai – 2,3 ir 3,6).

5 Šie duomenys apibendrinti detaliam susipažinimui su muzikos mokyklų internetiniuose puslapiuose skelbtais pedagogų sąrašais.

Statistiniai duomenys vaizduoti grafinėmis priemonėmis: grafikams, paveikslams, lentelėms sudaryti, naudotos *Windows Microsoft Exel*, *Windows Microsoft Word* programos.

Statistinės hipotezės tikrintos dispersinės analizės būdu (ANOVA) bei Chi kvadrato kriterijumi (*Chi-Square*).

Dispersinė analizė (ANOVA) – statistinis metodas, naudojamas nulinei hipotezei tikrinti, kad bent viena iš grupių pagal analizuojamo požymio raišką statistiškai reikšmingai išsiskiria iš kitų. Disertacijoje panaudota vienfaktorinė dispersinė analizė leido atskleisti demografinių, profesinių charakteristikų ir profesinių nuostatų ryšius.

Chi kvadrato kriterijus (Chi-Square) disertaciniame tyrime taikytas požymių nepriklausomumo hipotezei tikrinti. Kriterijus naudotas vertinant respondentų demografinių duomenų bei profesinių faktorių ir profesinių nuostatų ryšių statistinį reikšmingumą.

Tyrime naudoti daugiamačiai statistiniai metodai: koreliacinė regresinė analizė, faktorinė analizė, klasterinė analizė.

Faktorinė analizė – statistinių metodų grupė, kuriais įmanoma įvairius komponentus jų tarpusavio koreliacijos pagrindu klasifikuoti į tarpusavyje nesusijusias grupes (Merkys, 1995). Ji leidžia nuo kintamųjų pereiti prie faktorių, tuo būdu kondensuoti ir „kompaktiškiau“ aprėpti turimą informaciją (Čekanavičius, Murauskas, 2011). Darbe buvo taikomas pagrindinių komponentų analizės metodas⁶. Pagrindinių komponentų analizė disertaciniame tyrime buvo panaudota skalių vienmatiškumui pagrįsti. Remiantis loginiais kintamųjų ryšiais buvo nustatomos, tikėtina, vieną faktorių sudarančių požymių grupės ir statistiškai tikrinama ar šie požymiai gali išreikšti vieną faktorių. Vertinant skalės vienmatiškumą, taikyti šie kriterijai: komponentų, kurių tikrinės vertės didesnės už vieną, skaičius (*Kaizer* kriterijus), pirmajam faktoriui tenkantis sklaidos procentas ir tikrinių verčių santykis (Slocum-Gori, Zumbo, 2011).

Koreliacinė ir regresinė analizė – ryšių tarp diagnostinių kintamųjų priklausomybės matavimas (Pabedinskaitė, 2009). Atliekant koreliacinę analizę kiekybiškai matuotas ir vertintas tiesinio ryšio tarp dviejų kintamųjų stiprumas, tuo tarpu regresinė analizė naudota siekiant numatyti priklausomojo kintamojo reikšmę nepriklausomojo kintamojo pagrindu.

6 Pagrindinių komponentų metodas kai kurių autorių nėra priskiriamas faktorinei analizei dėl paaiškinamos kintamųjų dispersijos dalies skirtumo, tačiau su faktorine analize šis metodas turi daug bendro.

Pirsono koreliacijos (Pearson correlation) reikšmės padėjo atskleisti kompleksinius nuostatų ryšius – apibrėžti, kiek šios nuostatos yra tarpusavyje susijusios, koks šio ryšio stiprumas bei statistinis reikšmingumas.

Koreliacinė regresinė analizė atlikta ir su jungtinėmis skalėmis (*Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio, Liberali nuostata dėl ugdymo turinio, Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos, Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros*), kas leido atskleisti labiausiai profesines nuostatas veikiančius faktorius.

Klasterinė analizė – objektų panašumo nustatymas ir jų suskirstymas į tam tiktas grupes (klasterius) taip, kad klasterių viduje skirtumai būtų kuo mažesni, o skirtumai tarp klasterių – kuo didesni (Čekanavičius, Murauskas, 2011). Tyrime klasterinė analizė (*Ward* metodas, metrinio atstumo matas – Euklido kvadratas) buvo naudota statistiniams pedagogų tipams, priklausomai nuo profesinių nuostatų, identifikuoti.

Gauti empirinio tyrimo rezultatai buvo apdorojami naudojant SPSS (*Statistical Package for Social Science*) kompiuterinę programinę įrangą.

Disertaciniame tyrime gautiems anketinės apklausos duomenims apdoroti taikyti kokybinių duomenų analizės metodai. Analizuojant klausimyne pateiktų atvirų klausimų turinį, taikyta kontekstualizavimo ir kategorizavimo strategija (Maxwell, 1996). Kontekstualizavimu buvo siekta gautus duomenis suvokti platesniame kontekste, ieškant ryšių tarp fiksuotų respondentų atsakymų teksto konteksto viduje. Naudotasi konstruktyvizmu grindžiama kokybinio tyrimo prieiga – kategorijų konstravimu, gautų duomenų pagrindu: kai tarpusavyje lyginami gautų duomenų elementai, o kategorijoms suteikiami duomenų turinį apibendrinantys pavadinimai (Charmaz, 2006). Kategorijos buvo sudaromos remiantis respondentų paminėtais faktais, siužetais, nuostatomis, motyvais. Taikyta strategija iš dalies atspindi ir postmoderniosios pagrįstosios teorijos bruožus: kai analizės vienetu tampa tam tikros socialinės situacijos, o analizuojant duomenis atsižvelgiama į situacinį ir socialinį kontekstą (Creswell, 2003).

4.1.4. Diagnostinių skalių sudarymo metodika

Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų klausimyną sudarė 4 diagnostiniai blokai – *Profesinė motyvacija, Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros, Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų, Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų* bei demografinius ir profesinius respondentų duomenis apibūdinantis blokas. Klausimyne buvo pateikti 176

teiginiai, kurių kiekvieną respondentas privalėjo įvertinti jo nuostatas atspindinčia kategorija (žr. 3 priedą). Klausimyne naudota *Likerto skalės* metodika (5 galimų teiginių vertinimo formatas su neutralia vidurine kategorija), *semantinio diferencialo skalė* (respondentas buvo prašomas įvertinti priešingas objektų charakteristikas), *eilėskumo skalė* (respondento prašoma išreikšti prioritetus muzikinio ugdymo tikslų atžvilgiu ir juos sureitinguoti), *vertinimo skalė* (prašoma įvertinti darbo sąlygas, savo sveikatos būklę), *skaitmeninė skalė* (respondento prašoma balais įvertinti savo kompetencijas).

Siekiant iširti tyrimo kintamųjų struktūrą, buvo panaudotas faktorinės analizės metodas. Analizė atlikta koreliacinės matricos pagrindu, naudojant pagrindinių komponentų metodą (*Principal Components*), kas leido išryškinti latentinius požymius. Diagnostinių skalių patikimumo laipsnis vertintas skaičiuojant *Cronbach α* koeficiento reikšmę (priimtinas koeficiento kitimo intervalas $0,5 \leq \alpha < 1$, artėjančios prie vieneto reikšmės parodo aukštą testo vidinę konsistenciją). Rūšiuojant duomenis, buvo atmesti kintamieji, jei jų faktoriai svoriai mažesni nei 0,3 ($L < 0,3$), atskirais atvejais mažesni nei 0,4, pasikliaunant logika, taip pat kurių testo žingsnio skiriamosios gebos koeficientas *r/itt (Item Total Correlation)* mažesnis nei 0,2. Siekiant išsiaiškinti, kiek matrica yra tinkama faktorinei analizei, buvo naudotas KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) koeficientas: kuo koeficiento reikšmė labiau priartėjusi prie vieneto, tuo matrica labiau tinkama faktorinei analizei atlikti, koeficiento reikšmei esant mažesnei nei 0,5 – faktorinė analizė netaikyta. Remiantis gautų įverčių pagrindu, iš viso atrinkti 127 klausimyno teiginiai, 49 teiginių, kaip „nederančių“ diagnostinio konstrukto struktūroje, buvo atsisakyta. Gautų apklausos rezultatų apdorojimas faktorinės analizės būdu, leido teiginius jungti į 33 skales (skalių turinys ir jo parinkimo argumentai detaliam aptariami 4.1.1 disertacijos skyriuje, p. 82). Diagnostinių skalių parametrai pavaizduoti 4.1.4.1 lentelėje.

**Diagnostinių skalių parametrai sudaryti faktorinės analizės būdu.
(N=367)**

SKALĖS PAVADINIMAS	N	Skalės patikimumo rodikliai		Skalės vienmatišumo rodikliai		
		Cronbach α	ri//tt (min- max)	Bendros sklaidos procentas	L (min/ max)	Lambda1/ Lambda 2
1. Pasitenkinimas profesija	5	0,58	0,23-0,50	27	0,31/0,70	2,3
2. Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos	5	0,56	0,29-0,40	37	0,56/0,67	1,8
3. Teigiamas požiūris į tėvų dalyvavimą ugdymo procese	2	0,54	0,37	69	0,83	2,3
4. Konkurencinė aplinka	5	0,57	0,21-0,38	37	0,45/0,70	2
5. Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui	5	0,82	0,51-0,70	59	0,67/0,83	4,3
6. Šeimos poreikių ir darbo dermė	3	0,55	0,05-0,36	53	0,66/0,77	2,1
7. Materialinis interesas	4	0,42	0,20-0,38	42	0,57/0,74	1,9
8. Kompetencijų ugdant būsimą muziką profesionalą įsivertinimas	4	0,84	0,48-0,75	78	0,88/0,89	10
9. Kompetencijų ugdant nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo įsivertinimas	4	0,92	0,81-0,86	83	0,9/0,92	11
10. Mokytojo kompetencijų tobulinimas	4	0,6	0,20-0,50	46	0,41/0,8	2,1
11. Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	3	0,64	0,38-0,58	45	0,64/0,87	2,1
12. Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	5	0,58	0,28-0,38	37	0,56/0,68	1,9
13. Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	3	0,68	0,41-0,54	61	0,72/0,28	2,7
14. Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	4	0,47	0,27-0,34	42	0,52/0,74	1,4
15. Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija	5	0,6	0,28-0,42	39	0,54/0,70	2

SKALĖS PAVADINIMAS	N	Skalės patikimumo rodikliai		Skalės vienmatišumo rodikliai		
		Cronbach α	ri//tt (min- max)	Bendros sklaidos procentas	L (min/ max)	Lambda1/ Lambda 2
16. Mokytojo veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika	2	0,3	0,18	59	0,77	1,5
17. Muzikos mokyklos veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika	2	0,53	0,35	67	0,82	2,1
18. Mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygius	3	0,71	0,43-0,66	64	0,71	2,7
19. Mokinio asmenybės brandos galimybių mokykloje stygius	4	0,68	0,32-0,62	52	0,56	2,5
20. Rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	5	0,55	0,24-0,36	36	0,49/0,66	2
21. Metodų konservatyvumas	5	0,67	0,29-0,53	45	0,48/0,77	2,4
22. Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	4	0,62	0,35-0,45	47	0,63/0,41	2,4
23. Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	4	0,54	0,27-0,43	44	0,57/0,76	2
24. Mokinio sceninės veiklos galimybės	6	0,68	0,24-0,49	40	0,39/0,76	2,3
25. Tradicinis repertuaras	5	0,68	0,33-0,50	39	0,73/0,51	2,8
26. Šiandieninius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras	5	0,43	0,21-0,26	31	0,51/0,60	1,5
27. Ugdymo diferencijavimas	4	0,72	0,22-0,60	56	0,65/0,81	2,9
28. Vertinimo sistemos kaita	6	0,76	0,41-0,56	45	0,59/0,74	2,7
29. Eksperimentavimo poreikis	3	0,7	0,41-0,64	63	0,69/0,88	2,6
30. Grupinis mokymasis	3	0,6	0,33-0,46	56	0,67/0,79	2,2
31. Suaugusiųjų muzikos mokymas	4	0,66	0,43-0,51	51	0,67/0,77	2,4
32. Neįgaliųjų ugdymas	2	0,65	0,48	74	0,74/0,74	2,8

SKALĖS PAVADINIMAS	N	Skalės patikimumo rodikliai		Skalės vienmatišumo rodikliai		
		Cronbach α	ri//tt (min- max)	Bendros sklaidos procentas	L (min/ max)	Lambda1/ Lambda 2
<i>33. Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus</i>	3	0,69	0,42-0,55	61	0,71/0,82	2,7

Paaiškinimas: *N* – teiginių skaičius; **Cronbach α** – testo vidinės konsistencijos koeficientas; *r i//tt* – testo žingsnio skiriamosios gebos rodiklis (pateikiama didžiausia ir mažiausia reikšmė); **L** – faktorinis svoris (pateikiama didžiausia ir mažiausia reikšmė); **Lambda1/Lambda2** – pirmosios ir antrosios tikrinių reikšmių santykis

Atlikus antrinę faktorinę analizę, buvo sukonstruotos 4 jungtinės, statistiškai bei interpretaciškai reikšmingos diagnostinės skalės, padėjusios atskleisti kompleksinius profesinių nuostatų ryšius. Skalių parametrai pavaizduoti 4.1.4.2 lentelėje.

4.1.4.2 lentelė

Diagnostinių jungtinių skalių parametrai sudaryti antrinės faktorinės analizės būdu. (N=367)

JUNGTINĖS SKALĖS PAVADINIMAS	N	Skalės patikimumo rodikliai		Skalės vienmatišumo rodikliai		
		Cronbach α	ri//tt (min-max)	L	Bendros sklaidos procentas	Lambda1/ Lambda2
<i>Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio</i>	6	0,71	0,52-0,35	0,52-0,72	41	2,6
<i>Liberali nuostata dėl ugdymo turinio</i>	4	0,55	0,43-0,22	0,53-0,74	43	1,6
<i>Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos</i>	6	0,51	0,47-0,20	0,34-0,81	42	2,4
<i>Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros</i>	3	0,63	0,51-0,37	0,69-0,81	58	2,4

Paaiškinimas: *N*-jungtinę skalę sudarančių skalių skaičius

4.2. Muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų raiška

4.2.1. Profesinės motyvacijos ugdymo procese raiška

Kaip buvo minėta 4.1.1 skyriuje, pedagogų profesinei motyvacijai tirti sukonstruotos aštuonios jai matuoti tinkančios skalės. Pirmoji jų – *Pasitenkinimas profesija*. Kaip rodo gauti rezultatai, dauguma šiandien muzikos mokyklose dirbančių pedagogų yra patenkinti atliekama pedagogine veikla. Matuoto pasitenkinimo intervalų skalę transponavus į trijų pakopų rangų skalę, paaiškėjo, jog patenkintųjų pedagogine veikla yra daugiau nei 80 % pedagogų (žr. lentelę, 4 priedą), kas leidžia manyti, kad šiandieninėje muzikos mokykloje dirba neabejingi ir šiai profesijai atsidavę mokytojai. Buvo hipotetiškai postuluota, jog pasitenkinimą arba, priešingai, nepasitenkinimą pedagogine veikla veikia tiek su mokyklos aplinka, tiek ir su asmeniniais motyvais susiję faktoriai: konkurencinė aplinka mokykloje, savo asmeninių kompetencijų dirbant su būsimais muzikais profesionalais teigiamas / neigiamas vertinimas, muzikos mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui, materialinis interesas, gebėjimas derinti šeimos poreikius ir darbą. Tyrimo rezultatai atskleidė statistiškai reikšmingą (kai reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$) konkurencinės aplinkos ($\chi^2=29,182$; $df=4$; $p=0,000$) ir materialinio intereso ($\chi^2=65,183$; $df=4$; $p=0,000$) įtaką pedagogų pasitenkinimui (žr. lentelę, 5 priedą). Konkurencinės aplinkos ir pedagogo pasitenkinimo pedagogine veikla ryšį atspindintys įverčiai rodo, jog šiandieninėje muzikos mokykloje besireiškiantis pedagogų tarpusavio konkurencingumas galbūt veikia pedagogo savijautą, taigi galbūt daro įtaką ir mokykloje vykstančiam edukaciniam procesui. Kaip ir tikėtasi, dirbant muzikos mokykloje pedagogams šiandien aktualus materialinis atlygis, kuris gali nulemti mokytojo vidines paskatas dirbti mokykloje. Tiriant, ar gali veikti profesinę motyvaciją teigiamas arba neigiamas kompetencijų įsivertinimas, kitaip – asmeninis žinojimas, kad esu kompetentingas / nekompetentingas dirbant su skirtingus ugdymosi tikslus turinčiais mokiniais (konkrečiu regresinės analizės modelio atveju – su būsimais muzikais profesionalais), paaiškėjo, jog pastarojo faktoriaus įtaka pasitenkinimui nėra statistiškai reikšminga ($p=0,065$). Aiškintasi, kiek pasitenkinimas profesine veikla priklauso nuo mokytojų gebėjimo derinti darbo ritmą ir šeimos poreikius. Netikėta, bet šie faktoriai pedagogų pasitenkinimo statistiškai reikšmingai neveikia. Aukščiau išvardintų faktorių įtaką pedagogų pasitenkinimui profesija atspindi regresinės analizės rezultatai, kurie pavaizduoti 4.2.1.1 lentelėje.

**Faktorių įtaka pedagogų pasitenkinimui profesija.
Regresinės analizės rezultatai. (N=367)**

Faktoriai, darantys įtaką pedagogų pasitenkinimui	Standartizuotas koeficientas Beta	t	Sig (p)
Konkurencinė aplinka	-0,180	-3,582	0,000
Kompetencijų ugdant būsimą muziką profesionalą įsivertinimas	0,086	1,853	0,065
Materialinis interesas	-0,372	-7,434	0,000

R²=0,229

Paaiškinimas: *beta* – įtakos stiprumas, *t* – įtakos reikšmingumas, *Sig(p)* – statistinis reikšmingumas.

Buvo aiškintasi, kiek pasitenkinimo profesija aspektas priklauso nuo lyties. Nustatyta, kad vyrų ir moterų pasitenkinimas profesija tarpusavyje mažai skiriasi. Statistiškai reikšmingų skirtumų taip pat neaptikta analizuojant pasitenkinimo profesija ir kitų demografinių kintamųjų priklausomybės ryšius. Apibendrinant pasitenkinimo profesija rezultatų raišką, galime teigti, kad šiandieninėje muzikos mokykloje dirbantys pedagogai yra patenkinti atliekama pedagogine veikla, kas juos, tikėtina, profesiškaite telkia, motyvuoja dirbti sąžiningai ir atsakingai.

Kaip galintis veikti profesinę motyvaciją, buvo tirtas edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškų faktorius, hipotetiškai manant, kad ugdytojo / ugdytinio sąveikoje galimai reiškiasi edukacinio autoritarizmo bruožai. Nustatyta, kad šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje šis faktorius išreikštas pakankamai akivaizdžiai. Sujungus į vieną duomenis, gautus iš *dalies būdinga* ir *būdinga* skirsniuose, galime teigti, kad edukacinis autoritarizmas bendraujant su mokiniais reiškiasi 74,4 % pedagogų profesinėje praktikoje (žr. lentelę, 4 priedą). Pastarąjį rezultatą interpretuodami edukacinių paradigmu kaitos kontekste, autoritarizmo reiškinį galime vertinti kaip esminę kliūtį kuriant palankią socioedukacinę erdvę skleisti ugdytinio asmenybės visybiškumui. Taip pat galime konstatuoti vis dar pasireiškančią pedagogų nuostatą (galinčią daryti įtaką profesinei motyvacijai) į mokinio ir mokytojo santykį: kaip būdinga klasikinei ugdymo paradigmai, pagrindiniu ugdymo proceso objektu šiandien tebeišlieka instrukcijas ir pamokymus teikiantis mokytojas. Edukacinio autoritarizmo reiškinį tyrinėjant giliau, buvo nustatyti faktoriai, galbūt labiausiai šį reiškinį veikiantys. Kelta hipotezė, jog minėto reiškinio atsiradimą provokuoja mokykloje vyraujanti konkurencinė aplinka,

neigiama vadovo įtaka ugdymo procesui, pritarimas mokinio rankų / kūno nustatymo pedagoginiame procese svarbai, tradiciniams muzikinės meninės mokinio veiklos būdams pamokoje, taip pat pritarimas atliekamo repertuaro išbaigtumui ir perfekcijai, konservatyviems metodams, profesinių mokinio kompetencijų gilinimui. Buvo nustatytos beveik visų išvardintų faktorių statistiškai reikšmingos įtakos edukacinio autoritarizmo apraiškoms formuotis. Tai liudija gauti įverčiai, kurie pavaizduoti 4.2.1.2 lentelėje.

4.2.1.2 lentelė

**Faktorių įtaka edukacinio autoritarizmo raiškai.
Regresinės analizės rezultatai. (N=367)**

Faktoriai, formuojantys edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškas	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Konkurencinė aplinka	0,228	4,604	0,000
Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui	0,108	2,221	0,027
Rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	0,139	2,678	0,008
Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	0,137	2,695	0,007
Metodų konservatyvumas	0,105	2,062	0,040
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,108	2,006	0,046

R²=0,225

Kaip matyti iš gautų rezultatų, šiandien muzikos mokyklose labiausiai statistiškai reikšmingai edukacinį autoritarizmą veikia konkurencinė aplinka, kas reiškia, kad edukacinėje erdvėje būtent pedagogų tarpusavio konkurencija diktuoja atitinkamą santykio su mokiniu raišką: siekdami kuo aukštesnių rezultatų, pedagogai galbūt ignoruoja pedocentrinę nuostatą. Paminėtina ir tai, jog viena iš palankių sąlygų edukaciniam autoritarizmui formuotis – pamokoje naudojami tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai. Žinia, pamokoje susitelkiant tik į muzikinės interpretacijos tobulinimą, ko gera, neįmanoma išvengti monotonijos arba nuolatinio kartojimo, „šlifavimo“, padedančio siekti meniškai turtingos kūrinio interpretacijos. Pastarasis procesas dažnai reiškiasi per pedagogo teikiamų instrukcijų tiesmukumą, profesinį reiklumą, griežtą kontrolę ir kitus autoritarizmą liudijančius faktorius, padedan-

čius siekti minėto tikslo. Gauti regresinės analizės rezultatai taip pat atskleidė, kad edukacinis autoritarizmas iš dalies formuojasi veikiamas nuostatos, jog rankų / kūno nustatymas yra svarbus muzikavimo proceso kokybei: būtina parengti, suformuoti mokinio rankas ar kūną muzikavimui, kitaip mokinio muzikinė veikla nebus kokybiška. Tyrimų rezultatai patvirtino darytą prielaidą apie galimą mokyklų vadovų įtaką edukacinio autoritarizmo formavimuisi. Tikėtina, neigiamai vadovų veikiamame edukaciniame procese formuojasi palankios sąlygos reikštis edukaciniam autoritarizmui. Statistiškai reikšmingi įverčiai buvo fiksuoti patikrinus hipotezes apie metodų konservatyvumo bei profesinių mokinio kompetencijų gilinimo įtakas formuoti edukacinio autoritarizmo apraiškoms. Bandant išvelgti šiandieninio muzikinio ugdymo realijas, buvo hipotetiškai postuluojama, teigiant, kad kintant edukacinėms paradigmoms, menkai kinta pedagogų nuostatos (taigi ir edukacinė praktika): vis dar koncentruojamasi į profesines mokinio kompetencijas, būtinas perfekciniam repertuaro atlikimui, o pastarosios gilinamos taikant ne vieno dešimtmečio senumo metodus. Remiantis gautais rezultatais, tokį hipotetinį nūdienos edukacinės praktikos modelį galime traktuoti kaip vieną iš edukacinio autoritarizmo raiškos prielaidų.

Tikrinta, kiek edukacinio autoritarizmo ugdyme apraiškos yra nulemtos demografinių duomenų raiškos. Buvo daryta prielaida, kad pastarąjį faktorių gali nulemti ne tik gyvenama vietovė, mokytojo amžius, kvalifikacija, socialinis akademinis statusas, bet ir įgyta specialybė, dėstomas dalykas, tačiau gauti rezultatai šios prielaidos nepatvirtino – demografiniai kintamieji ženklios įtakos edukacinio autoritarizmo raiškai pedagoginėje veikloje nedaro.

Kaip reikšmingas profesinės motyvacijos komponentas – ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo kokybė – buvo tiriamas mokytojų ir tėvų santykio aspektu, konkrečiai, aiškintasi, koks vyraujantis mokytojų požiūris į tėvų dalyvavimą ugdymo procese. Gauti optimistiniai, šio bendradarbiavimo prielaidas patvirtinantys rezultatai: pedagogams tėvų ir mokytojų tarpusavio bendradarbiavimas yra svarbus (iš dalies teigiamas požiūris į tėvų dalyvavimą ugdymo procese būdingas 34,1 % respondentų, teigiamas – 52,1 %) (žr. lentelę, 4 priedą). Mėginta aiškintis, kas labiausiai veikia ar iš dalies lemia tokio pedagogų požiūrio raišką. Regresinės analizės rezultatai atskleidė, kad poreikis bendradarbiauti su tėvais formuojasi suvokus mokinio socialinių kompetencijų gilinimo svarbą ($p=0,003$) ir pripažinus, jog mokykloje egzistuoja nepakankamos sąlygos skleisti mokinio asmenybei ($p=0,008$) (žr. lentelę, 6 priedą). Vadinasi, greta muzikinio ugdymo turinio elementų perteikimo mokiniui, mokytojui svarbu susitelkti ir prie ugdytinio kompetencijų plėtros. Ši

atsakinga užduotis pedagogą skatina pasitelkti tėvų dalyvavimą ir geranorišką jų pagalbą įgyvendinant įvairialypio ugdymo turinio mokiniui perteikimą. Tikėtina, kad analizuojamo požiūrio raiška yra būdinga ir edukacinei praktikai: pedagogai teigiamai vertinantys tėvų ir mokytojų bendradarbiavimą, savo darbe neapsiriboja tik pedagogine veikla ir realiai bendrauja (diskutuoja, aptaria, planuoja ugdymo procesą) su mokinių tėvais. Reikia paminėti ir tai, jog tyrimo rezultatuose fiksuota pastarojo požiūrio raiška nėra priklausoma nuo tiriamųjų demografinių faktorių.

Tolesniu tyrimo etapu siekta nustatyti vyraujančią pedagogų požiūrį į konkurencinę aplinką, neretai būdingą su ugdymu ir švietimu susijusiose įstaigose. Kaip jau buvo minėta ankstesniuose skyriuose, konkurencinė aplinka gali veikti visą ugdymo procesą, tarp jų ir pedagogą bei jo profesinę motyvaciją. Taigi aiškintasi, ar tokia aplinka egzistuoja šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje, ar ji galėtų motyvuoti / demotyvuoti mokykloje dirbančius pedagogus. Analizuojant gautus rezultatus, buvo ieškota būdingų faktorių, inspiruojančių šios aplinkos formavimąsi bei statistiškai reikšmingų įverčių, įrodančių fiksuotos respondentų nuomonės priklausomybę nuo demografinių duomenų. Kaip pastebėta, konkurencinės aplinkos požymius savo mokyklose stebi 5,7 % apklaustųjų. 53,1 % respondentų, juos supančią aplinką vadina konkurencine iš dalies, likusieji teigia, jog konkurencingumas aplinkoje, kurioje jie dirba, nėra būdingas (žr. lentelę, 4 priedą). Toks respondentų nuomonių pasiskirstymas (suminis *konkurencinės* ir *konkurencinės aplinkos iš dalies* įvertis siekia 58,8 %, konkurencinės aplinkos kaip nebūdingo reiškinio 41,1 %) konkurencinės aplinkos atžvilgiu atspindi nevienalytį muzikinio ugdymo vaizdinį. Viena vertus, šiandieninėje edukacinėje erdvėje vyrauja aplinka, kuriai konkurencingumas nebūdingas. Tikėtina, tai pedagogui leidžia labiau mėgautis atliekama veikla, taigi jis jaučiasi ir labiau profesiskai motyvuotas. Edukacinėje aplinkoje, kuriai nebūdingas konkurencingumas, lengviau įsiklausyti į ugdytinio poreikius, susitelkti ties individualiais jo interesais. Kita vertus, kaip jau buvo įrodyta, šiandieninėje muzikos mokykloje nestinga ir konkurencingumu grindžiamos aplinkos bruožų, kas inspiruoja juo grindžiamą mokinio ugdymą, mokytojų tarpusavio rungtyniavimą, neretai iššaukiantį ir mokytojų tarpusavio priešišumą. Galime teigti, nors kai kurių muzikos mokyklų edukacinė aplinka nėra konkurencinga, vis tik didesnę dalį mokyklų konkurencija tebesireiškia.

Pritaikius Chi kvadrato kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp konkurencinės aplinkos ir mokyklos vadovo įtakos ugdymo procesui (žr. 4.2.1.3 lentelę). Išanalizavus gautus rezultatus, galime teigti, jog kuo sti-

priau edukacinėje erdvėje reiškiasi neigiama vadovo įtaka, tuo labiau klesti konkurencingumas. Taip pat fiksuotas ir konkurencinės aplinkos bei pritarimo atliekamo repertuaro išbaigtumui, perfekcijai statistiškai reikšmingas ryšys, įrodantis, jog kuo labiau pedagogas pritaria ištobulintam, „nušlifuotam“ kūrinii atlikimui, tuo labiau tikėtina konkurencinės aplinkos edukacinėje praktikoje požymių raiška. Toks rezultatas leidžia pamatyti ir interpretuoti nūdienos ugdymo realybę: pritariant išbaigtam, perfekciškam repertuaro atlikimui, susitelkiama į išbaigtą rezultatą, kurio kokybė leidžia ir mokiniams, ir pedagogams tarpusavyje konkuruoti, rungtyniauti. Taip pat paminėtinas statistiškai reikšmingas ryšys tarp konkurencinės aplinkos ir nuostatų dėl paties mokytojo kompetencijų tobulinimo ($p=0,001$). Atskleistas įdomus faktas, kad konkurencinei aplinkai formuotis palankiausias sąlygos ten, kur nepritariama mokytojo kompetencijų tobulinimui. Aukščiau išvardintų konkurencinės aplinkos priežastinių ryšių įverčiai, gauti pritaikius Chi kvadrato kriterijų, pa-vaizduoti 4.2.1.3 lentelėje.

4.2.1.3 lentelė

Konkurencinės aplinkos priežastinių ryšių charakteristikos.

Chi kvadrato testo rezultatai. (N=367)

Faktoriai formuojantys konkurencinę aplinką	Value	df	Sig (p)
Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui	15,368	4	0,004
Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija	12,153	4	0,016
Mokytojo kompetencijų tobulinimas	18,646	4	0,001

Paaiškinimas: *Value* – chi kvadrato kriterijus, *df* – laisvės laipsnių skaičius, *Sig(p)* – statistinis reikšmingumas

Regresinės analizės būdu gauti rezultatai (žr. 4.2.1.4 lentelę) parodė, jog mokykloje konkurencinei aplinkai formuotis įtakos turi pedagogo materialinis interesas bei poreikis pamokoje naudoti tradicinius muzikinės meninės veiklos būdus (repertuaro studijavimą, interpretavimą). Šiais rezultatais įrodyta, jog konkurencinę aplinką gali formuoti mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui. Pedagogo interesas pakankamam materialiniam atlygiui, kaip viena iš konkurencinės aplinkos formavimosi prielaidų, nėra netikėtas, žinant mokyklose vyraujančią mokytojų atestavimosi tvarką: kuo aukštesni pasiekimai (sėkmingai pedagogo parengti koncertų dalyviai, ženklus konkursų laureatų skaičius), tuo aukštesnis kvalifikacijos laipsnis, garantuojantis didesnę darbo užmokestį.

**Faktorių įtaka konkurencinės aplinkos formavimuisi mokykloje.
Regresinės analizės rezultatai. (N=367)**

Konkurencinę aplinką veikiantys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui	0,154	3,118	0,002
Materialinis interesas	0,338	7,059	0,000
Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	0,113	2,401	0,017

R²=0,223

Būtina paminėti dar vieną profesinę motyvaciją galimai formuojantį faktorių – mokyklos vadovo įtaką ugdymo procesui, apie kuri užsiminta aukščiau, interpretuojant analizuotų faktorių tarpusavio priklausomybės ryšius. Remdamasi asmenine pedagogine patirtimi bei žvalgomoju mokyklų vadovų tyrimu (žr. p. 50), darbo autorė kėlė hipotezę, kad šiandieninėje edukacinėje aplinkoje vienareikšmiškai neįmanoma išvengti neigiamos pedagogų ir vadovų akistatos, taigi ir neigiamos vadovų įtakos mokyklai bei bendram ugdymo procesui. Tačiau gauti tyrimo rezultatai atskleidė kiek netikėtą faktą: 56,1 % respondentų mokyklos vadovo daromą įtaką vertina kaip teigiamą, 34,1 % ją įvardina kaip neutralią (žr. lentelę, 4 priedą). Įdomu tai, kad tokie nuostatai formotis įtaką daro gyvenama vieta: mažesnių miestų muzikos mokyklų vadovo daroma įtaka vertinama kaip labiau teigiamai veikianti edukacinį procesą, tuo tarpu daugiausiai neigiamai vertinančių vadovo įtaką – tarp Klaipėdos pedagogų (žr. lentelę, 7 priedą). Pastarasis rezultatas ne tik iškalbingai iliustruoja skirtinguose demografiniuose kontekstuose veikiančių pedagogų nuostatų kontrastus, bet atskleidžia didmiesčių ir mažų miestų mokyklose veikiančių bendruomenių skirtumus – mažoje bendruomenėje vadovo ir pedagogų santykis reiškiasi pozityviau, tikėtina, labiau nei didesnėje bendruomenėje yra paremtas kolegialumu, tarpusavio bendradarbiavimu.

Siekiant nuodugniau iširti pedagogų ir mokyklos vadovų santykio raišką bei „apčiuopti“ galimos vadovo įtakos edukaciniam procesui pobūdį, anketoje respondentų prašyta atsakyti į atvirą klausimą, *ką asmeniškai jūs (pa)keistumėte būdamas mokyklos vadovu?* Reikia pažymėti, kad nemaža dalis pedagogų į klausimą atsakyti nepanoro: anketose fiksuoti tik 181 anketinėje apklausoje dalyvavusių respondentų atsakymai. Iš gautų atsakymų 39 respondentai teigė, jog mokykloje nieko nekeistų, 7 pareiškė šiuo klausimu

nuomonės neturintys. Galbūt nenoro atsakyti į pateiktą klausimą priežastis – baimė išsakyti savo nuomonę ar viešai atskleisti mokykloje tvyrančių įtampų priežastis, neatmetama ir profesinio abejingumo prielaida. Tikėtina, jog savo nuomonės nepanoro atskleisti tie pedagogai, kurie vadovo daromą įtaką ugdymo procesui įvardina kaip teigiamą. Kaip minėta, būtent taip vertinančių vadovo darbą fiksuota kiek daugiau nei pusė iš visų apklaustųjų.

Kokybinė gautų atsakymų analizė atskleidė pakankamai margą modeliuojamų pokyčių kontekstą. Analizuoti atsakymai šio darbo autorei buvo gana netikėti paminėtų faktorių gausa ir įvairovė: respondentai išskyrė tiek psichologinius, tiek ir su ugdymo turinio pokyčiais susijusius veiksnius, akcentavo mokytojo asmenybės įtaką pokyčių procesui. Kai kurie respondentai savo atsakymuose paminėjo po keletą juos jaudinančių faktorių. Susipažinus su pakankamai skirtingais gautų atsakymų formatais ir juose fiksuotu turiniu buvo išskirta 11 respondentų nuomonės apibendrinančių kategorijų. 4.2.1.5 lentelėje pateikiama po keletą kiekvieną kategoriją atspindinčių originalių, neredaguotų respondentų atsakymų ištraukų.

4.2.1.5 lentelė

Asmeninė pedagogų nuostata į pokyčius mokykloje, būnant vadovu. Kokybinės analizės rezultatai. (N=135)

Kategorijos pavadinimas	Atsakymų turinys	Atsakymai
1. Atmosfera mokykloje ir kolektyvo tarpusavio santykiai	<i>Stengčiaus sukurti draugišką atmosferą tarp mokyklos vadovų ir pedagogų / Daugiau dėmesio skirčiau mokyklos bendruomenės nuomonei, pasiūlymams</i>	34
2. Naujų disciplinų ir programų diegimas	<i>Diskutuočiau apie papildomų disciplinų reikalingumą / Keisčiau ugdymo programas / Įvesčiau skaitymo „iš lapo“ discipliną</i>	15
3. Mokinių sceninė veikla ir vieši pasirodymai	<i>Keisčiau atsiskaitymų tvarką / Pakeisčiau silpnų gabumų vaikų atsiskaitymus egzaminuose į koncertus tėvams</i>	12
4. Diferencijuotas mokymas	<i>Diferencijuočiau mokymą / Siekčiau individualizuoti mokymo procesą</i>	13
5. Vertinimas	<i>Keisčiau mokinių vertinimo sistemą / Mokinių nevertinčiau / Vertinimą organizuočiau lygių sistema, o ne balais</i>	7

Kategorijos pavadinimas	Atsakymų turinys	Atsakymai
6. Materialinė bazė (instrumentai, knygos, mokyklos aplinka, materialinis atlygis)	<i>Skatinčiau mokytojus materialiai, kurie nuolat paruošia laureatus, garsina savo mokyklą / Gerinčiau instrumentų bazę / Rūpinčiausi reikiama muzikine literatūra</i>	23
7. Mokytojo asmenybė ir kompetencijos	<i>Skatinčiau pedagogus siekti aukštesnės kvalifikacijos / Vadovas turėtų skatinti mokytojo kūrybiškumą / Ieškočiau mokytojų „asmenybių“, gebančių „uždegti“ mokinius</i>	12
8. Ugdymo patrauklumas ir naujovės	<i>Daugiau dėmesio skirčiau moksleivių interesams / Leisčiau mokyti bet kokios specialybės suaugusiems / Mokytojus skatinčiau domėtis naujovėmis</i>	10
9. Mokyklos ryšių plėtra ir dalyvavimas projektuose	<i>Stiprinčiau projektų įgyvendinimą / Organizuočiau daugiau koncertinių, pažintinių išvykų, ne tik savo šalyje, bet ir už jos ribų / Sukurčiau etatą renginių organizatoriui ir projektų vadovui</i>	11
10. Mokyklos vidaus tvarka (darbo vietų steigimas, vadovų rotacija, mokyklos statusas)	<i>Siekčiau, kad būtų mažiau „popierizmo“ / Priimčiau dirbti jaunų žmonių, kuo geresnių savo specialybės žinovų / Nutraukčiau sutartis su pensinio amžiaus pedagogais / Jauninčiau kolektyvą, nes su jaunimu ateina ir naujų „vėjų“</i>	32
Iš viso		169

Iš lentelėje pateiktų kategorijų matyti, jog labiausiai pedagogams šiandien rūpi atmosfera mokykloje ir kolektyvo narių tarpusavio santykiai, kurie, pasak pedagogų, priklauso nuo tam tikrų vadovo veiksmų bei elgsenos. Pedagogų jaučiamas poreikis gerinti atmosferą mokykloje, ieškoti pozityvaus bendravimo ir bendradarbiavimo galimybių vaizdžiai atspindi nūdienos muzikos mokykloje egzistuojančios konkurencinės aplinkos pasekmes. Neatmestina, jog pedagogai, įvardydami atmosferos mokykloje problemą, netiesiogiai deklaruoja ir ne visada palankią vadovo įtaką, kuri iš dalies pastarąją atmosferą modeliuoja. Pedagogams šiandien svarbi ir mokyklos vidaus tvarka. Analizuotų atsakymų turinyje gvildenta mokyklos statuso problema, pažymėtas mokyklos vadovų rotacijos poreikis, įrodantis vangią vadovaujančiųjų kaitą. Kaip vienas iš pedagogams aktualių mokyklos vidaus tvarkos aspektų – darbo vietų steigimas, kaip teigia pedagogai, palankesnis vyresnio amžiaus darbuotojams. Pastebėta, kad kai kurių mokyklose dirbančių pedagogų amžiaus vidurkis siekia 40 metų, vadinasi, mokyklose trūksta jaunų mokytojų, galinčių kurti ir įgyvendinti ateities mokyklos viziją. Respondentų atsakymuose atvi-

rai samprotaujama apie menkas galimybes mokyklose įsidarbinti jauniems, tik mokslus baigusiems absolventams, tuo tarpu mokyklos vadovai pensinio amžiaus darbuotojų atleisti neskuba. Kita, pedagogų nuomone, šiandien aktuali problema – materialinė mokyklos ir jos darbuotojų gerovė, mokyklos aplinkos kūrimas, muzikinio instrumentarijaus, mokomosios literatūros naujinimas. Iš gautų respondentų atsakymų, darbo autorės priskirtų materialinės bazės kategorijai, matyti, kad mokyklų materialinei gerovei kurti akivaizdžiai nepakanka lėšų. Analizuojant respondentų pasisakymus keistinos vadovo politikos atžvilgiu, išryškėjo, jog kai kuriems pedagogams aktualus mokyklos išlikimo klausimas. Pasak respondentų, mokykla turėtų tapti labiau atvira visuomenei, o jos vykdoma veikla būtų kreipiamą švietėjiška linkme. Pedagogų teigimu, mokyklai bendruomeniška padės tapti įvairių partnerystės programų įgyvendinimas, intensyvesnė tarptautinių ryšių plėtra, dalyvavimas projektuose ir kita mokyklos visuomeniškumą bei judumą liudijanti veikla. Kaip ir tikėtasi, pedagogai savo atsakymuose akcentavo keistinus su ugdymo turiniu susijusius aspektus, o gautų atsakymų įvairovė leido iš jų sudaryti keturias individualiai interpretuotinas kategorijas. (*Naujų disciplinų ir programų diegimas; Mokinių sceninė veikla ir vieši pasirodymai; Diferencijuotas mokymas; Vertinimas*). Kaip matyti iš atsakymų, bene didžiausias dėmesys skiriamas naujų disciplinų ir programų mokykloje diegimo problemai. Vadinasi, mokyklose diegiamo ugdymo turinio peržiūrai, naujinimui šiandien skiriamas nepakankamas dėmesys. Tikėtina, tai yra viena iš priežasčių, kodėl neformalusis muzikinis ugdymas, pasak kai kurių respondentų, nėra patraukli, aktuali sritis nūdienos vartotojui. Tokia prielaida ryškėja išanalizavus ugdymo patrauklumo, naujovių kategorijos atsakymus: pedagogai teigia, kad būdami vadovai, savo vykdomą veiklą kreiptų inovacijų diegimo ir plėtros linkme. Reikia pažymėti, kad kai kurie respondentai ugdymo turinio pokyčių aspektus įvardino labai konkrečiai. Trylikos respondentų atsakymuose, kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo būtinybė, paminėtas diferencijuotas mokymas. Septyni respondentai teigia, kad būdami vadovu, keistų vertinimo sistemą. Pasak dvylikos respondentų, koreguojant ugdymo turinį, viena svarbesnių vadovo inicijuojamų korekcijų – naujas žvilgsnis į mokykloje suformuotas mokinio sceninės veiklos, viešų pasirodymų tradicijas. Kaip teigia respondentai, šios srities pokyčiai būtini dėl argumentuotos priežasties: vis dažniau į muzikos mokyklas priimami beveik visi norintys, nepaisant muzikinių gebėjimų lygio, tad įprastos sceninės veiklos formos (koncertai, įskaitos, egzaminai) kartais kai kuriems ugdytiniams tampa neįveikiamu tolesnio muzikavimo barjeru. Dar viena iš gautų atsakymų sudaryta kategorija – mokytojo asmenybė ir

kompetencijos. Šiai atsakymų kategorijai priskirtos pedagogų išvalgos atskleidė, jog šiandieniniam vadovui būtina kurti sąlygas mokytojo asmenybės puoselėjimui. Respondentai konstatuoja menkas mokyklos vadovo pastangas mokytojo autoritetui išsaugoti, tačiau neatmeta ir pačių pedagogų abejingo požiūrio į asmeninį tobulėjimą raiškos.

Kaip galintys veikti pedagogo profesinę motyvaciją, buvo tirti šeimos poreikių ir darbo dermės, materialinio intereso, sveikatos ir darbo sąlygų aspektai. Nustatyta, kad darbą ir šeimą geba derinti 55,6 % visų apklaustųjų mokytojų, 36,8 % tai daryti pavyksta iš dalies (žr. lentelę, 4 priedą).

Aiškinantis materialinio intereso dirbant pedagoginį darbą raišką, išryškėjo, jog 56,7 % respondentų materialinis interesas jų darbe nebūdingas (ten pat). Tačiau remdamiesi aukščiau analizuotais pasitenkinimo pedagogine veikla, konkurencinės aplinkos ir materialinio intereso statistiniais ryšiais galime teigti, jog nors materialinis interesas nedominoja, tačiau pedagogams yra pakankamai reikšmingas. Taigi, galime teigti, dirbama, nes patinka pedagoginis darbas, išvelgiama šio darbo prasmė, kilnumas, tačiau norima, kad už tai būtų tinkamai atlyginta.

Pozityvūs įverčiai gauti susumavus pedagogų sveikatos ir darbo sąlygų vertinimus⁷. Savo darbo sąlygas puikiai vertina 21,5 %, labai gerai – 19,9 %, gerai – 34,1 % respondentų. Atitinkamai 76,9 % pedagogų teigia esą puikios arba pakankamai geros sveikatos.

Išanalizavus profesinės motyvacijos diagnostinio bloko / veiksnio analizės rezultatus, galime teigti, jog dauguma nūdienos muzikos mokykloje dirbančių pedagogų yra patenkinti atliekama pedagogine veikla. Pasitenkinimą lemia tokie faktoriai, kaip palankios darbui ir nekonkurencinės aplinkos raiška, teigiamas savo kompetencijų vertinimas, pakankamas materialinis atlygis. Pastarieji rezultatai leidžia teigti, jog, pasitenkinimo pedagogine veikla aspektu, pedagogai yra profesiskai motyvuoti. Tiriant pedagogų nuostatas dėl edukacinio autoritarizmo, nustatyta, kad šis reiškinys būdingas daugumos mokytojų darbe. Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos šiandien labiausiai veikiamos šių faktorių: konkurencinės aplinkos, neigiamos vadovo įtakos ugdymo procesui, nuostatos, jog rankų / kūno nustatymo svarba lemia muzikavimo proceso kokybę, tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje naudojimo, atliekamo repertuaro perfekcijos, konservatyvių metodų naudojimo, apsiribojimo vien profesinių mokinio

⁷ Reikia pažymėti, jog pastarieji įvertinimai apibendrinti netaikant statistinės prieigos, dėl to *Sveikatos ir darbo sąlygų* diagnostinė skalė nėra paminėta diagnostinių skalių parametru, gautų faktorinės analizės būdu, pristatyme.

kompetencijų gilinimu. Toks edukaciniu autoritarizmu paremtas pedagogo ir mokinio santykis, tikėtina, veikia ir pedagogo profesinę motyvaciją, tačiau, kaip konkrečiai – šio tyrimo rezultatais nebuvo atskleista. Profesinę motyvaciją formuojančio aspekto – tėvų ir mokytojų bendradarbiavimo – analizė atskleidė, kad poreikis pedagogui bendradarbiauti su tėvais galimai atsiranda suvokus mokinio socialinių kompetencijų gilinimo svarbą ir pripažinus, jog mokykloje egzistuoja nepakankamos sąlygos skleisti mokinio asmenybei. Pedagogų nuostatą dėl tėvų ir mokytojų bendradarbiavimo galima įvardinti kaip teigiamą (tikėtina, teigiamai veikiančią ir profesinę motyvaciją), turint omeny daugumos respondentų pritarimą tėvų dalyvavimui edukaciniame procese. Nustatyta konkurencinės aplinkos, kaip galinčios neigiamai veikti profesinę motyvaciją, edukacinėje praktikoje raiška: šiandieninėje muzikos mokykloje tokios aplinkos apraiškų dar aptinkama, tačiau, pasak respondentų, kai kuriose mokyklose ji nėra būdinga. Kaip rodo gauti tyrimo rezultatai, labiausiai konkurencinės aplinkos formavimuisi įtaką daro neigiama vadovo įtaka ugdymo procesui, materialinis pedagogo interesas dirbant mokykloje, tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje naudojimas, siekis perfektiško, meniškai išbaigto repertuaro atlikimo. Aiškinantis mokyklų vadovų įtakos edukaciniam procesui bruožus, nustatyta, jog kiek daugiau nei pusė pedagogų, vadovų daromą įtaką įvardija kaip teigiamą. Tačiau kiek mažiau nei pusės anketinėje dalyvavusių apklaustųjų respondentų atsakymai į pateiktą atvirą klausimą apie mokykloje vykdytinas korekcijas būnant vadovo vietoje, atskleidė, jog yra pakankamai daug sričių, kurias būtina koreguoti. Respondentai išskyrė dešimt sričių, kurios susijusios su mokykloje diegiamu ugdymo turiniu, psichologine atmosfera, mokyklos įvaizdžiu, mokytojo asmenybe. Tad kokybinės gautų atsakymų analizės rezultatus galime laikyti įžvalgomis, iš dalies atskleidžiančiomis problemiškausius nūdienos muzikinio ugdymo aspektus. Kaip teigiamą profesinės motyvacijos prielaidą galima įvardinti pedagogų gebėjimą derinti šeimą ir profesinę karjerą, pakankamai gerą fizinę sveikatą, pedagogus tenkinančias darbo sąlygas.

Kitame skyriuje bus apžvelgti II diagnostinio bloko / veiksnio Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros rezultatai.

4.2.2. Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros

Kaip jau buvo minėta 4.1.1 skyriuje, vienas iš atlikto tyrimo tikslų – išsiaiškinti, kaip nūdienos pedagogai vertina turimas kompetencijas: kiek, pedagogų asmeniniu vertinimu, jų turimos bendrakultūrinės, profesinės, bendrosios,

specialiosios kompetencijos gali būti vertingos ugdant būsimus muzikus profesionalus ir kiek jos tinka ugdyti nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo. Taip pat mėginta diagnozuoti pedagogų nuostatas dėl kompetencijų plėtros bei nuostatas dėl mokinio edukacinių, profesinių, asmeninių, socialinių kompetencijų gilinimo⁸. Kompetencijų įvertinimo ugdant būsimus muzikus profesionalus ir nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo rezultatai (žr. lentelę 4.2.2.1.) atskleidė, jog studijų ir pedagoginio darbo praktikoje įgytas kompetencijas diferencijuoto ugdymo aspektu pedagogai vertina pakankamai aukštai. Reikia pažymėti ir tai, kad įvertinimas šiuo aspektu atskleidė ir patvirtino tyrėjos darytą prielaidą, jog gauti pedagogų kompetencijų įverčiai, ugdant profesionalus ir nesiekiančius tokios karjeros, esmingai nesiskirs. Iš lentelėje pavaizduotų rezultatų matyti, kad pedagogai, jų manymu, yra pakankamai kompetetingi ugdyti turinčiuosius skirtingus muzikinio ugdymo tikslus. Šis kompetencijų įsivertinimo rezultatas, subjektyvia tyrėjos nuomone, vargiai dera su šiandieninės edukacinės praktikos realijomis, tad teigti, kad jis yra visiškai objektyvus, nebūtų teisinga. Ko gera, labiausiai abejoti verčia aukšti kompetencijų ugdant nesiekiančius muzikinio išsilavinimo įvertinimo rezultatai, žinant, jog lig šiol būsimi muzikos mokyklų pedagogai aukštesiose mokyklose yra rengiami atlikimo meno pedagogikos specializacijos kontekste. Žinia, alternatyvios muzikinio ugdymo sistemos, metodikos, mokymo būdai nėra centrinė šių studijų programų turinio dalis, tad būsimi pedagogai kryptingai orientuojami darbui atlikimo meno pedagogikos baruose. Tai reiškia, jų įgyti įgūdžiai ir mokėjimai yra nukreipiami į būsimą muziko profesionalo ugdymą, iš dalies atsiribojant nuo šiandien sparčiai neformalųjį ugdymą papildančių alternatyvių muzikinio ugdymo sričių. Pastarosioms atsirandant, iškyla platesnių, ne tik su profesiniu ugdymu susijusių pedagogo kompetencijų poreikis. Tad kyla abejonių, ar šiandieninis pedagogas realiai pajėgus susidoroti su naujais besikeičiančių muzikinio ugdymo tikslų keliamais iššūkiais.

8 Mokinio edukacinių, profesinių, asmeninių, socialinių kompetencijų struktūra plačiau aptarta p. 96

Kompetencijų ugdant būsimus muzikus profesionalus ir nesiekiančius muzikinio išsilavinimo įsivertinimo rezultatai. (N=367)

Kompetencijos ugdant būsimus muzikus profesionalus			Kompetencijos ugdant nesiekiančius muzikinio išsilavinimo		
Vertinimo kategorija	N	%	%	N	Vertinimo kategorija
Patenkinamai	23	6,3	6,5	24	Patenkinamai
Gerai	92	25,1	18,3	67	Gerai
Labai gerai	169	46,0	40,9	150	Labai gerai
Puikiai	83	22,6	34,3	126	Puikiai
Iš viso	367	100	100	367	Iš viso

Chi kvadrato kriterijumi nustatyta statistiškai reikšminga demografinių duomenų įtaka kompetencijų įvertinimui. Daugiausiai puikiai vertinančių savo kompetencijas, tiek ugdant būsimus muzikus profesionalus ($p=0,045$), tiek ir nesiekiančiuosius muzikinio išsilavinimo ($p=0,046$), yra tarp moterų (žr. lentelę, 7 priedą). Viena vertus, tai formuoja išvalgą, jog moterys yra labiau kompetetingos nei vyrai lavinti ir būsimus muzikus profesionalus, ir nesiekiančius muzikinio išsilavinimo. Tačiau, kita vertus, galbūt jos yra tiesiog mažiau savikritiškos ir objektyvios turimų kompetencijų atžvilgiu.

Tiriant pedagogų nuostatas dėl kompetencijų plėtros plačiaja prasme, nustatyta, kad absoliuti respondentų dauguma mano, kad yra svarbu gilinti savo kompetencijas (85,8 %) (žr. lentelę, 4 priedą). Buvo nustatyta, kuo pedagogai labiau patenkinti savo pedagogine veikla, tuo jie labiau linkę tobulintis, gilinti savo kompetencijas ($\chi^2=20,154$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Pritarimui tobulinti kompetencijas įtaką daro ir iš dalies besireiškiantis pedagogo materialinis interesas ($\chi^2=39,617$; $df=4$; $p=0,000$) (ten pat). Atskleista, kad teigiamai pedagogų nuostatai dėl kompetencijų plėtros įtaką daro ir teigiama nuostata dėl diferencijuoto ugdymo: labiau muzikinio ugdymo diferencijavimui pritariantys pedagogai taip pat labiau pritaria ir asmeniniam tobulinimuisi ($\chi^2=16,212$; $df=4$; $p=0,003$) (ten pat). Buvo kelta hipotezė, jog tam tikrą nuostatą dėl kompetencijų plėtros galėtų formuoti konkurencinės aplinkos faktorius. Taip pat manyta, kad teigiama nuostata dėl kompetencijų plėtros gali formuotis veikiamą pritarimo alternatyviems muzikinės meninės veiklos būdams pamokoje bei pripažįstant edukacinių mokinio kompetencijų plėtros svarbą. Regresinės analizės būdu atskleista, kad pastarieji faktoriai iš tiesų statistiškai reikšmingai veikia teigiamą nuostatą dėl mokytojo kompetencijų

plėtos. Teigiamos nuostatos dėl kompetencijų tobulinimo ir minėtų faktorių įtakos ryšių stiprumas pavaizduotas 4.2.2.2 lentelėje.

4.2.2.2 lentelė

Teigiamos nuostatos dėl mokytojo kompetencijų tobulinimo ir nuostatą veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Konkurencinė aplinka	-0,116	-2,404	0,017
Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	0,232	4,794	0,000
Edukacinių mokinio kompetencijų gilimo svarba	-0,274	-5,607	0,000

R²=0,179

Išsiaiškintos pedagogų nuostatos dėl mokinio kompetencijų gilinimo. Darbo autorė darė hipotetinę prielaidą, kad šiandieniniame ugdyme pedagogai dar vis linkę koncentruotis į profesines mokinio kompetencijas, kurios muzikiniame ugdyme gali būti suprantamos kaip specifinės muzikos srities žinios, muzikos atlikimui reikiami gebėjimai, gerai ištobulinti įgūdžiai. Gauti tyrimo rezultatai pastarąsias išvalgas iš dalies patvirtina: profesines mokinio kompetencijas šiandien svarbu gilinti 39,8 % respondentų, iš dalies tai svarbu 54,8 % visų apklaustųjų pedagogų (žr. 4.2.2.3 lentelę). Toks rezultatas leidžia konstatuoti muzikinio ugdymo erdvėje egzistuojantį vienalytį pedagoginį požiūrį, kurio raiška tampa pavojinga ir užkertanti kelią mokinio poreikiais grindžiamo ugdymo perspektyvai. Šią išvalgą sustiprina ir pedagogų nuostatos edukacinių mokinio kompetencijų (gebėjimo savarankiškai priimti sprendimus, suvokti ir pripažinti mokymosi visą gyvenimą prasmingumą, savarankiškai iškeltų ir realizuotų idėjų generavimo) svarbos klausimu: edukacines kompetencijas gilinti svarbu vos 7,6 % respondentų, atitinkamai jos nėra svarbios 59,1 % apklaustųjų (ten pat). Optimizmo suteikia pedagogų nuostatų raiška socialinių (gebėjimo bendrauti, bendradarbiauti, kokybiškai socializuotis) ir asmeninių (gebėjimo pažinti save, savivertės, savikritikos, saviraiškos vertės suvokimo) mokinio kompetencijų gilinimo atžvilgiu. Galime teigti, jog tyrėjos išsakyta asmeninių kompetencijų gilinimo muzikos mokykloje stygiaus prielaida pasitvirtino tik iš dalies: asmeninių mokinio kompetencijų gilinimas iš dalies svarbus ir svarbus 62,1 % pedagogų. Tuo tarpu socialinių kompetencijų gilinimas svarbus absoliučiai daugumai respondentų (ten pat).

Pedagogų nuostatų dėl mokinio kompetencijų gilinimo procentiniai dažniai. (N=367)

Mokinio kompetencijos	Nebūdinga		Iš dalies būdinga		Būdinga	
	N	%	N	%	N	%
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	20	5,4	201	54,8	146	39,8
Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	217	59,1	122	33,2	28	7,6
Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	139	37,9	146	39,8	82	22,3
Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	1	0,3	69	18,8	297	80,9

Analizuojant demografinių faktorių įtakas nuostatoms dėl mokinio kompetencijų gilinimo formuotis, nustatyta, jog edukacinių kompetencijų gilinimas svarbiausias dėstantiems styginių instrumentų dalykus, mažiausiai – akordeono dalyką ($p=0,041$) (žr. lentelę, 7 priedą). Tuo tarpu pritarimas socialinių kompetencijų gilinimui priklauso nuo profesinės pedagogų kvalifikacijos: didžiausias pritarimas fiksuotas tarp vyr. mokytojo kvalifikaciją turinčių pedagogų ($p=0,006$). Galime teigti, jog mokinio socialinių kompetencijų plėtra labiau aktuali jaunesniems pedagogams, galbūt muzikinį ugdymą traktuojantiems kaip vieną iš mokinio socializacijos galimybių, suprantantiems dalyvavimo muzikinėje veikloje reikšmę mokinio socialumui, gebėjimui bendrauti ir bendradarbiauti.

Keltos hipotezės apie palankią nuostatą dėl profesinių kompetencijų gilinimo ir nuostatą formuojančius faktorius. Buvo daroma prielaida, jog pritarimą profesinių kompetencijos gilinimui galėtų lemti edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos, konkurencinė aplinka, mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui, nepakankamas dėmesys mokinio asmeninių kompetencijų gilinimui. Pritarimą gilinti profesines kompetencijas taip pat galėtų lemti ir kiti, su edukacine praktika susiję faktoriai: pritarimas intensyvioms rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo pratyboms, tradiciniams muzikinės meninės mokinio veiklos būdams pamokoje, tradicinio repertuaro naudojimui, konservatyvių bruožų turintiems metodams. Regresinės duomenų analizės rezultatai leidžia teigti apie dalinį hipotezės pasitvirtinimą (žr. 4.2.2.4 lentelę). Pritarimą mokinio profesinių kompetencijų gi-

linimui iš dalies nulemia pedagoginis požiūris, jog rankų / kūno nustatymas, pagrindiniai grojimo įgūdžiai lemia muzikavimo proceso kokybę. Pastarųjų faktorių ryšys akivaizdžiai reiškiasi kasdienėje edukacinėje praktikoje: dauguma nūdienos pedagogų yra susitelkę ties profesinėmis mokinio kompetencijomis, vadinasi, itin rūpinasi rankų / kūno nustatymu, padedančiu atlikti pasirinktą (iš tradicinių rėmų „neišeinantį“) repertuarą. Kaip rodo regresinės analizės rezultatai, tradicinio repertuaro naudojimas taip pat veikia pedagogų nuostatą mokinio profesinių kompetencijų gilinimo atžvilgiu. Pedagogų požiūriu, pamokoje mokinio interpretuojami kūriniai gilina atlikejiškus, interpretacinius gebėjimus, kas leidžia plėtoti ugdytinio profesines kompetencijas. Statistiškai reikšmingas ryšys taip pat fiksuotas tarp pritarimo profesinių kompetencijų gilinimui ir konservatyvių metodų naudojimo, taip pat asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarbos.

4.2.2.4 lentelė

Palankios nuostatos mokinio profesinių kompetencijų gilinimo atžvilgiu ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	0,148	2,989	0,003
Tradicinis repertuaras	0,315	6,261	0,000
Metodų konservatyvumas	0,124	2,520	0,012
Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,203	4,230	0,000

R²=0,271

Pritaikius Chi kvadrato kriterijaus testą, buvo fiksuoti statistiškai reikšmingi įverčiai, įrodantys pritarimo profesinių kompetencijų gilinimui priklausomybę nuo palankios nuostatos dėl atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos ($\chi^2=52,632$; $df=4$; $p=0,000$), tradicinių mokinio muzikinės meninės veiklos pamokoje būdų naudojimą ($\chi^2=26,372$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Apibendrinant gautus rezultatus, galime teigti, jog šių ir aukščiau analizuotų faktorių tarpusavio ryšių visuma savotiškai atspindi vyraujančius nūdienos edukacinės praktikos bruožus: mokant muzikos instrumento, laikomasi griežtų profesinio ugdymo standartų, vadinasi, yra orientuojamasi į būsimo muziko profesionalo rengimą.

Apibendrinant galime teigti, jog Nuostatos dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros diagnostinio bloko / veiksnio analizės rezultatai atskleidė perspektyviniam muzikiniam ugdymui reikšmingus rezultatus. Nūdienos muzikos mokykloje dirbantys pedagogai studijų ir pedagoginio darbo praktikoje įgytas kompetencijas ugdant būsimus muzikus profesionalus ir nesiekiančius muziko profesionalo karjeros vertina pakankamai aukštai. Tačiau šie įverčiai galėtų būti interpretuojami tik kaip iš dalies objektyvūs, neatspindintys realiai turimų kompetencijų turinio. Apylygiai kompetencijų, tinkančių lavinanti būsimus muzikus profesionalus ir nesiekiančius muziko profesionalo karjeros, įvertinimo rezultatai įrodo, jog pedagogai kol kas neižvelgia įvairius ugdymo tikslus turinčių moksleivių ugdymo skirtumų. Absoliuti dauguma pedagogų pasižymi palankiomis nuostatomis dėl asmeninio tobulinimosi arba kompetencijų plėtros. Nustatyta, kad pastarąjį požiūrį formuoja pasitenkinimo pedagogine veikla faktorius, iš dalies besireiškiantis materialinis interesas bei palankus požiūris į diferencijuotą ugdymą. Pritarimo nuostatai dėl kompetencijų tobulinimo formuotis neigiamą įtaką daro konkurencinė aplinka. Vadinasi, tarpusavyje konkuruojantys pedagogai mažiau pritaria profesiniam tobulinimuisi, o konkurencinės aplinkos mokykloje raiška pedagogą ne skatina, o, priešingai, slopina poreikį tobulintis. Vertinant mokytojų požiūrį mokinio kompetencijų gilinimo atžvilgiu, nustatyta, jog šiandieninėje muzikinio ugdymo praktikoje pedagogai apylygiai svarbiomis laiko socialinių ir profesinių mokinio kompetencijų gilinimą, tuo tarpu asmeninės ir edukacinės mokinio kompetencijos pedagogams neatrodo itin svarbios. Taip išreikšta nuostata leidžia teigti, jog nūdienos muzikinis ugdymas pedagogų iš dalies tapatinamas su pasirengimu muziko profesijai: ugdant susitelkiama į gebėjimų lavinimą atlikimo meno srityje, natūralu, mažiau dėmesio skiriama asmeninių ir edukacinių kompetencijų gilinimui.

Kitame skyriuje bus pristatomi Nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų diagnostinio bloko / veiksnio analizės rezultatai.

4.2.3. Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų

Centrinė atlikto disertacinio tyrimo dalis – pedagogų nuostatų dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų analizė atskleidė kertinius vyraujančių profesinių nuostatų, tikėtina, ir edukacinės praktikos bruožus. Kaip jau buvo minėta diagnostinių skalių sudarymo prielaidų pristatyme, tyrėja siekė atskleisti muzikos pedagogų požiūrį į muzikinį ugdymą plačiąja prasme, iširti taikomų metodikų pobūdį ir tikslingumą, apibūdinti edukacinėje praktikoje vyraujančius ugdy-

mo turinio elementus. Siekiant tyrimo analizės metu sukauptos informacijos gilumo ir nuoseklumo, gautų duomenų interpretacijos pradžioje prasminga pateikti gautus ugdymo muzikos mokykloje tikslų reitingo rezultatus.

Respondentų buvo prašyta muzikinio ugdymo tikslus sureitinguoti pagal svarbą: **A** – *atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija*; **B** – *domėjimosi muzika skatinimas*; **C** – *meninės saviraiškos galimybė*; **D** – *asmenybės turtinimas ir branda*. Anketoje pateiktus muzikinio ugdymo tikslus sureitingavo 365 respondentai, 2 respondantai šios užduoties neatliko. Sudarant muzikinio ugdymo tikslų reitingo skalę buvo hipotetiškai postuluojuama, jog šiandien pedagogams edukacinėje erdvėje išskirtinai svarbūs atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija. Tad, tikėtina, kai kurių pedagogų tai galėtų būti traktuojama ir kaip svarbiausias muzikinio ugdymo tikslas. Tokią nuostatą tiesiogiai sieti su muzikinio ugdymo tikslu galbūt nėra visiškai teisinga: ugdymo tikslo formuluotė ir turinys tampa pernelyg tiesmuki ir primityvūs, menkai dera su kitomis muzikinio ugdymo tikslų formuluotėmis. Tačiau tyrėja laikėsi pozicijos gautus reitingo duomenis laikyti iš dalies patikimais ir juos vėliau patikrinti naudojant statistinę priemonę. Reikia pažymėti dar ir tai, jog pagrindinis šio reitingo tikslas buvo nustatyti, koks muzikinio ugdymo tikslas, pedagogų nuomone, yra reitingo viršuje arba šiandien ugdyme pats svarbiausias. Nustatyta, kad *atliekamo repertuaro išbaigtumą ir perfekciją* (A) pagrindiniu muzikinio ugdymo tikslu laiko tik 62 respondentai. Kaip ir tikėtasi, tiesioginei tyrėjos „provokacijai“ vis tik dauguma respondentų nepasidavė: daugumai mokytojų svarbiausias muzikinio ugdymo tikslas yra *domėjimosi muzika skatinimas* (B), tai patvirtino 144 respondentai. Trečdalis apklaustųjų pedagogų reitingo viršūnėje atsidūrė *asmenybės turtinimas ir branda* (D) (115 respondentų). 44 respondantai mano, jog svarbiausias muzikinio ugdymo tikslas – *meninės saviraiškos galimybė* (C). Įdomu tai, kad respondentų reitinguoti muzikinio ugdymo tikslai sudarė labai įvairias tarpusavio kombinacijų sekas, iš viso – 24. Būdingiausia jų – DBCA – *asmenybės turtinimas ir branda; domėjimosi muzika skatinimas; meninės saviraiškos galimybė; atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija* – paminėta 40 respondentų sudarytuose reitinguose. Mažiausiai, tik po du kartus, pasikartojusios muzikinio ugdymo tikslų reitingo kombinacijos – CDAB ir ACDB. Dera paminėti, jog pedagogams buvo suteikta galimybė duotus muzikinio ugdymo tikslus vienu ar kitu tikslu papildyti, taigi kai kurių respondentų reitinge, kaip ir tikėtasi, atsirado daugiau nei keturių tikslų seka. Pastebėta, jog pedagogų papildomai pažymėti muzikinio ugdymo tikslai pakankamai įvairūs, apimantys įprastus, tačiau kartais ir netikėtus, edukacinius, psichologinius, socialinius aspektus.

Ko gera, daugiausiai kartų paminėtas, pedagogų nuomone, reikšmingas muzikinio ugdymo tikslas – vaikų užimtumas. Reitinge fiksuoti ir su mokinio asmenybinėmis savybėmis susiję muzikinio ugdymo tikslai – darbštumo, savarankiškumo, valios, pasitikėjimo savimi ugdymas. Išskirti su edukacine praktika susiję ugdymo tikslai – profesinės kompetencijos plėtra, sceninės kultūros ugdymas, gebėjimo pasiekti ryšį su klausytojais ugdymas. Pedagogai išskiria ir kūrybiškumo, kaip ugdymo tikslo galimybę, keletas respondentų reikšmingu ugdymo tikslu įvardina dorovę ir tautiškumą.

Kaip jau buvo minėta, nuostatos dėl muzikinio ugdymo tikslų raiškos taip pat buvo tirtos naudojantis muzikinio ugdymo tikslus atspindinčių diagnostinių skalių teiginiais. Tik teiginiai buvo nukreipti ne į muzikinių ugdymo tikslų svarbos reitingą, bet į muzikinio ugdymo tikslus atspindinčių edukacinės praktikos bruožų diagnostiką. Intervalinės skalės duomenų transponavimas į ranginę skalę atskleidė *Atliekamo repertuaro išbaigtumo ir perfekcijos* procentinius įverčius. Nustatyta, jog atliekamo repertuaro išbaigtumui, perfekcijai pritaria 52 % respondentų, 43,1 % pritaria iš dalies (žr. lentelę, 4 priedą). Tokie rezultatai leidžia suabejoti aukščiau analizuoto muzikinio ugdymo tikslų reitingo rezultatų objektyvumu: dauguma pedagogų minėto ugdymo tikslo nelaiko svarbiausiu, tačiau patys sau prieštaraudami vienbalsiai pritaria atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos edukacinėje praktikoje raiškai. Gautų rezultatų tarpusavio prieštarumas tyrėjai nebuvo netikėtas, atvirkščiai, buvo daryta prielaida, jog pedagogai vargiai pripažins dirbantys su mokiniu vardan meniškai turtingos, išbaigtos atliekamų kūrybinių interpretacijos. Tačiau įsitikinti, kad edukacinėje praktikoje būtent tokia nuostata ir yra vyraujanti – tyrėjai padėjo diagnostinių skalių turinio semantinėje įvairovėje „paslėpti“ kontroliniai klausimai / teiginiai. Regresinės analizės būdu buvo atskleisti pastarąją nuostatą veikiančių faktorių statistiniai ryšiai. Nustatyta, jog palankią nuostatą dėl edukacinėje praktikoje atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos galbūt veikia pritarimas profesinių kompetencijų gilinimui, edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos, pritarimas intensyvioms rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo pratyboms, tradicinio repertuaro, konservatyvių metodų naudojimas bei nepritarimas mokinio asmeninių kompetencijų gilinimui. Regresinės analizės būdu gauti hipotetiškai sudaryto modelio rezultatai pavaizduoti 4.2.3.1 lentelėje.

**Palankios nuostatos atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos atžvilgiu ir ją veikiančių faktorių ryšiai.
Regresinės analizės rezultatai. (N=367)**

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos	0,102	2,038	0,042
Rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	0,115	2,290	0,023
Tradicinis repertuaras	0,164	3,116	0,002
Metodų konservatyvumas	0,128	2,583	0,010
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,272	5,225	0,000
Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	-0,145	-2,909	0,004

R²=0,295

Kaip matyti iš lentelėje pateiktų regresinės analizės duomenų, palankią nuostatą repertuaro išbaigtumo, perfekcijos atžvilgiu formuoja faktoriai, tyrėjos nuomone, edukacinės praktikos kontekste turintys neigiamą atspalvį. Taigi šių faktorių visuma galėtų būti interpretuojama ir kaip kritiškai vertintinos ugdymo realybės fragmentas. Tokią išvargą papildė dar keletas statistiškai reikšmingų priežastinių ryšių įverčių. Pritaikius Chi kvadrato testo kriterijų, nustatyta, jog pritarimą repertuaro išbaigtumui ir perfekcijai ugdyme iš dalies formuoja ir konkurencinė aplinka ($\chi^2=12,153$; $df=4$; $p=0,016$). Kaip ir buvo tikėtasi, edukacinėje praktikoje šie faktoriai tarpusavyje glaudžiai susiję: veikiami konkurencinės aplinkos, pedagogai priversti siekti pavyzdinio, meniškai prasmingo ugdymo rezultato, kas neįmanoma be tradicinių muzikinės meninės veiklos būdų pamokoje naudojimo. Kaip įrodyta, pritarimas pamokoje apsiriboti tradiciniais muzikinės meninės veiklos būdais (muzikinio teksto studijavimu, kūrinių interpretavimu) formuoja palankią nuostatą atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos atžvilgiu – šis priežastinis ryšys taip pat statistiškai pagrįstas ($\chi^2=17,530$; $df=4$; $p=0,002$) (žr. lentelę, 5 priedą). Apibendrinant galime teigti – visi aukščiau paminėti faktoriai, statistiškai reikšmingai veikiančys pedagogų nuostatą repertuaro išbaigtumo, perfekcijos atžvilgiu, gali būti traktuojami kaip dėsningi atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos komponentai arba priemonės interpretuojamo repertuaro meniškumui siekti.

Buvo analizuota, kiek nūdienos muzikos mokykloje yra svarbus ir skatinamas mokinio domėjimasis muzika. Šiam aspektui tirti naudotos dvi diagnostinės skalės, padėjusios atskleisti domėjimosi muzika skatinimo raišką institucijoje (*Muzikos mokyklos veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika*) ir pedagogo asmeninėje veikloje (*Mokytojo veikla skatinant mokinio domėjimąsi muzika*). Nustatyta, jog mokykloje mokinio domėjimosi muzika skatinimas užima gan reikšmingą vietą. Taip teigti leidžia gauti procentiniai įverčiai: 44,1 % respondentų nuomone, jų atstovaujamoje mokykloje mokinio domėjimasis muzika yra skatinamas, 44,7 % teigia, kad skatinamas iš dalies (žr. lentelę, 4 priedą). Nepalankias arba, priešingai – palankias sąlygas mokinio domėjimuisi muzika galbūt formuoja mokyklos vadovo įtaka ugdymo procesui. Chi kvadrato kriterijaus testo rezultatai leido praplėsti šią hipotetinę įžvalgą: kuo labiau teigiamai vertintina vadovo daroma įtaka ugdymo procesui, tuo didesnė tikimybė, kad mokykloje bus skiriamas pakankamas dėmesys mokinio domėjimuisi muzika ($\chi^2=25,758$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelė, 5 priedas). Tuo tarpu analizuojant pedagogo veiklą, skatinančią mokinį domėtis muzika, nustatyta, jog pedagogų savo darbe skatinančių mokinį domėtis muzika ir ją pamilti – 82,8 % (žr. lentelė, 4 priedas). Tiriant šiai veiklai palankias ir nepalankias faktorių įtakas, stipriausiai išreikšti statistiniai ryšiai fiksuoti tarp pedagogo veiklos skatinant domėjimąsi muzika ir mokinio kompetencijų gilinimo (žr. lentelę 4.3.3.2). Reiškia, mokinio kompetencijų gilinimui pritariantis pedagogas, tikėtina, savo veikla mokinį stengsis paskatinti domėtis ar mėgins sudominti muzikos dalyku. Taip pat nustatyta, jog egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys tarp pedagogo veiklos ir nuostatos dėl paties pedagogo kompetencijų tobulinimo. Pedagogo veiklos ir jo paties kompetencijų gilinimo ryšys interpretuotinas analogiškai: jei pedagogui nėra svarbus tobulinimasis, tai jis bus mažiau linkęs savo veikla skatinti mokinį domėtis ir pamilti muziką (žr. lentelę 4.2.3.2).

4.2.3.2 lentelė

Faktorių įtaka mokytojo veiklai, skatinant mokinio domėjimąsi muzika. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Faktoriai, veikiantys mokytojo veiklą	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Mokytojo kompetencijų tobulinimas	0,108	2,053	0,041
Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	-0,157	-2,842	0,005
Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,180	3,422	0,001

R²=0,122

Mokytojo veikla skatinant domėjimąsi muzika priklauso ir nuo gyvenamos vietos. Nustatyta, kad labiausiai mokinių domėjimąsi muzika skatina Vilniaus pedagogai ($p=0,004$) (žr. lentelę, 7 priedą). Galbūt tai sietina su šalies kontekste palankiausiomis, būtent sostinėje egzistuojančiomis kultūrinėmis sąlygomis – aukšto meninio lygio muzikos renginių, koncertų, konkursų gausa. Taigi domėtis muzikiniu gyvenimu, stebėti svarbiausius muzikinius įvykius ir skatinti tai daryti ugdytinius – ypač paranku sostinės mokytojams.

Lyginant domėjimąsi muzika skatinimo raiškos rezultatus muzikinio ugdymo tikslų reitingo ir statistinių įverčių kontekste, pastebėta, kad pastarasis ugdymo tikslas pedagogams yra aktualus, o edukacinėje praktikoje domėjimuisi muzika, tiek asmeniniu, tiek instituciniu lygmeniu, skiriamas pakankamai didelis dėmesys.

Naudojant statistinės analizės priegas tirta pedagogų nuomonė mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje atžvilgiu. Pasak 61 % visų apklaustųjų, mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje pakanka, 30,8 % teigia, kad mokykloje meninės mokinio saviraiškos galimybių trūksta iš dalies, likusieji pedagogai teigia, kad šių galimybių trūksta (žr. lentelę, 4 priedą). Tačiau šie gana optimistiniai procentiniai įverčiai, tyrėjos nuomone, galėtų būti vertinami kaip objektyvūs tik iš dalies. Išsiaiškinta, jog mokinio meninės saviraiškos galimybių trūksta dėl to, jog instrumento pažinimo pamokoje tebevyrauja tradiciniai muzikinės meninės veiklos būdai. Reiškia, kuo labiau pedagogas apriboja mokinio veiklas pamokoje, tuo labiau apriboja ir mokinio saviraišką. Kaip žinia, mokinio veikla pamokoje, nūdienos edukacinėje praktikoje pasižymi ganėtinai siaura profesine specifika: pamokoje mokomasi kūrinio teksto, vėliau kūrinys interpretuojamas. Vadinasi, pamokoje mokinio atliekama veikla yra labai konkreti, tačiau dažnai neįvairi ir vienpusė. Natūraliai kyla klausimas, ar pastaroji veikla gali būti pakankama ir realiai užtikrinanti mokinio meninę saviraišką? Šiai retorinei išvalgai kritikuoti būtų galima pasitelkti faktą, kad mokykloje mokinio meninei saviraiškai skleistas įmanoma kitaip ir kitomis aplinkybėmis, viena jų – viešas pasirodymas publikai scenoje. Tačiau, kaip išsiaiškinta, nūdienos ugdyme prieinamos sceninės veiklos formos menkesnių gebėjimų mokiniams dažnai būna per sunkios, neretai žlugdančios natūralų ugdytinio norą muzikuoti. Nustatytas įdomus faktas: kuo pedagogai labiau pritaria tradicinio repertuaro naudojimui, tuo labiau mokinio meninės saviraiškos galimybes nūdienos mokykloje laiko pakankamomis ($\chi^2=34,465$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Atitinkamai pritarimas atliekamo repertuaro išbaigtumui, perfekcijai ($\chi^2=31,100$; $df=4$; $p=0,000$), dabartinėms mokinio sceninėms veiklos galimybėms ($\chi^2=47,119$;

df-4; $p=0,000$) taip pat veikia tokios nuostatos formavimąsi (ten pat). Tuo tarpu pedagogų nuostatą, jog mokinio meninės saviraiškos galimybės mokykloje yra nepakankamos, lemia faktoriai, kurių įtakos stiprumas pavaizduotas 4.2.3.3 lentelėje.

4.2.3.3 lentelė

Mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygiaus nuostata ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygius	0,510	11,537	0,000
Eksperimentavimo poreikis	0,160	3,811	0,000
Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	-0,087	-2,225	0,027

Analizuojant pedagogų vertinimą mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje atžvilgiu, nustatyta, jog jis priklauso ir nuo demografinių respondentų duomenų. Fiksuota, jog daugiausiai pedagogų, laikančių meninės mokinio saviraiškos galimybes pakankamomis – sostinės mokyklose ($p=0,000$) (žr. lentelę, 7 priedą). Minėta nuostata yra priklausoma ir nuo pedagoginio stažo: taip išreikštas požiūris vyrauja tarp turinčiųjų didesnę nei 30 metų darbo stažą ($p=0,001$) (ten pat). Toks demografinių tendencijų nulemtas rezultatas įrodo, kad didmiesčių pedagogams jų darbe labiau aktualus pasiektas meninis rezultatas, kadangi šiuose miestuose vyksta svarbiausi muzikiniai renginiai – teminiai koncertai, festivaliai, konkursai. Ko gera, tokią realybę galima interpretuoti dvejopai: aktyvus mokinio dalyvavimas minėtuose renginiuose, pasak pedagogų, ir yra galimybė skleisti mokinio saviraiškai. Tačiau neatmestina ir tai, kad pedagogams paprasčiausiai mokinio saviraiškos problema atrodo visiškai nereikšminga, o gal ir nesuprantama. Kiek labiau neramina pastarosios nuostatos raiška tarp vyresniųjų pedagogų, kuri galbūt, byloja apie profesinį abejingumą, nenorą į edukacinį procesą žvelgti šiuolaikiškai.

Nežymiai nuo mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje analizės rezultatų skiriasi ir asmenybės brandos mokykloje sąlygų vertinimo procentiniai įverčiai. 67,6 % visų apklaustųjų teigia, jog mokykloje asmenybės brandos sąlygų netrūksta, teigiančių, kad trūksta iš dalies – 29,2 % respondentų (žr. lentelę, 4 priedą). Regresinės analizės būdu buvo tikrinta hipotezė apie galimas faktorių įtakas šioms nuostatoms formuotis. Gauti rezultatai pavaizduoti 4.2.3.4 lentelėje.

Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygiaus nuostata ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Tradicinis repertuaras	-0,229	-4,492	0,000
Metodų konservatyvumas	-0,147	-2,921	0,004
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	-0,217	-4,191	0,000
Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,193	3,796	0,000

R²=0,286

Iš lentelėje gautų duomenų matyti, kad net trijų faktorių standartizuoto koeficiento *beta* įverčiai ir *t* reikšmė yra neigiami. Pastarasis rezultatas suponuoja išvadą, jog minėtą pedagogų nuostatą veikia nepritarimas tradicinio repertuaro edukacinėje praktikoje naudojimui, konservatyviems metodams bei nepalanki nuostata dėl profesinių mokinio kompetencijų gilinimo. Logiška, kad kritika minėtų realiai edukacinėje praktikoje veikiančių elementų atžvilgiu formuoja ir ganėtinai kritišką ugdymo tikrovės vertinimą: nūdienos ugdyme mokinio asmenybės brandos sąlygos nėra pakankamos. Šią išvalgą papildoma ir priežastinis minėtos nuostatos ir nuostatos dėl tradicinio repertuaro naudojimo ryšys. Nustatyta, jog kuo pedagogai labiau linkę pamokoje naudoti tradicinį repertuarą, tuo labiau yra įsitikinę, jog sąlygos asmenybės brandai mokykloje yra pakankamos ($\chi^2=56,360$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Galime teigti, kad šie pedagogai klasikine tradicija grindžiamo repertuaro studijas laiko pagrindiniu ugdymo turinio elementu. Taigi, pasak pedagogų, jo išskirtinumas ir kasdienis naudojimas edukacinėje praktikoje turėtų užtikrinti pakankamas sąlygas mokinio asmenybės brandai.

Įdomūs rezultatai fiksuoti išanalizavus nuostatų dėl mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje priklausomybę nuo demografinių kintamųjų. Teigiančių, kad sąlygos mokinio asmenybės brandai mokykloje pakankamos – daugiausiai tarp pedagogų, turinčių 21–30 metų darbo stažą ($p=0,001$) (žr. lentelę, 7 priedą). Tokiai nuostatai formuoti įtakos turi ir pedagoginė kvalifikacija: teigiančių, jog mokykloje yra pakankamos sąlygos mokinio asmenybei formuoti – daugiausiai fiksuota tarp vyr. mokytojo kvalifikaciją turinčių pedagogų ($p=0,001$). Šie demografiniai faktoriai leidžia teigti, jog skeptiško požiūrio raiška asmenybės brandos sąlygų mokykloje kaitos, tobulinimo at-

žvilgiu yra būdinga ir tarp vyresniosios kartos, ir tarp jaunesniųjų pedagogų. Tad galime teigti, kad hipotetinė prielaida, jog egzistuoja skeptiškos nuostatos dėl edukacinių pokyčių išskirtinai tarp vyresnio amžiaus pedagogų, nėra visiškai teisinga.

Lyginant muzikinio ugdymo tikslų reitingo ir muzikinio ugdymo tikslus atspindinčių edukacinės praktikos bruožų analizės rezultatus, galima teigti, jog atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija pedagogų traktuojama gana prieštaringai. Šio ugdymo tikslo pedagogai nelaiko pagrindiniu, tačiau edukacinėje praktikoje pabrėžia repertuaro išbaigtumo ir perfekcijos būtinybę. Dauguma pedagogų į aukščiausią muzikinio ugdymo tikslų reitingo vietą iškelia domėjimosi muzika skatinimą. Edukacinėje praktikoje asmeninio domėjimosi muzika skatinimas pedagogams akivaizdžiai svarbus. Jų nuomone, mokinio domėjimosi muzika skatinimu šiandien suinteresuota ir pati muzikos mokykla. Tik labai nedidelė dalis respondentų svarbiausiu muzikinio ugdymo tikslu laiko mokinio meninės saviraiškos galimybę. Tikėtina, kad tie patys respondentai pripažįsta mokykloje egzistuojant šio edukacinio faktoriaus stygių (kaip minėta, beveik 70 % pedagogų meninės saviraiškos galimybių stygiaus mokykloje nepripažįsta). Šiuo aspektu muzikinio ugdymo tikslų reitingo ir edukacinės praktikos analizės rezultatai nėra prieštaringi, tačiau vargu ar realiai atspindi nūdienos ugdymo bruožus. Palyginus asmenybės turtinimo ir brandos, kaip svarbiausio muzikinio ugdymo tikslo ir jo atspindžio edukacinėje praktikoje rezultatus, galime teigti, kad jie vieni kitiems neprieštarauja. Trečdalis respondentų svarbiausiu muzikinio ugdymo tikslu laiko asmenybės turtinimą ir brandą, ir, tikėtina, tas pats trečdalis apklaustųjų iš dalies sutinka, jog edukacinėje praktikoje egzistuoja šio faktoriaus stygius.

Kitas svarbus *Nuostatų dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų* diagnostinio bloko / veiksnio aspektas – rankų / kūno nustatymas, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei. Kaip ir tikėtasi, pastarojo aspekto procentiniai įverčiai patvirtino keltą hipotezę, kad edukacinėje praktikoje vyrauja vienareikšmiškai teigiama šios nuostatos raiška. Išsiaiškinta, jog rankų / kūno nustatymas, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimas siekiant muzikavimo proceso kokybės yra svarbus 70,3 % pedagogų, o iš dalies svarbus – 26,7 % respondentų (žr. lentelę, 4 priedą). Hipotetiškai postuluota, jog galbūt egzistuoja ir tam tikrų faktorių visuma, galinti šią nuostatą veikti. 4.2.3.5 lentelėje matyti hipotetinio regresinės analizės modelio rezultatai, įrodantys, jog pritarimą rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbai statistiškai reikšmingai veikia penki faktoriai. Kai kurie šių faktorių jau buvo analizuoti pedagogų nuostatų aspektu, tad jų turinys

naudoto modelio kontekste nereikalauja atskiro aptarimo. Akivaizdu, kad teigiamai išreikšta nuostata rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbos atžvilgiu atsirado pastarųjų faktorių fone. Tai reiškia, jog minėti faktoriai yra kasdienės pedagogo edukacinės praktikos dalis: pedagogui rūpi mokinio profesinės kompetencijos, tad klasėje dažniausiai atliekamas tik tradicinis repertuaras, siekiama pavyzdinės jo interpretacijos, galbūt ugdyme neišvengiama ir edukacinio autoritarizmo apraiškų.

4.2.3.5 lentelė

Teigiamos nuostatos dėl rankų/kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarbos ir jų veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiantys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos	0,119	2,445	0,015
Tradicinis repertuaras	0,253	4,855	0,000
Tradiciniai muzikinės meninės veiklos būdai pamokoje	0,177	3,663	0,000
Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija	0,112	2,182	0,03
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,109	2,042	0,042

R²=0,256

Šių išvalgų patikimumą sustiprina rezultatai gauti pritaikius Chi kvadrato kriterijaus testą. Nustatyta, jog aukščiau išvardinti faktoriai ir teigiama nuostata dėl rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbos susijusi priežastiniais ryšiais. Galime teigti, kad kuo labiau pedagogai pritaria profesinių kompetencijų gilinimo svarbai, tuo akivaizdžiau teigiamai ir yra išreikšta pastaroji nuostata ($\chi^2=36,169$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Atitinkamai interpretuoti ir rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbos muzikavimo proceso kokybei ir atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos ($p=0,000$), tradicinių muzikinės meninės veiklos būdų pamokoje ($p=0,000$), tradicinio repertuaro ($p=0,000$) (ten pat) priežastiniai ryšiai: kuo pritarimas pastariesiems faktoriams edukacinėje praktikoje išreikštas stipriau, tuo minėtos nuostatos raiška yra intensyvesnė. Nėra netikėta, kad rankų / kūno nustatymo, pagrindinių įgūdžių formavimo

svarbos nuostatą veikia ir respondentų demografiniai rodikliai. Nustatyta, kad šiai nuostatai labiausiai pritaria daugiau kaip 30 metų darbo stažą turintys pedagogai ($p=0,022$) (žr. lentelę, 7 priedą). Tokį rezultatą lemia dešimtmečius vyraujantis požiūris edukacinę praktiką sieti tik su profesiniu ugdymu: jei mokinys muzikuoja, jis turi būti mokomas laikantis griežtų instrumentinio ugdymo standartų. Aiškinantis pritarimo šiai nuostatai raišką pedagoginės kvalifikacijos aspektu, išryškėjo mokytojo metodininko kvalifikaciją turinčių pedagogų grupė. Šioje grupėje fiksuotas pritarimas minėtai nuostatai yra didžiausias ($p=0,002$) (ten pat). Tuo tarpu gyvenamos vietos aspektu išsiskiria Vilniaus pedagogai – jiems rankų / kūno nustatymas, pagrindiniai grojimo įgūdžiai, lyginant su kitų miestų pedagogais, ugdyme yra itin svarbūs. Reziumuojant nuostatos dėl rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbos muzikavimo procese kokybei apibendrinančius rezultatus, galima teigti, jog šiai nuostatai pritaria absoliuti dauguma pedagogų. Vadinasi, edukacinėje praktikoje rankų / kūno nustatymui bei pagrindinių įgūdžių formavimui skiriamas išskirtinis dėmesys. Neatmestina, kad šiuos elementus ugdyme traktuojant kaip esmingus, neišvengiama atliekamų pratybų monotonijos, „muštro“ elementų, nuskurdinamas muzikavimo procesas, kas neabejotinai gali slopinti mokinio poreikį dalyvauti muzikinėje veikloje.

Reikšmingas *Nuostatų dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų* diagnostinio bloko / veiksnio aspektas – nuostata dėl edukacinėje praktikoje naudojamų metodų. Šiam aspektui tirti buvo naudota *Metodų konservatyvumo* skalė, tyrėjos nuomone, turėjusi hipotetiškai atspindėti šiandien edukacinėje praktikoje naudojamų metodų bruožus. Nustatyta, kad konservatyvių bruožų turintiems metodams pritaria ir juos naudoja savo darbe 61 % pedagogų (suminis *taip* ir *iš dalies taip* įvertis) (žr. lentelę, 4 priedą). Toks rezultatas, ko gera, nėra netikėtas keltų hipotezių bei šiuo tyrimu atskleistų edukacinės praktikos bruožų kontekste. Galime teigti, kad atlikto tyrimo rezultatų interpretacijoje paminėti ugdymo elementai, kaip buvo atskleista, nestokoja konservatyvumo, taigi, didelė tikimybė šiuos bruožus aptikti ir naudojamų metodų turinyje. Analizuojant nuostatų dėl metodų ir jas veikiančių edukacinių faktorių priklausomybės ryšius, nustatyta, kad nuostatos formavimasis iš dalies priklauso nuo to, kaip pedagogas vertina įvairių mokinio kompetencijų plėtros būtinybę. Taip pat išsiaiškinta, kad pritarimą konservatyviems metodams veikia teigiama nuostata tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje, atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos atžvilgiu. Vadinasi, pedagogas, pritarianis tradicinei mokinio veiklai pamokoje, ir siekiantis, kad mokinio atliekamas repertuaras būtų meniškai išbaigtas, tikėtina, kad galbūt savo darbe taiko kon-

servatyvius metodus. Minėtos nuostatos ir edukacinių faktorių ryšiai atsispindi regresinės analizės rezultatų 4.2.3.6 lentelėje.

4.2.3.6 lentelė

Palanki nuostata dėl konservatyvių metodų ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	0,134	2,655	0,008
Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija	0,168	3,294	0,001
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	0,122	2,292	0,022

R²=0,231

Nustatyta, kad egzistuoja konservatyvių metodų raiškos ir mokytojo kompetencijų tobulinimo priežastinis ryšys ($\chi^2=22,085$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Kuo labiau nepritariama kompetencijų tobulinimui, tuo ugdymo erdvėje formuojasi palankesnės sąlygos konservatyviems metodams reikštis. Naudojamų metodų konservatyvumas, kaip įrodyta, reiškiasi ir jau minėto pritarimo atliekamo repertuaro išbaigtumui, perfekcijai fone ($\chi^2=10,772$; $df=4$; $p=0,029$) (ten pat). Pastebėta, kad teigiamą nuostatą konservatyvių metodų atžvilgiu statistiškai reikšmingai veikia dar ir tai, jog pamokoje paprastai apsiribojama tradiciniu repertuaru (kitais tariant, pritariama tradicinio repertuaro naudojimui) ($\chi^2=11,840$; $df=4$; $p=0,019$) (ten pat). Šias priežastines edukacinių faktorių įtakas, kaip prielaidą atsirasti konservatyviems metodams, galime vertinti vienareikšmiškai: nūdienos muzikiniame ugdyme pedagogų naudojamas strategijas, metodus iš dalies lemia naudojamo ugdymo turinio specifiškumas – kuo jis labiau nulemtas tradicijų, tuo jam perteikti naudojamos metodinės priemonės yra labiau konservatyvios.

Buvo tirtas dar vienas nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų aspektas – nuostata dėl tradicinių ir alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje. Reikia paminėti, jog šiandieninėje edukacinėje praktikoje alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos pamokoje būdų raiška nėra būdinga. Tai išaiškėjo išanalizavus muzikos mokyklose naudojamas ugdymo programas, pasidomėjus, kokie dalykai yra įtraukti į muzikinio ugdymo turinį. Tad tiriant pastarąjį aspektą buvo gilinamasi tik į pedagogo

nuostatas – kaip mokytojas vertina alternatyvių veiklos būdų naudą, kiek ši veikla, mokytojo požiūriu, būtų prasminga ir naudinga ugdytiniui. Gauti rezultatai parodė, jog pedagogai vienbalsiai pritaria alternatyviems muzikinės meninės mokinio veiklos būdams pamokoje. Vadinasi, galimybei pamokoje mokinį mokyti improvizuoti, skaityti „iš lapo“, groti „iš klausos“ yra neprieštaraujama. Tačiau įdomu tai, kad šiai nuostatai opozicinė nuostata dėl tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje tarp pedagogų išreikšta taip pat pakankamai gausiai. Nustatyta, kad tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje naudojimui pritaria daugiau kaip 60 % respondentų (suminis iš *dalies taip* ir *taip* įvertis) (žr. lentelę, 4 priedą). Šios nuostatos ugdyme raiška akivaizdi ir logiška: jei pamokoje mokytojas naudoja tradicinius muzikinės meninės mokinio veiklos būdus, tikėtina, jiems ir pritaria. Pastaroji požiūrių priešara interpretuotina dvejopai. Nors pedagogai ir pritaria kitokiems nei įprasta mokinio muzikinės meninės raiškos būdams, kol kas edukaciniame procese mokinio veiklą sieja su tradiciniais. Vis tik pritarimas alternatyviems mokinio veiklos būdams leidžia tikėtis, jog ateityje jie taps reikšminga ugdymo turinio dalimi, bus siekiama tradicinių ir alternatyvių mokinio veiklos būdų pamokoje dermės. Nuostatų dėl alternatyvių ir tradicinių mokinio veiklos būdų pamokoje raiška pavaizduota 4.2.3.7 lentelėje.

Nuostatų dėl alternatyvių ir tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje palyginimas. (N=367)

Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje		Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje		
N	%		N	%
---	---	Nepritariu	133	36,2
73	19,9	Iš dalies pritariu	213	58
294	80,1	Pritariu	21	5,7
367	100	Iš viso	367	100

Siekiant giliau suvokti tradiciniams muzikinės meninės mokinio veiklos būdams pamokoje pritarimo priežastis, hipotetiškai teigta, jog galbūt šią nuostatą formuoja tam tikri su tradicine edukacine praktika susiję faktoriai. Regresinės analizės rezultatai šią išvargą iš dalies patvirtino: egzistuoja statistiškai patikimas ryšys tarp pritarimo tradiciniams mokinio veiklos būdams pamokoje bei edukacinio autoritarizmo, konservatyvių metodų pedagoginėje praktikoje naudojimo, rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarbos (žr. 4.2.3.8 lentelę).

Teigiamos nuostatos tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje atžvilgiu ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos	0,122	2,410	0,016
Rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	0,208	4,267	0,000
Metodų konservatyvumas	0,150	2,966	0,003

R²=0,217

Galime teigti, jog pastarasis rezultatas ne tik iliustruoja tam tikro pedagoginio požiūrio raišką, bet suponuoja dar vieną hipotetinę išvargą: pritarimą tradiciniams mokinio veiklos būdams pamokoje lemiančių faktorių edukaci-

nėje praktikoje raiška gali būti traktuojama kaip esminė kliūtis alternatyvių mokinio muzikinės meninės veiklos būdų pamokoje atsiradimui. Šią išvalgą sustiprina ir tradicinių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje priežastinių ryšių rezultatai. Nustatyta, kad pastaroji nuostata galbūt susiformuoja itin rūpinantis profesinėmis mokinio kompetencijomis ($\chi^2=26,372$; $df=4$; $p=0,019$) ($p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Neatmestina, kad tokiam edukacinės praktikos matymui „padeda“ ir atliekamas repertuaras, kurį mokinys privalo interpretuoti meniškai išbaigtai ($\chi^2=17,530$; $df=4$; $p=0,002$) (ten pat).

Ieškant šios nuostatos priklausomybių nuo demografinių respondentų duomenų, atskleistas šią nuostatą formuojantis lyties faktorius: išaiškėjo didesnis pritarimas tradiciniams muzikinės meninės mokinio veiklos būdams pamokoje tarp vyrų ($p=0,039$) (žr. lentelę, 7 priedą). Šis rezultatas tyrėjai gan netikėtas, turint omenyje, jog pedagoginėje bei koncertinėje praktikoje alternatyvios veiklos iniciatyvas įprasta stebėti tarp vyrų: vyrai dažniau nei moterys yra įvaldę gebėjimą improvizuoti instrumentu ar puikiai geba atlikti tam tikras muzikines atkarpas „iš klausos“.

Pritarimo nuostatą tradiciniams mokinio muzikinės meninės veiklos būdams pamokoje lemia ir įgytos specialybės faktorius: tradiciniams mokinio muzikinės meninės veiklos būdams pamokoje labiau pritaria pedagogai, įgiję pučiamųjų instrumentų mokytojo profesiją ($p=0,033$) (ten pat). Vadinasi, pučiamųjų instrumentų disciplinas dėstantys pedagogai mokinių galimybei dalyvauti alternatyviose muzikinėse veiklose atžvilgiu yra gan skeptiški.

Buvo tirta pedagogų nuostata dėl šiandieninių mokinio sceninės veiklos galimybių. Nustatyti gan kontrastingi teigiamo ir neigiamo šių galimybių vertinimo rezultatai. 32,4 % respondentų šiandienos mokinio sceninės veiklos galimybės nepitaria (žr. lentelę, 4 priedą). Tai reiškia, pedagogams nėra priimtina dešimtmečius mokyklose visiems moksleiviams privaloma atsisakytumų, viešų pasirodymų tvarka, kuri vargu ar tinka skirtingų gebėjimų, interesų, polinkių ugdytiniams. Vadinasi, jie pritarė ir šios veiklos tobulinimui, lankstesnių sceninės veiklos formų ieškojimui. Tuo tarpu daugiau nei 60 % (suminis iš *dalies pritariu* ir *pritariu* įvertis) pedagogų dabartinėms mokinio sceninės veiklos galimybės ir būdingoms formoms pritaria. Tikėtina, kad nepritariantys pedagogai linkę kritikuoti šiandien edukacinėje praktikoje visiems ugdytiniams vienodai privalomas sceninės veiklos formas – egzaminus, akademinis koncertus, kartais ir konkursus. Šios išvalgos buvo gilintos aiškinantis pastarųjų nuostatų ir įvairių edukacinių faktorių ryšius. Buvo gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, įrodę, jog nuostatos dėl šiandieninių

mokinio sceninės veiklos galimybių plėtros formuojasi veikiamos su ugdymo inovacijomis susijusių faktorių. Gauti rezultatai pateikiami 4.2.3.9 lentelėje.

4.2.3.9 lentelė

Nuostatos dėl mokinio sceninės veiklos galimybių formavimosi priešastiniai ryšiai. Chi kvadrato testo rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Value	df	Sig (p)
Ugdymo diferencijavimas	37,533	4	0,000
Vertinimo sistemos kaita	68,435	4	0,000
Suaugusiųjų muzikos mokymas	15,398	4	0,004
Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus	21,204	4	0,000

Modeliuojant perspektyvinį muzikinį ugdymą, neatmestina, jog sceninės mokinio veiklos formos esmingai keisis. Logiška teigti, jog pokytį inspiruos diferencijuoto ugdymo atsiradimas ar pakitusi vertinimo sistema. Tikėtina, kad atsiradus galimybei muzikos mokyti suaugusiuosius, sceninė veikla įgaus kiek kitokią paskirtį. Atitinkamai šios veiklos pokyčiai taip pat galimi perspektyvinio muzikinio ugdymo turinį modeliuojant mokinio ugdymo preferencijų fone. Tuo tarpu minėtų inovacijų ir gautų mokinio sceninės veiklos galimybių ryšius atspindintys rezultatai leidžia teigti: kuo edukacinėje praktikoje labiau pritariama pastarosioms inovacijoms, tuo labiau tikėtinas pritiriamas plėsti, tobulinti sceninės veiklos formas.

Paskutinis tirtas *Nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų* diagnostinio bloko aspektas – tradicinis ir šiauriniuosius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras. Kaip jau buvo teigta, šiauriniuose edukacinėje praktikoje yra įprasta į mokinio repertuarą įtraukti tam tikrus privalomus žanrus. Taigi buvo daryta prielaida, jog kintant visuotinai pripažintoms muzikinio ugdymo paradigmoms, pedagogų nuostatos nesikeičia. Nuostatos dėl tradicinio repertuaro naudojimo raiškos išties tyrėjos nenustebino: tradicinio repertuaro naudojimui pritaria ir pripažįsta praktikoje jį naudojantys beveik 90 % respondentų (*iš dalies ir taip* suminis įvertis) (žr. lentelę, 4 priedą). Tačiau visiškai netikėta vyraujančių nuostatų raiška dėl šiauriniuosius mokinio poreikius atitinkančio repertuaro. Nustatyta, kad šiauriniuosius mokinio poreikius atitinkančiam repertuarui pritaria daugiau respondentų nei pritariančių tradiciniam repertuarui. Toks rezultatas išties labai prieštaringas, kadangi šiai nuostatai tirti naudotos diagnostinės skalės teiginiai atspindi ir asmeninį požiūrį, ir egzistuojančią ugdymo realybę: ...*visada atsižvelgiu į mokinio norus; kūrinų mokinio repertu-*

arui paprastai ieškau internete. Taigi vienareikšmiškai teigti, jog edukacinėje praktikoje vyrauja tradiciniam repertuarui pritarianti nuostata – nebūtų korektiška. Įdomu tai, jog kelta hipotezė apie tiesioginę vadovo įtaką formuojantis pritarimui ugdyme naudoti tradicinį repertuarą nepasitvirtino. Tuo tarpu minėtos nuostatos ir atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos faktoriaus priežastinis ryšys, kaip prognozuota, egzistuoja ir yra statistiškai pagrįstas. Statistiškai patikimas ryšys fiksuotas tarp pritarimo tradiciniam repertuarui ir profesinių mokinio kompetencijų ugdyme svarbos. Reiškia, kad pedagogo pritarimas gilinti profesines kompetencijas galbūt formuoja teigiamą nuostatą tradicinio repertuaro atžvilgiu. Logiška, kuo labiau pritariama šių kompetencijų plėtrai, tuo, tikėtina, pedagogui svarbiau į mokinio repertuarą įtraukti akademinis žanrus. Analogiškai kuo labiau ugdyme pritariama rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių formavimo svarbai, tuo akivaizdesnė tradiciniam repertuarui pritariančios nuostatos raiška. Išties simptomiška, jog tokioje ugdymo realybėje neapseinama be konservatyvių metodų raiškos. Nustatyta, kad pedagogų pritarimą klasėje apsiriboti tradiciniu repertuaru galbūt lėmė naudojamų metodų konservatyvumas. Vadinasi, konservatyviems metodams pritariantis ir juos naudojantis pedagogas, tikėtina, bus mažiau lankstus į ugdymo turinį įtraukti šiandieninius mokinio poreikius atitinkantį repertuarą. Aukščiau interpretuoti rezultatai, gauti pritaikius Chi kvadrato kriterijaus testą, pavaizduoti 4.2.3.10 lentelėje.

4.2.3.10 lentelė

Teigiamą nuostatą tradicinio repertuaro atžvilgiu formuojančių faktorių priežastiniai ryšiai. Chi kvadrato testo rezultatai. (N=367)

Faktoriai veikiantys nuostatą	Value	df	Sig (p)
Atliekamo repertuaro meninis išbaigtumas ir perfekcija	35,805	4	0,000
Profesinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba	33,432	4	0,000
Rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei	43,193	4	0,000
Metodų konservatyvumas	11,840	4	0,019

Reikia pažymėti, kad pritarimas tradicinio repertuaro naudojimui yra nulėmtas demografinių duomenų raiškos. Nustatyta, kad ši nuostata labiau būdinga moterims ($p=0,000$) (žr. lentelę, 7 priedą). Didžiausias – 71,4 % – respondentų pritarimas šiai nuostatai fiksuotas mokytojo metodininko kvalifikaciją turinčių, vadinasi, tarp vyresnio amžiaus (kaip buvo hipotetiškai teigta,

ištikimiausiems tradicijoms) pedagogų ($p=0,003$) (ten pat). Nėra netikėta, kad intensyviausiai tradicinio repertuaro naudojimui pritarianti nuostata atsispindi tarp fortepijono pedagogų ($p=0,003$) (ten pat). Jai pritariančių pedagogų – daugiau nei 70 %. Tai reiškia, jog būtent fortepijono dalyko mokymo baruose šiandien labiausiai pasigendama lankstesnio požiūrio į repertuarą. Ko gera, mokant groti fortepijonu labiausiai paisoma apibrėžtų žanro standartų ir į mokinio repertuarą vangiai įtraukiama džiazas, pop ir kitų stilių muzikos pavyzdžių.

Išanalizavus Nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų diagnostinio bloko / veiksnio rezultatus, nustatyta, kad šiandien pagrindiniu muzikinio ugdymo tikslu kiek daugiau nei trečdalis pedagogų laiko domėjimosi muzika skatinimą. Šis muzikinio ugdymo tikslas ir tikslą atspindinti pedagoginė nuostata skatinti mokinio domėjimąsi muzika išties šiandieninio muzikinio ugdymo erdvėje reiškiasi gan intensyviai. Tuo tarpu Atliekamo repertuaro išbaigtumas, perfekcija kaip svarbiausias muzikinio ugdymo tikslas paminėtas tik maždaug 15 % respondentų atsakymuose. Vis tik galima teigti, kad atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos siekis yra būdingas kone kiekvieno pedagogo edukacinėje praktikoje, tad muzikinio ugdymo erdvėje vertintinas kaip dominuojantis. Nustatyta, kad Mokinio meninės saviraiškos galimybė kaip pagrindinis muzikinio ugdymo tikslas pedagogams yra mažiausiai svarbus. Meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygiaus nuostata taip pat būdinga mažumai pedagogų, vadinasi, edukacinėje praktikoje vyrauja požiūris, kad meninei mokinio saviraiškai skiriamas pakankamas dėmesys. Vis tik tokia nuostatos raiška verčia abejoti realia edukacinės praktikos situacija, kadangi nūdienos ugdyme mokiniui prieinamos saviraiškos formos vertintinos kaip ribotos ir nepakankamos. Tuo tarpu Asmenybės turtinimas ir branda kaip svarbiausias muzikinio ugdymo tikslas paminėtas trečdaliao pedagogų atsakymuose. Panašiam pedagogų skaičiui būdinga nuostata, jog asmenybės turtinimui ir brandai mokykloje skiriamas nepakankamas dėmesys. Įvertinus pedagogų nuostatos dėl rankų / kūno nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarbos muzikavimo proceso kokybei raišką, vienareikšmiškai galima teigti, jog ugdymo erdvėje šiam edukaciniam faktoriui pritariama kone vienbalsiai. Gauti rezultatai interpretuoti dvejopai. Rankų / kūno nustatymas, pagrindinių įgūdžių formavimas kaip tolesnės ugdytinio veiklos pagrindas išties negali būti ginčijamas profesinio muzikinio ugdymo kontekste, vadinasi, gautas rezultatas šiame kontekste vertintinas kaip pozityvus. Tačiau kalbant apie nesiekiančiųjų muziko profesionalo išsilavinimo ugdymą, pastarasis rezultatas įgauna grėsmingų bruožų: itin akcentuojant rankų / kūno

nustatymo, pagrindinių grojimo įgūdžių svarbą, dažnai nuskurdinamas muzikavimo procesas, mažėja dėmesys kitoms, su ugdytinio saviraiška susijusioms veikloms pamokoje. Ištyrus pedagogų požiūrį į edukacinėje praktikoje naudojamus metodus, nustatyta, jog nūdienos muzikiniame ugdyme ženkliai daugiau nei pusės visų apklaustųjų pedagogų darbe vyrauja konservatyvūs metodai. Tai reiškia, kad edukacinėje erdvėje nevengiama rutiniškumo, kartais ir muštro, kartojant, imituojant, „šlifuojant“ sudėtingus muzikinio teksto ar interpretacijos elementus. Toks edukacinės praktikos vaizdinys siejasi ir su pedagoginėms nuostatomis: pedagogai pritaria konservatyvių bruožų turintiems metodams ir savo darbe šiuos metodus taiko. Atskleista, jog ieškojimas metodinių naujovių ar naujos pedagoginės strategijos išbandymas pedagogų vertinamas gana skeptiškai. Galime teigti, jog vyraujanti nuostata atspindi tiesioginį pedagogų pritarimą edukaciniam stabilumui, o mokymo strategijų kaitos poreikis suprantamas kaip inertiškas ir laikinas reiškinys. Tokia nuostata vertintina kritiškai: skirtingų ugdytinio preferencijų kontekste vyraujančios metodai, kaip įrodyta, šiandien praranda aktualumą, neatmestina, kad jų vienkryptiškumas gali būti ir žalingas. Išanalizavus pedagogų nuostatų dėl tradicinių ir alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje raiškos, atskleista, jog nūdienos edukacinėje erdvėje dominuoja tradiciniai būdai, o šiam edukaciniam faktoriui pritaria didesnę pusę apklaustųjų pedagogų. Tai reiškia, kad ugdytinio veikla pamokoje apsiriboja muzikinio teksto studijavimu bei „techninėmis“ ar interpretacinėmis kūrinio pratybomis. Tačiau gauti rezultatai įrodė, kad tarp daugumos pedagogų vyrauja teigiama nuostata ir dėl alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos pamokoje būdų. Įvertinus procentiškai, šią nuostata galime traktuoti kaip ugdyme dominuojančią. Vis tik šie rezultatai vertintini nevienareikšmiškai: pedagogai neprieštarauja į mokinio veiklą įtraukti improvizavimą, skaitymą „iš lapo“ ar grojimą „iš klausos“, tačiau savo darbe tokios veiklos galimybių mokiniui kol kas nesuteikia. Tiriant pedagogų nuostatas dėl šiandieninės mokinio sceninės veiklos galimybių, išsiaiškintas šiuo aspektu kritiškas daugiau kaip pusės respondentų požiūris. Nors edukacinėje praktikoje vyrauja dešimtmečius nekintančios sceninės veiklos formos, vis tik šiandieniam ugdymui pedagogų nuostata nepritari, keisti tradicijas išreikšta pakankamai aktyviai. Tokia nuostata leidžia į perspektyvinį muzikinį ugdymą žvelgti optimistiškai: nesiekiantiesiems muziko profesionalo išsilavinimo, sceninės veiklos galimybės, ateityje, tikėtina, taps patrauklios ir atitinkančios gebėjimus. Analizuojant pedagogų nuostatas dėl tradicinio ir šiandieninio mokinio poreikius atitinkančio repertuaro, naudojamo edukaciniame procese, buvo nustatyti ganėti-

nai prieštarai vertintini rezultatai. Išsiaiškinta, kad tradicinio repertuaro naudojimui pritaria absoliuti dauguma pedagogų. Vadinasi, nūdienos ugdyme tebeišlieka ganėtinai griežtos repertuaro parinkimo tradicijos: ugdytiniai interpretuoja polifoninius kūrinius, jiems privalomi stambios formos žanrai, didelis dėmesys skiriamas virtuoziskumui – į mokinio repertuarą įtraukiami etiudai, virtuozinės pjesės. Tačiau atskleista ir tai, kad pedagogams nesvetimas teigiamas požiūris į šiandieninius mokinio poreikius atitinkančio repertuaro naudojimą. Pastaroji nuostata būdinga kone visiems respondentams. Taigi gauti rezultatai suponuoja išvalgą, jog minėtos nuostatos yra tarpusavy persipynusios arba tiesiog viena kitą papildo. Pedagogai šiandien dar vis laiko būtinybe į mokinio repertuarą įtraukti akademinis žanrus, kas, be abejo, yra būtina būsiamiems muzikams profesionalams. Tačiau lygiai taip pat jiems atrodo svarbu atsižvelgti ir šiandieninius mokinio poreikius, į repertuarą įtraukiant mokiniui patrauklios, aktualios muzikos pavyzdžių, kas atskirais atvejais, tikėtina, jau yra daroma.

4.2.4. Nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų

Buvo tirtos pedagogų nuostatos dėl muzikinio ugdymo inovacijų sklaidos. Tuo tikslu pasitelktos septynios diagnostinės skalės, kuriomis siekta išsiaiškinti pedagogų požiūrį į diferencijuotą ugdymą, vertinimo sistemos kaitą, eksperimentavimo ugdyme poreikį, grupinio mokymosi galimybę, suaugusiųjų muzikos mokymą, neįgaliųjų ugdymą. Taip pat aiškintasi, kiek pedagogui svarbūs mokinio ugdymo poreikiai (keleto specialybių, dalykų mokymasis vienu metu). Pedagogų nuostatas šiais aspektais išreiškiantys procentiniai įverčiai matyti 4.2.4.1 lentelėje.

4.2.4.1 lentelė

Pedagogų nuostatų dėl muzikinio ugdymo inovacijų raiška. Procentiniai dažniai. (N=367)

Inovacijos	Nepritariu		Pritariu iš dalies		Pritariu	
	N	%	N	%	N	%
1. Ugdymo diferencijavimas	28	7,6	129	35,1	210	57,2
2. Vertinimo sistemos kaita	188	51,2	143	39	36	9,8
3. Eksperimentavimo poreikis	59	16,1	166	45,2	142	38,7
4. Grupinis mokymasis	191	52	136	37,1	40	10,9
5. Suaugusiųjų muzikos mokymas	16	4,4	78	21,3	273	74,4

Inovacijos	Nepritariu		Pritariu iš dalies		Pritariu	
	N	%	N	%	N	%
6. Neįgaliųjų ugdymas	17	4,6	83	22,6	267	72,8
7. Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus	60	16,3	136	37,1	171	46,6

Įdomu tai, kad penkių iš septynių išvardintų faktorių suminis *pritariu* ir *pritariu iš dalies* įvertis siekia daugiau nei 80 %. Absoliuti dauguma pedagogų yra išties entuziastingi ugdymo diferencijavimo atžvilgiu, eksperimentavimo ugdyme poreikiui, suaugusiųjų mokymui, neįgaliųjų ugdymui. Vis tik didžiausią pritarimą atspindi daugiau nei 70 % pritariančių ir daugiau nei 20 % iš dalies pritariančių pedagogų nuomonė, jog nūdienos ugdyme turi atsirasti neįgaliųjų ugdymas ir suaugusiųjų muzikos mokymas. Išties oponuojant būtų galima teigti, jog neįgaliųjų ugdymas šiandien jau nėra inovatyvi ugdymo sritis. Neįgaliųjų integracija vyksta pakankamai intensyviai, jai talkina naujausių mokslinių tyrimų išvados, kurių pagrindu nuolat rengiamos rekomendacijos švietimo politikai ir su neįgaliųjų ugdymu susijusioms organizacijoms. Tačiau analizuojamas ugdymo koncentras yra nukreiptas tik į vieną konkrečią muzikinio ugdymo sritį – ugdymą muzikos mokyklose, kuriose pastarosios inovacijos raiška kol kas nebuvo fiksuota. Iš dalies būtų galima teigti, jog suaugusiųjų ugdymas taip pat nėra inovatyvi sritis (tai atskleidė žvalgomoji vadovų anketinė apklausa): keletoje muzikos mokyklų šią ugdymo sritį jau mėginama integruoti į ugdymo sistemą. Vis tik to anaipol negalėtume vadinti nūdienos muzikinio ugdymo realybe, veikiau – pavieniais mėginimais ugdyme ieškoti naujovių, patrauklumo.

Kaip matyti 4.2.4.1 lentelėje, pedagogai gan palankūs eksperimentavimui ir galimybei mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus. Taip pat nustatyta, jog stipriausiai pritarimą eksperimentavimui veikia su muzikinio ugdymo inovacijomis susiję faktoriai: ugdymo diferencijavimas ($\chi^2=35,806$; $df=4$; $p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą), grupinis mokymasis ($\chi^2=39,585$; $df=4$; $p=0,000$), suaugusiųjų muzikos mokymas ($\chi^2=28,892$; $df=4$; $p=0,000$) (ten pat). Tokie priežastiniai ryšiai įrodo, jog pedagogai palankiai vertinantys eksperimentus neprieštarauja ir kitoms inovacijoms. Šis požiūris yra veikiamas ir kai kurių demografinių faktorių: eksperimentavimui labiau palankūs vyrai nei moterys ($p=0,027$) (žr. lentelę, 7 priedą). Vadinasi, vyrai bus lankstesni ir entuziastingesni ugdymo pokyčių atžvilgiu, galbūt jie bus pagrindiniai iniciatoriai generuojant inovatyvias ugdymo idėjas. Reikšmingas ir gyvenamos vietos aspektas: didžiausias pritarimas fiksuotas tarp mažesnių miestų peda-

gogų, labiausiai eksperimentavimui nepritaria Vilniaus pedagogai ($p=0,003$) (ten pat). Pastarasis rezultatas sustiprina hipotetinę išvalgą, jog būtent sostinės pedagogai labiausiai skeptiški radikalioms ugdymo permainoms mokykloje, linkę išsaugoti nusistovėjusias mokymo tradicijas, pokyčius traktuojantys kaip tam tikrą su laikotarpio permainomis susijusią inerciją. Gauti rezultatai atskleidė, jog eksperimentavimui labiausiai pritaria pedagogai, turintys iki 5 metų pedagoginio darbo stažą ($p=0,21$). Vadinasi, inovacijų diegimo ir plėtos procesas galėtų remtis jaunesniosios pedagogų kartos iniciatyvomis. Tuo tarpu galimybei mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus daugiausiai pritaria mokytojo eksperto kvalifikaciją turintys pedagogai ($p=0,026$) (žr. lentelę, 7 priedą). Nors netikėta, bet akivaizdu, jog mokytojų ekspertų turima patirtis nėra, kaip manyta, nukreipta vien į kryptingą ugdytinio rengimą muziko profesijai. Kaip įrodė gauti rezultatai, šią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai suvokia ir šiandieninių mokinio poreikių tenkinimo prasmę: galimybė ugdytiniui rinktis jam aktualius, patrauklius mokymo turinio dalykus atveria platesnes erdves saviraiškai ir gilesniam muzikos pažinimui.

4.2.4.1 lentelėje matyti, jog mažiausias pritarimas atspindėtas vertinimo sistemos kaitos ir grupinio mokymosi galimybių aspektais. Nuostatos dėl pastarųjų aspektų išreikštos gan proporcingai nepritarimo bei pritarimo prasme. Panašus skaičius respondentų nepritaria vertinimo kaitai ir beveik tas pats pritaria bei pritaria iš dalies. Beveik analogiškai pedagogų nuostatos reiškiasi ir grupinio mokymosi atžvilgiu. Buvo daryta hipotetinė prielaida, jog pritarimą vertinimo sistemos kaitai galėtų formuoti tam tikri faktoriai, sietini su mokinio preferencijas išreiškiančios veiklos trūkumu ugdyme. Šių faktorių įtaka nuostatai vertinimo sistemos kaitos atžvilgiu tikrinta taikant regresinės analizės modelį. Analizės rezultatai atspindėti 4.2.4.2 lentelėje.

4.2.4.2 lentelė

Palankios nuostatos vertinimo sistemos kaitos atžvilgiu ir ją veikiančių faktorių ryšiai. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiantys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje	0,097	2,131	0,034
Mokinio sceninės veiklos galimybės	0,339	6,918	0,000
Mokinio meninės saviraiškos galimybių mokykloje stygius	0,127	2,173	0,03
Mokinio asmenybės brandos sąlygų mokykloje stygius	0,209	3,534	0,000

R²=0,328

Kaip ir tikėtasi, minėtų lentelėje matomų faktorių įtaka teigiamų nuostatų vertinimo sistemos kaitos atžvilgiu yra statistiškai reikšminga. Vadinasi, pritarimas tobulinti, keisti vertinimo sistemą yra suponuotas tam tikrų edukacinių sąlygų ir į mokinį nukreiptų nuostatų raiškos: jei pritariama mokinio veiklos įvairovei, kritikuojamas sceninės veiklos ribotumas, pripažįstamas mokinio kompetencijų lavinimo stygius, tikėtina, bus kritikuojama ir egzistuojanti vertinimo sistema. Nustatyta, jog pritarimą vertinimo sistemos kaitai tiesiogiai veikia kone visi, su ugdymo inovacijomis susiję faktoriai. Tokią išvalgą formuluoti leidžia Chi kvadrato kriterijaus testo rezultatai, kurie pateikiami 4.2.4.3 lentelėje.

4.2.4.3 lentelė

Palankios nuostatos dėl vertinimo sistemos kaitos ir ją veikiančių faktorių priežastiniai ryšiai. Chi kvadrato testo rezultatai. (N=367)

Nuostatą veikiančys faktoriai	Value	df	Sig (p)
Ugdymo diferencijavimas	18,590	4	0,001
Eksperimentavimo poreikis	23,951	4	0,000
Grupinis mokymasis	25,999	4	0,000
Suaugusiųjų muzikos mokymas	18,139	4	0,001
Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus	19,892	4	0,001

4.2.4.3 lentelėje atspindėtų nuostatų vertinimo sistemos kaitos atžvilgiu ir su ugdymo inovacijomis susijusių faktorių priežastiniai ryšiai statistiškai patikimi. Galime teigti, kad kritika nūdienos vertinimo sistemai reiškiasi minėtų edukacinių faktorių poreikio kontekste. Atitinkamai neigiama nuostata dėl vertinimo sistemos kaitos atsiranda pastarosioms inovacijoms nepritariant, jų nepripažįstant. Vadinasi, nepritariant ugdymo diferencijavimui, eksperimentavimui, grupiniam mokymuisi, suaugusiųjų muzikos mokymui ir galimybei rinktis patrauklius mokymo turinio dalykus, sunku tikėtis palankumo mokinio pažangos, pasiekimų vertinimo pokyčiams: pastarajai nuostatai nekintant, tikėtina, bus išsaugotos dabar egzistuojančio vertinimo tradicijos.

Kitas, pakankamai mažai pritarimo susilaukęs, su ugdymo inovacijomis susijęs faktorius – grupinis mokymasis. Reikia pažymėti, jog tyrėja tokio nemažos dalies pedagogų neigiamas nuostatas atspindinčio rezultato ir tikėjosi. Tai numatyti leido kai kurių kolegų pedagogų asmeniškai išsakytos pastabos, nuostaba ar net pasipiktinimas pastarojo klausimo atžvilgiu. Taigi tyrėjai buvo įdomu ieškoti esminių taip išreikštos nuostatos priežasčių. Chi kvadrato

kriterijaus testo rezultatai atskleidė, jog nepritarimas grupiniam mokymuisi gali būti nulemtas tam tikros nuostatos dėl kompetencijų tobulinimo. Paradoksalu, bet kuo labiau pritariama mokytojo kompetencijų plėtrai, tuo labiau nepritariama grupiniam mokymuisi ($\chi^2=9,646$; $df=4$; $p=0,047$), (žr. lentelę, 5 priedą). Šis statistiškai reikšmingas ryšys įrodo, jog kompetencijų plėtra pedagogų suvokiama gan siaurai: intensyvus profesinis tobulinimasis labiau siejamas su profesiniu meistriškumu nei naujų kompetencijų, būtinų inovatyvioms sritims atsirasti, įgijimu. Taip pat išsiaiškinta ir tai, jog nepritarimą grupiniam mokymuisi statistiškai reikšmingai veikia ir neigiama nuostata dėl diferencijuoto ugdymo: kuo labiau nepritariama ugdymo diferencijavimo idėjai, tuo labiau prieštaraujama instrumento mokytis grupėje ($\chi^2=27,984$; $df=4$; $p=0,000$) (ten pat). Nuostatos dėl grupinio mokymosi raiška yra taip pat veikiama tam tikrų demografinių tendencijų. Stipriausiai minėtas nepritarimas išreikštas tarp akordeono pedagogų, kas yra taip pat gan netikėta: mokydamiesi akordeono, ugdytiniai pakankamai dažnai dalyvauja ansamblio ar orkestro veikloje, tad šį instrumentą sieti su grupiniu mokymusi kur kas lengviau nei instrumentus, kuriais orkestruose, ansambliuose negrojama ($p=0,017$) (žr. lentelę, 7 priedą). Taip pat atskleista, kad nepritarimas grupiniam mokymuisi yra veikiamas ir įgytos specialybės. Nustatytas stiprus, statistiškai patikimas ryšys tarp šios nuostatos ir fortepijono specialybę įgijusių pedagogų ($p=0,000$). Iš tiesų mokytis groti fortepijonu grupėje, ko gero, sunkiausia, o anot skeptikų, vargu ar apskritai įmanoma. Tačiau, pasak pritariančiųjų mokymosi groti grupėje idėjai, tokio mokymosi tikslas yra kur kas platesnis nei grojimo įgūdžių tobulinimas. Kaip rodo užsienio šalių muzikinio ugdymo patirtis, grojant grupėje, ugdytiniui sudaromos sąlygos įgyti tam tikrų grojimo įgūdžių, taip pat patirti grojimo kolektyve išpūdžius, mokytis bendrauti. Nėra netikėta, kad labiausiai grupiniam mokymuisi nepritariama didesniuose miestuose. Didžiausias nepritarimas fiksuotas tarp sostinės pedagogų ($p=0,002$) (ten pat).

Šio disertacinio tyrimo kontekste reikšmingi ir atskiro aptarimo reikalaujantys rezultatai – pedagogų nuostatos diferencijuoto ugdymo aspektu. Išties daugumos pedagogų pritarimas diferencijuotam ugdymui įrodo, jog šiandien tarp mokytojų vis daugiau dėmesio atkreipiama į skirtingus ugdytinių interesus. Apie tai liudija ir pritarimo diferencijuotam ugdymui bei galimybės mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus priežastiniai ryšiai, atskleisti Chi kvadrato kriterijaus testu ($p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Nustatyta, jog kuo pedagogui svarbiau mokinio preferencijos, tuo pritarimas diferencijuotam ugdymui reiškiasi intensyviau. Pastarasis nuostatų ryšys logiškas: jei suvokiama skirtingi

ugdymui vis tik labiau pritariama tarp jaunesnės kartos pedagogų. Tikėtina, kad pastarieji pedagogai yra labiau ambicingi siekti profesinės karjeros, tad jie domisi naujovėmis, nėra abejingi jų diegimui. Stiprus priežastinis ryšys atskleistas diferencijuoto ugdymo ir alternatyvių muzikinės meninės mokinio veiklos būdų pamokoje galimybės ($p=0,000$) (žr. lentelę, 5 priedą). Pastarasis ryšys itin logiškas: pritarimas mokinio veiklos būdų pamokoje įvairovei inspiruoja palankumą ir diferencijuotam ugdymui. Ko gera, pastarųjų veiklų į ugdymą integravimas ir būtų diferencijuoto ugdymo pradžia: mokinys galėtų rinktis jam tinkančias veiklas pagal ugdymo preferencijas, gebėjimus, išsikeltą tikslą. Apibendrinant galima teigti, kad diferencijuoto ugdymo sklaidai šiandien pritaria dauguma pedagogų. Tai, ko gera, viena svarbiausių sąlygų šiai ugdymo inovacijai atsirasti. Tačiau, akivaizdu, ši nuostata vargiai dera su nūdienos ugdymo vaizdu: edukacinėje praktikoje tebesilaikoma profesiniam ugdymui būdingų standartų, labiau susitelkiama į būsimo profesionalo poreikius, siekiama perfektiško, išbaigto meninio rezultato.

Anketinėje apklausoje respondentų buvo teirautasi: *kokių, jūsų nuomone, inovacijų šiandien labiausiai trūksta muzikos mokyme?* Nors šis atviras anketos klausimas sudomino tik pusę anketinėje apklausoje dalyvavusių respondentų, iš jų kiek daugiau nei penktadalis pripažino, jog ugdymo inovacijų nūdienos ugdyme nepasigenda. Keletas respondentų pareiškė šiuo klausimu nuomonės neturintys. Nors aiškinantis ugdymo inovacijų poreikio klausimą pedagogai ir nebuvo aktyvūs (gautų atsakymų skaičiaus prasme), vis tik tyrėjai pavyko gauti įdomios ir vertingos informacijos, galbūt naudingos perspektyvinio muzikinio ugdymo modeliavimui. Reikia pastebėti, jog respondentų paminėtos inovacijos nevisiškai atitinka tyrėjos siūlytas inovacijų formuluotes. Tyrimo autorė inovacijomis vadina tam tikras, lig šiol edukacinėje praktikoje nesireiškusias sritis, ugdymo formas, ugdymo korekcijas ir jas formuluoja gan abstrakčiai. Tuo tarpu, kai kurie pedagogai inovacijas sieja su konkrečiomis muzikinėmis disciplinomis, taip pat su materialiniais ištekliais, mokytojo asmenybe. Tai iš dalies dubliuoja atsakymus, gautus teiraujantis apie pokyčius ugdyme tapus mokyklos vadovu. Vis tik atsakymus sugrupavus į 6 kategorijas, pavyko gautą informaciją apibendrinti: kategorijose paminėtos konkrečios, šiandien pedagogams labiausiai rūpimos inovacijos bei sąlyginai

atskleistas požiūris į inovacijas plačiaja prasme. Šios kategorijos ir netaisytas, kategorijų turinį atspindintis tekstas, pateikiamas 4.2.4.4 lentelėje.

4.2.4.4 lentelė

Muzikinio ugdymo inovacijų kategorijos, remiantis respondentų atsakymais. Kokybinės analizės rezultatai. (N=175)

Kategorijos pavadinimas	Atsakymų turinys	Atsakymų Skaičius
1. Inovacijos, susijusios su naujų disciplinų diegimu	<i>Trūksta papildomo laiko skaitymui „iš lapo“, ansamblių grojimui / Mažas dėmesys improvizacijai / Galimybės pasirinkti patrauklius dalykus</i>	43
2. Lankstesnio repertuaro įdiegimas	<i>Lankstesnis repertuaras. (Ne pagal programas) / Labiausiai trūksta šiuolaikinių kūrinių repertuare / Per sunkūs kūriniai grojami respublikiniuose ir tarptautiniuose konkursuose, vaikai kankinasi, kažkokia nesąmonė</i>	10
3. Kompiuterinių technologijų muzikiniame ugdyme naudojimas	<i>Daugiau naudotis kompiuterio galimybėmis / Galimybių išklaudyti grojamą kūrinių atliekamą profesionalų</i>	44
4. Naujos mokymo formos	<i>Muzikos mokyklose galėtų mokytis įvairaus amžiaus žmonės / Diferencijuoti muzikos mokymo programas</i>	22
5. Materialinė mokyklos gerovė	<i>Kiekviena inovacija pirmiausiai reikalauja materialinės bazės / Manau, šiandien labiausiai trūksta visko, kas kainuoja! Instrumentų, aparatūros, metronomų, pultų. Automobilio ABC niekas nemano, kad automobilį vairuoti galima išmokyti jojant ant šluotų. Būtinai automobilis!</i>	22
6. Mokytojo pedagoginio požiūrio pokytis	<i>Domėtis, neatsilikti nuo gyvenimo, nesustabarėti / Savarankiško mąstymo / Mano manymu, reiktų platesnio pedagogų požiūrio, didesnės jų motyvacijos</i>	14

Kaip matyti lentelėje, pedagogai labiausiai pasigenda kompiuterinių technologijų į ugdymą integravimo. Savo atsakymuose pedagogai teigia, jog nūdienos ugdyme šios technologijos tampa nepamainomos. Mokytojai pastarąsias technologijas sieja su kompiuterinėmis programomis, kurių pagalba būtų galima praplėsti, paįvairinti mokinio veiklas. Pedagogai pabrėžia naudojant kompiuterines technologijas, instrumentinis ugdymas būtų praturtinamas muzikos klausymu, kas suteiktų galimybę mokiniui žymiai labiau praplės-

ti muzikinį akiratį, lavinti skonį. Ne ką mažiau aktualus šiandienos ugdyme ir naujų disciplinų klausimas. Iš paminėtų disciplinų daugiausiai akcentuotos – improvizacija, skaitymas „iš lapo“, grojimas „iš klausos“, ansamblis, akompanimentas. Reikia pažymėti, jog tokios disciplinos kaip ansamblis ir akompanimentas, ugdymo turinyje nebūtų naujos, kadangi ne vieną dešimtmetį jos buvo privalomos mokantis kone kiekvieno instrumento. Nūdienos instrumentinio ugdymo programose šių disciplinų, su retomis išimtimis, beveik nebeliko. Tačiau pedagogai jas priskiria ugdymo inovacijoms ir ugdymo turinyje šių disciplinų pasigenda. Atskleista, jog kai kurie pedagogai inovacijomis vadina tam tikras naujas ugdymo formas, kurios atitinka asmeninį tyrimo autorės inovacijų supratimą. Taigi šie pedagogai akcentuoja diferencijuoto ugdymo būtinybę, pamini neįgalųjų ugdymą, suaugusiųjų mokymą, grupinį mokymąsi. Keletas pedagogų ugdymo inovacijas sieja su materialiniais mokyklos ištekliais. Čia išsiskiria gana kategoriška mokytojų pozicija, teigianti, jog inovacijos įmanomos tik sukūrus pakankamą mokyklos materialinę gerovę. Įdomi pedagogų nuostata, akcentuojanti konservatyvaus mokytojo požiūrio virsmo reikšmę. Teigiama, jog jau vien mokytojo pastangos nūdienos ugdymą pamatyti „laikmečio akimis“ visam edukaciniam procesui įneštų inovatyvumo. Pedagogai pažymi, jog šiandienos muzikiniame ugdyme trūksta ne tik su edukacine praktika susijusių naujovių. Pasigendama geranoriško, kolegialumu paremto mokytojo ir mokinio santykio, kritikuojamas „trumparegiškas“ požiūris į mokinio kūrybiškumo lavinimą, pabrėžiama mokytojo demotyvacijos problema.

Apibendrinami pedagogų nuostatas dėl muzikinio ugdymo inovacijų, galima teigti, jog pedagogai inovacijų sklaidos atžvilgiu nusiteikę pakankamai palankiai. Labiausiai pritariama neįgalųjų ugdymui bei suaugusiųjų mokymui, tuo tarpu mažiausias pritarimas išreikštas vertinimo sistemos kaitos ir grupinio mokymosi aspektu. Nustatyta, kad nepritarimą vertinimo sistemos kaitai nulemia nepalanki nuostata ir dėl kitų muzikinio ugdymo inovacijų. Vadinasi, pritarimas keisti vertinimo sistemą sietinas su bendrai pažangia nuostata inovacijų diegimo atžvilgiu. Tuo tarpu neigiama nuostata dėl grupinio mokymosi labiausiai veikiama nepritarimo diferencijuotam ugdymui ir teigiamo požiūrio į paties mokytojo kompetencijų plėtrą. Dauguma pedagogų yra gan palankiai nusiteikę diferencijuoto ugdymo atžvilgiu. Pritarimas ir pritarimas iš dalies šiai inovacijai viršija 90 % visų respondentų atsakymų. Tokią palankią pedagogų nuostatą formuoja teigiama nuostata dėl kompetencijų plėtros bei pritarimo alternatyvioms mokinio veiklos formoms pamokoje. Vis tik absoliučios daugumos pedagogų teigiamai išreikšta nuostata dėl dife-

rencijuoto ugdymo oponuoja nūdienos edukacinei praktikai, kurioje gausu su profesiniu ugdymu susijusių edukacinių elementų. Vadinasi, šios inovacijos įgyvendinimui pedagogai pasirenę daugiau teoriškai nei praktiškai. Pedagogai nebuvo aktyvūs atsakinėdami į atvirą, ugdymo inovacijų poreikius ugdyme turėjusį atskleisti klausimą. Tačiau gautus atsakymus sugrupavus į kategorijas, atskleista, jog labiausiai šiandien ugdyme aktualus kompiuterinių technologijų integravimas. Pedagogams atrodo svarbios naujos disciplinos, tokios kaip improvizacija, ansamblis, akompanimentas, skaitymas „iš lapo“, grojimas „iš klausos“. Atskleista, jog reikšminga muzikinio ugdymo inovacija laikoma ir „lankstesnio“ repertuaro parinkimo galimybė. Muzikinio ugdymo inovacijas pedagogai sieja su naujomis muzikinio ugdymo formomis – neįgaliųjų ugdymu, suaugusiųjų mokymu, grupiniu mokymusi. Pastebėta, mokytojams aktuali materialinė mokyklos gerovė, kuri, pasak pedagogų, būtina inovacijoms mokyklose atsirasti. Kaip vieną inovacijų sklaidos prielaidų pedagogai nurodo mokytojo požiūrio virsmą, būtiną mokyklai tapti patrauklia, inovatyvia, šiuolaikiška.

Siekiant išsamesnės, gilesnės pedagogų profesinių nuostatų analizės, buvo gilintasi į kompleksinius jų ryšius. Pastarųjų raiškos rezultatai pristatomi 4.2.5 skyriuje.

4.2.5. Kompleksiniai profesinių nuostatų ryšiai ir jų įtaka ugdymo procesui

Pedagogų profesinės nuostatos buvo tirtos naudojant pavienes, nuostatų turinį atspindėti padėjusias, diagnostines skales. Tačiau vien tokia metodika neapsiribota. Gauti rezultatai įgalino į nuostatų temą gilintis intensyviau, ieškoti išsamesnių, konkretesnių faktorių, padedančių ne tik suprasti nūdienos pedagogų veiklos realijas, bet ir kuo giliau apibendrinti vyraujančio muzikinio ugdymo specifiką. Pagrindiniai jau aptarto disertacinio tyrimo rezultatai leido pamatyti tam tikrus kompleksinius nuostatų ryšius, kurių analizė inspiravo labiau pagilintų ar net naujų išvalgų radimąsi. Kaip buvo teigta, kad muzikinio ugdymo turinys buvo pagrindinis atliekamo disertacinio tyrimo koncentras. Taigi tyrėja labiausiai įdomavosi, kaip nūdienos ugdymo turinį gali veikti pedagoginės nuostatos arba, priešingai, kaip vyraujantis ugdymas formuoja nuostatas, jas keičia. Šiandieninę edukacinę praktiką atspindėję disertacinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad nūdienos muzikiniame ugdyme egzistuoja tiek konservatyvus, tiek ir liberalus pedagoginis požiūris. Faktoriinė analizė leido „techniškai“ sukonstruoti sąlyginai naują *Konservatyvios*

nuostatos dėl ugdymo turinio diagnostinę skalę, kurios turinyje yra šeši, su konservatyviu ugdymu susiję, edukaciniai faktoriai (*Profesinių kompetencijų gilinimo svarba, Tradicinis repertuaras, Rankų / kūno nustatymo, pagrindinių įgūdžių svarba muzikavimo proceso kokybei, Atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija, Metodų konservatyvumas, Tradiciniai muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje*). Kaip opozicinė šiai nuostatai, sukonstruota *Liberalios nuostatos dėl muzikinio ugdymo turinio skalė (Mokinio sceninės veiklos galimybės, Vertinimo sistemos kaita, Alternatyvūs muzikinės meninės mokinio veiklos būdai pamokoje, Šiandieninius mokinio poreikius atitinkantis repertuaras)*. Sukonstruota ir *Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros skalė*, kurioje apjungti pozityvų požiūrį į mokinio kompetencijų plėtrą atspindintys faktoriai (*Edukacinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba, Asmeninių mokinio kompetencijų gilinimo svarba, Socialinių mokinio kompetencijų gilinimo svarba*). Perspektyvinio muzikinio ugdymo prielaidas apibendrinanti ir pritarimą ugdymo inovacijoms atspindinti skalė – *Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos (Eksperimentavimo poreikis, Ugdymo diferencijavimas, Suaugusiųjų muzikos mokymas, Grupinis mokymasis, Mokytojo kompetencijų tobulinimas, Neįgaliųjų ugdymas, Galimybė mokiniui rinktis mokymo turinio dalykus)*.

Buvo vertinta, kiek šios aukščiau išvardintos nuostatos yra tarpusavyje susijusios, koks ryšio stiprumas bei statistinis reikšmingumas. Koreliacinės analizės rezultatai matyti lentelėje 4.2.5.1.

4.2.5.1 lentelė

Statistiniai nuostatų tarpusavio ryšiai. Koreliacinės analizės rezultatai. (N=367)

		<i>Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros</i>	<i>Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio</i>	<i>Liberali nuostata dėl ugdymo turinio</i>	<i>Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos</i>
<i>Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros</i>	Pirsono koreliacija	1	-0,31**	0,19**	0,31**
	Sig		0,000	0,001	0,000
	N	367	367	367	367

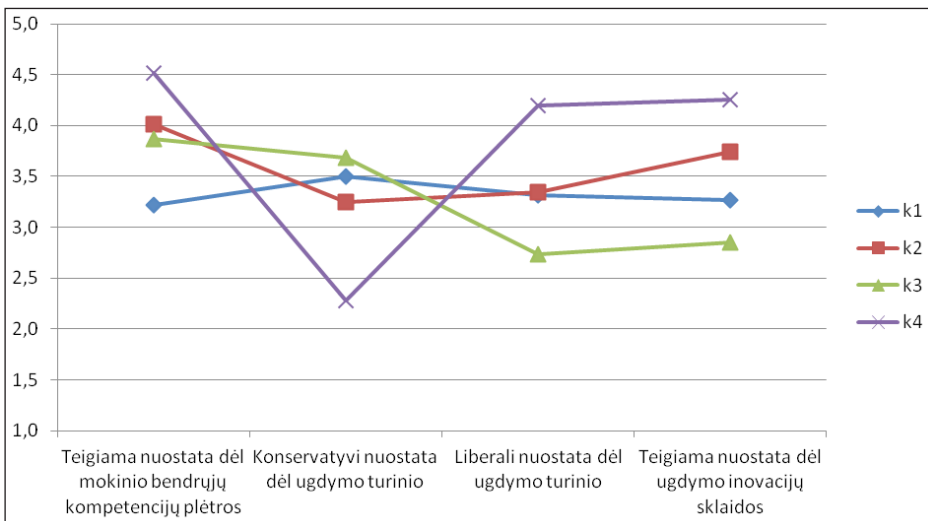
		<i>Teigiama nuostata dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros</i>	<i>Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio</i>	<i>Liberali nuostata dėl ugdymo turinio</i>	<i>Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos</i>
<i>Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio</i>	Pirsono koreliacija	-0,31**	1	-0,46**	-0,42**
	Sig	0,000		0,000	0,000
	N	367	367	367	367
<i>Liberali nuostata dėl ugdymo turinio</i>	Pirsono koreliacija	0,18**	-0,46**	1	0,49**
	Sig	0,001	0,000		0,000
	N	367	367	367	367
<i>Teigiama nuostata dėl ugdymo inovacijų sklaidos</i>	Pirsono koreliacija	0,31**	-0,42**	0,49**	1
	Sig	0,000	0,000	0,000	
	N	367	367	367	367

** $p \leq 0,01$

Koreliacinės analizės būdu buvo atskleistas stiprus, statistiškai reikšmingas ryšys tarp teigiamos nuostatos dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros ir liberalios nuostatos dėl ugdymo turinio. Galime teigti, kad pedagogai, kurie pritaria mokinio kompetencijų gilinimui, yra pakankamai šiuolaikiški. Jie kritikuoja dabartinę vertinimo sistemą, nes ji neatspindi nūdienos tendencijų, jiems aktualios mokinio preferencijos, tad pritariama sceninės veiklos alternatyvoms, o renkant repertuarą, neapsiribojama vien tradiciniais akademiniiais žanrais. Tuo tarpu atvirkštinis teigiamos nuostatos dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros ir konservatyvios nuostatos dėl ugdymo turinio koreliacinis ryšys byloja apie dvejonę ar nepritirimą mokinio kompetencijų gilinimui, galbūt veikiančius konservatyvaus požiūrio formavimąsi. Nėra netikėtas, stipriai išreikštas, teigiamos nuostatos dėl mokinio bendrųjų kompetencijų plėtros bei teigiamos nuostatos dėl ugdymo inovacijų sklaidos ryšys. Išties logiška, kad visavertis bendrųjų kompetencijų gilinimas, vargu ar šiandien įmanomas be ugdymo įvairovės. Įrodyta, kad nūdienos ugdymas idealiai tinka profesinėms kompetencijoms įgyti, tuo tarpu asmeninėms, socialinėms, edukacinėms kompetencijoms plėtoti tarsi pritrūkstama erdvės. Tikėtina, kad įdiegtos inovacijos leistų plėsti ugdytinio gebėjimus, neapsiribojant vien pro-

fesinėmis kompetencijomis. Taigi pastarųjų nuostatų ryšys vertintinas kaip pozityvus perspektyvinės, plataus spektro ugdymo tikrovės matymas, viena-reikšmiai įrodantis nūdienos pedagogų sąmoningumą. Nestebina atvirkštinis neigiamas konservatyvios nuostatos dėl ugdymo turinio ir minėtų, sąlyginai teigiamą atspalvį turinčių nuostatų ryšys. Reiškiant pritarimą ugdymo turiniui, kuriame gausu konservatyvumo bruožų, vargu ar įmanomas nors koks kompromisinis ugdymo realybės ir perspektyvos matymas. Tad vyraujant konservatyviam ugdymui pritariančiai nuostatai, sunku tikėtis, kad liberalioms, ugdymo pokyčius ir inovacijas atspindinčiam ugdymui bus pritariama. Dėsninga, jog pagal šią logiką liberali nuostata dėl ugdymo turinio su konservatyvia nuostata turėtų koreliuoti neigiamai, kas akivaizdžiai matyti koreliacinės analizės rezultatų lentelėje. Tuo tarpu liberalios nuostatos dėl ugdymo turinio ir teigiamos nuostatos dėl ugdymo inovacijų sklaidos tarpusavio ryšys įrodo, jog pedagogai nepritaria griežtiems nūdienos ugdymo standartams ir galbūt pasigenda naujovių.

Išanalizavus kompleksinių nuostatų tarpusavio priklausomybės ryšius, kaip ir buvo tikėtasi, išryškėjo šiandieniniame muzikiniame ugdyme besireiškiantys pedagogų statistiniai tipai. Pritaikius klasterinę analizę, buvo sudarytas keturių klasterių – statistinių tipų modelis, kurio schema vaizduojama 4.2.5.1 paveiksle.



4.2.5.1 pav. Muzikos pedagogų tipologizavimas pagal nuostatų raišką. Keturių grupių modelis. (N=367)

Pirmoji pedagogų grupė (k1) – sąlyginai buvo pavadinta *Nuosaikiųjų konservatorių* grupe. Šiai statistinei grupei priklauso 116 pedagogų (31,6 %). Lyginant su kitais pedagogų statistiniais tipais, *Nuosaikiesiems konservatoriams* būdingas santykinai mažesnis pritarimas bendrosioms mokinio kompetencijoms. Galime teigti, jog šie pedagogai, abejodami socialinių, asmeninių, edukacinių mokinio kompetencijų plėtra, abejoja ir muzikinio ugdymo permainų būtinumu. Nepritarimas pastarųjų mokinio kompetencijų gilinimui suponuoja išvadą, kad šiems pedagogams ugdyme svarbiausiomis tebeišlieka profesinės mokinio kompetencijos. Nors šiai pedagogų grupei yra svarbu lavinti su būsimu muziko profesija susijusius edukacinius elementus, vis tik jų pedagoginėje praktikoje atsiskleidžia ir pedagoginis nuosaikumas diegiamo ugdymo turinio atžvilgiu. *Nuosaikieji konservatoriai* kritikuoja ugdytinių vertinimo sistemą, pasisako už įvairesnes mokinio sceninės raiškos galimybes, pritaria lankstesniam, mokinio interesus atspindinčiam repertuaro naudojimui.

Antroji statistinė grupė (k2) – *Nuosaikieji novatoriai*. Šią grupę sudaro 162 pedagogai (44,1 %), kurių atliekamai pedagoginei veiklai būdinga liberalesnė, lankstesnė prieiga. Liberaliomis nuostatomis pasižymintys pedagogai yra gan kritiškai nūdienos ugdymo tradicijoms. Kaip teigta, šiandieninėje edukacinėje praktikoje vienareikšmiškai muzikinė meninė mokinio veikla nepasižymi įvairove, tikėtina, šie pedagogai, pirmieji rodys iniciatyvą į ugdymą įtraukti disciplinas, skatinančias mokinio veiklas plėsti, turtinti. Pasak šių pedagogų, mokymasis groti instrumentu mokiniui turėtų būti aktualus ir patrauklus savo turiniu. Čia svarbus vaidmuo tenka repertuarui: patinkantys kūriniai įkvepia, skatina domėjimąsi muzika, o primesti pedagogo demotyvuoja, slopina žingeidumą, skatina nenorą muzikuoti. Liberaliomis nuostatomis pasižymintys pedagogai, tikėtina, nėra abejingi nesiekiančių muzikinio išsilavinimo poreikiams. Tad galbūt pritaria vertinimo sistemos kaitai, kritikuoja tik gabiesiems tinkamas nūdienos edukacinėje praktikoje egzistuojančias sceninės veiklos formas. Tikėtina, kad tarp minėtos statistinės grupės vyraujanti nuostata įrodo šių pedagogų entuziazmą, poreikį tokias sąlygas kurti.

Trečioji statistinė grupė (k3) – *Konservatoriai*. Šiai grupei priklauso 71 pedagogas (19,3 %). Galime teigti, jog pastarieji pedagogai savo darbe yra itin konservatyvūs. Jie rūpinasi mokinio profesinėmis kompetencijomis, tad yra gan kategoriškai repertuaro parinkimo, vėliau ir jo meniško atlikimo klausimu. Pažymėtina, jog šių pedagogų konservatyvumas reiškiasi ir per taikomus metodus, kurie, pasak pedagogų, „laiko išbandyti“, todėl, jų nuomone, visuomet patikimai veikiančios. Neatmestina, kad šiems pedagogams puikiai sekasi itin profesionaliai ugdytinius parengti viešiesiems pasirodymams, šių mokytojų au-

klėtiniai paprastai skina laurus konkursuose. Profesinio rengimo kontekste, Ŗie pedagogai vertintini kaip gebantys siekti aukŖtų profesinių rezultatų, taėiau neretai tai atliekantys direktyviai, nevengdami bŖti autoritariŖkais.

Ketvirtoji statistinė grupė (k4) – *Liberalai reformatoriai*. Ŗiai statistinei grupei priklauso 18 pedagogų (4,9 %), pritarianėių muzikinio ugdymo inovacijų diegimui ir sklaidai. Kaip matyti, pastaroji pedagogų grupė pasiŖymi maŖiausiu gausumu, taėiau pakankamai tvirtai apsisprendę radikaliems pokyėiams. VienareikŖmiŖkai *Liberalams reformatoriams* yra priimtinos Lietuvos muzikinio ugdymo erdvėje sunkiai besiintegruojanėios ar apskritai kol kas neiŖbandytos muzikos mokymo niŖos. Tai įrodo pastarųjŖ mokytojŖ pritarimas suaugusiųjŖ mokymui, neįgaliujŖ muzikiniam ugdymui. Ugdymo inovacijoms pritariantys pedagogai, tikėtina, neprieŖtarauja išbandyti ir grupinį instrumentinį muzikos mokymą, kurio sklaidos idėja, kaip buvo įrodyta, sukėlė pasiprieŖšinimą tarp didesnės dalies muzikos pedagogų. Ŗios statistinės pedagogų grupės charakteristiką apibendrina tai, jog Ŗie mokytojai pritarėtŖ muzikinio ugdymo eksperimentams, galbŖt padėsiantiems atrasti teisingiausią perspektyvinio, mokinio preferencijomis grindŖiamo muzikinio ugdymo kryptį.

Atskleisti įdomūs statistinių tipų raiŖkos duomenys demografinių tendencijų kontekste (Ŗr. lentelę 4.2.5.2).

4.2.5.2 lentelė

Statistinių grupių palyginimas gyvenamos vietos aspektu. Ward metodus. (N=367)

<i>Gyvenama vieta</i>										
Gyvenama vieta	<i>Nuosaikieji konservatoriai (k1)</i>		<i>Nuosaikieji novatoriai (k2)</i>		<i>Konservatoriai (k3)</i>		<i>Liberalai reformatoriai (k4)</i>		IŖ viso	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Vilnius	33,6	38	38,1	43	25,7	29	2,7	3	100	113
Kaunas	27,9	12	34,9	15	34,9	15	2,3	1	100	43
Klaipėda	35,9	14	38,5	15	15,4	6	10,3	4	100	39
Ŗiauliai	29,4	10	52,9	18	8,8	3	8,8	3	100	34
PanevėŖys	40,0	8	45,0	9	10,0	2	5,0	1	100	20
Kt. miestai	28,8	34	52,5	62	13,6	16	5,1	6	100	118
Chi square test										
Value		df		Sig (p)						
19,981		10		0,029						

Nustatyta, kad *Nuosaiikiųjų konservatorių* ir *Konservatorių* statistinės grupės labiausiai paplitusios sostinės muzikos mokyklose. Tai reiškia, sostinėje dirbantieji pedagogai yra konservatyviausi, o jų pedagoginis braižas remiasi ilgametėmis mokymo tradicijomis: diegiamų ugdymo formų, strategijų, metodų tikslingumu ir yra nukreiptas į muziko profesionalo ugdymą. Šių grupių raiškos sostinės mokyklose intensyvumas tyrėjai nėra netikėtas. Taip besireiškiančios pedagogų nuostatos yra susiję su keletu faktorių. Vienas jų – tai, kad šiandien sostinės muzikos mokyklose dirba itin aukšto lygio muzikos profesionalai, tarp kurių yra ir gerai žinomų muzikos atlikėjų. Pastarieji atlikėjai – pedagogai, be abejonės, laikosi aukščiausių muzikos interpretacijos etalonų, tad jų pedagoginėje veikloje ugdymo siekiamybė remiasi muzikos atlikimo išbaigtumu ir menine perfekcija, diktuojančiais juos atliepanti ugdymą. Kitas, su konservatyvia ugdymo raiška susijęs faktorius – sostinės mokyklose vykdoma veikla, susijusi su svarbiausiais šalies muzikos mokyklų renginiais. Pažymėtina, jog būtent Vilniaus muzikos mokyklose šių renginių (konkursų, koncertų, meistriškumo kursų, seminarų etc.) šiandien vyksta daugiausiai. Pastarųjų renginių turinys taip pat sutelktas į meninę perfekciją: konkursuose, koncertuose dalyvauja „ryškiausiai“, talentingiausiai moksleiviai, kurie varžosi dėl meniškiausios kūrinių interpretacijos.

Kaip tam tikra edukacinė opozicija minėtų statistinių grupių atžvilgiu pedagoginėje praktikoje reiškiasi *Liberalų reformatorių* ir *Nuosaiikiųjų novatorių* grupės. Nustatyta, jog šių pedagogų grupių daugiausiai yra mažesnių miestelių muzikos mokyklose. Vadinasi, šių miestelių pedagogams būdingas liberalus, šiuolaikiškas požiūris į individualias mokinio preferencijas. Galime teigti, kad mažesnių miestelių pedagogai pritaria naujų edukacinių sąlygų muzikos mokyklose kūrimui. Vadinasi, ugdymo turinio pokyčiams, inovacijų sklaidai palankesnės sąlygos yra mažesnių miestelių ar provincijos muzikos mokyklose. Toks demografinių faktorių nulemtas edukacinis paradoksas gali būti aiškinamas dvejopai. Mažesnių miestelių pedagogai linkę labiau prisitaikyti prie regiono muzikinės kultūros tradicijų. Provincijoje vykstantys muzikiniai renginiai savo menine kokybe, profesiniu lygiu dažnai nusileidžia didesniuose miestuose vykstančio muzikinio gyvenimo kokybei. Tačiau nedidelėje bendruomenėje vykstanti kultūrinė veikla, tikėtina, yra labiau intymi, įprasminta, atspindinti bendruomenės poreikius. Tad dalyvavimas tokioje meninėje veikloje suponuoja ir kitokius muzikinio ugdymo tikslus bei edukacinius kriterijus: mokinio ugdyme mažiau svarbūs tampa profesiniam ugdymui būdingi elementai, išryškėja praktinis ugdymo inovacijų poreikis.

Buvo atskleisti nuostatų tipų ir kai kurių edukacinių faktorių statistiniai ryšiai. Aiškintasi, kuri pedagogų grupė nūdienos ugdyme yra labiausiai autoritariška, taip pat, kurioje grupėje stipriausiai išreikštas materialinis interesas (žr. 4.2.5.3 lentelę).

4.2.5.3 lentelė

Statistinių grupių ir kai kurių edukacinių faktorių ryšiai. Ward metodas. (N=367)

Edukacinio autoritarizmo bendraujant su mokiniais apraiškos										
	<i>Nuosaikieji konservatoriai (k1)</i>		<i>Nuosaikieji novatoriai (k2)</i>		<i>Konservatoriai (k3)</i>		<i>Liberalai reformatoriai (k4)</i>		Iš viso	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Nebūdingos	12,1	14	31,4	51	25,4	18	61,1	11	25,6	94
Iš dalies būdingos	75,0	87	63,0	102	64,8	46	27,8	5	65,4	240
Būdingos	12,9	15	5,6	9	9,8	7	11,1	2	9,0	33
Iš viso	100	116	100	162	100	71	100	18	100	367
<i>Chi square test</i>										
Value		df				Sig (p)				
29,304		6				0,000				
Materialinis interesas										
	<i>Nuosaikieji konservatoriai (k1)</i>		<i>Nuosaikieji novatoriai (k2)</i>		<i>Konservatoriai (k3)</i>		<i>Liberalai reformatoriai (k4)</i>		Iš viso	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Nebūdingas	48,3	56	62,3	101	53,5	38	72,2	13	56,7	208
Iš dalies būdingas	45,7	53	35,8	58	36,6	26	27,8	5	38,7	142
Būdingas	6,0	7	1,9	3	9,9	7	0,0	0	4,6	17
Iš viso	100	116	100	162	100	71	100	18	100	367
<i>Chi square test</i>										
Value		df				Sig (p)				
13,923		6				0,031				

Kaip matyti 4.2.5.3 lentelėje, edukacinio autoritarizmo apraiškos labiausiai būdingos *Nuosaikiems konservatoriams* (taip teigti leidžia *iš dalies būdingos* ir *būdingos* įverčių suma). Ta pati statistinė pedagogų grupė išsiskiria

vertinant mokytojų materialinį interesą – šis interesas, visų grupių kontekste, minėtoje mokytojų grupėje reiškiasi stipriausiai. Tuo tarpu *Liberalų reformatorių* grupė išsiskiria kaip mažiausiai autoritariška. Šioje grupėje taip pat silpniausiai išreikštas ir materialinis interesas. Toks rezultatas leidžia teigti egzistuojant edukacinio autoritarizmo apraiškų ir konservatyviam ugdymui pritariančios nuostatos ryšį: palankumas konservatyvių bruožų turinčiam ugdymui dažnai ugdymo sklaidą paverčia autoritariška. Ir atvirkščiai: liberalus požiūris į ugdymą, jo sklaidą grindžia edukacinio proceso dalyvių tarpusavio pagarba, pasitikėjimu, bendradarbiavimu.

Šią išvargą sustiprina gauti regresinės analizės rezultatai, atskleidę kompleksinių nuostatų ryšių įtaką edukacinio autoritarizmo apraiškoms (žr. 4.2.5.4 lentelę). Nustatytos teigiamos nuostatos dėl bendrųjų mokinio kompetencijų plėtros, konservatyvios nuostatos dėl ugdymo turinio, konkurencinės aplinkos, materialinio intereso ir edukacinio autoritarizmo sąsajos.

4.2.5.4 lentelė

Kompleksinių nuostatų ryšių įtaka edukacinio autoritarizmo apraiškoms. Regresinės analizės rezultatai. (N=367)

Nuostatas veikiantys faktoriai	Standartizuotas koeficientas beta	t	Sig (p)
Teigiama nuostata dėl bendrųjų mokinio kompetencijų plėtros	-0,193	-4,034	0,000
Konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio	0,293	6,257	0,000
Konkurencinė aplinka	0,153	3,147	0,002
Materialinis interesas	0,218	4,516	0,000

Regresinės analizės rezultatai atskleidė, jog edukacinio autoritarizmo „šaknys“ glūdi tiek su ugdymo praktika susijusioje, tiek ir ugdymą supančioje, jį veikiančioje aplinkoje. Kaip matyti lentelėje, būti autoritariškais pedagogus gali priversti tam tikro materialinio atlygio poreikis, neatmestina ir konkurencinės aplinkos įtaka. Kaip minėta, edukacinis autoritarizmas neretai priklauso nuo konservatyvios nuostatos dėl ugdymo. Edukacinėje praktikoje šių dviejų faktorių dermė, vertinant paradigmų kaitos sąlygų aspektu, tampa itin nepalanki mokiniui ir jo interesams: neaktualus, nepatrauklus muzikinio ugdymo turinys diegiamas direktyviai, autokratiškai, iškraipant supratimu ir pagarba paremtą bendravimo ir bendradarbiavimo santykį. Tiesioginis atvirkštinis teigiamos nuostatos dėl bendrųjų mokinio kompetencijų plėtros ir edukacinio autoritarizmo apraiškų ryšio atsiskleidžia logiškai: edukaciniam autorita-

rizmui formuotis viena iš palankių sąlygų – nepritarimas bendrųjų mokinio kompetencijų plėtrai.

Kompleksinių profesinių nuostatų ryšių analizė atskleidė, tikėtina, aktuales ir perspektyviniam muzikiniam ugdymui modeliuoti naudingus rezultatus. Buvo nustatyta, jog nūdienos muzikinio ugdymo erdvėje vyrauja gan įvairi profesinių nuostatų raiška. Išsiaiškinta, kad edukacinėje praktikoje nuostatos reiškiasi pakankamai kontrastingai. Egzistuoja konservatyvi nuostata dėl ugdymo turinio ir jai oponuojanti liberali nuostata. Taip pat fiksuota bendrosioms mokinio kompetencijoms pritarianti nuostata bei konservatyviam ugdymui opozicinė pažangi, ugdymo inovacijas palaikanti nuostata. Nuodugnai profesinių nuostatų raiškos edukacinėje praktikoje analizė leido išskirti keturis pedagogų statistinius tipus. Nustatyta, kad muzikos mokyklų pedagogų kontingentą sudaro Nuosaukieji konservatoriai, Nuosaukieji novatoriai, Konservatoriai, Liberalai reformatoriai. Galima teigti, jog pažangiausios, ugdymo turinio pokyčiams ir inovacijų sklaidai pritariantios yra Nuosaukiųjų novatorių ir Liberalų reformatorių statistinės grupės. Tikėtina, šioms grupėms priklausantys pedagogai yra entuziastingi ir iniciatyvūs reformų, kaitos atžvilgiu. Tuo tarpu Nuosaukieji konservatoriai ir Konservatoriai atspindi opozicinį požiūrį į minėtus veiksnius. Nuosaukiesiems konservatoriams inovatyvios idėjos nėra svetimos, tačiau jie labiau vertina edukacinį stabilumą nei radikalius pokyčius. Išskirtinė statistinių tipų kontekste Konservatorių grupė: jai priklausantys pedagogai itin konservatyvūs, jų nuostatoms būdingas skepticizmas, priešprieša naujovėms ir bet kokiam edukacinės praktikos elemento pokyčiui. Neatmestina, jog Konservatorių nuostatos ir tam tikri nuostatų „išprovokuoti“ veiksmai yra pagrindinė kliūtis tobulinti ugdymą, diegiamą šiandien veikiančiose Lietuvos muzikos mokyklose.

IŠVADOS

1. Išvados, apibendrinančios mokslinės literatūros analizę ir teorinį disertacijos įdirbį

1.1. Muzikinis ugdymas vykdomas nūdienos muzikos mokykloje Lietuvoje – mažai tyrinėta, tačiau sociokultūrinio požiūriu šiandien ypač aktuali ugdymosi sritis, kurioje veikdamas ugdytinis turėtų semtis dvasinių, meninių, profesinių, psichologinių, socialinių įgūdžių, būtinų visavertei asmeniui formuotis. Nors ši sritis skirtingų ugdymo tradicijų, visuomenės papročių ar egzistuojančių kultūrų sankirtoje yra labai specifiška ir unikali, galimi tam tikra prasme bendri dvasiniai, vertybiniai, socialiniai kontekstai, leidžiantys žvelgti ir vertinti muzikinio ugdymo problemas per nedalomą šių kontekstų prizmę.

1.2. Remiantis lietuvių ir užsienio autorių muzikos edukologijos srities darbų analize, buvo išryškinti bendri Europos ir Lietuvos muzikinio ugdymo realijas ir tendencijas atspindintys sąlyčio taškai bei apibendrintos mokslinėje erdvėje labiausiai aktualizuojamos muzikinio ugdymo sritys. Literatūros apžvalga atskleista, jog šiandieninio muzikinio ugdymo problematika tiek šalies, tiek ir platesniame geografiniame kontekste siejama su konkrečiais edukaciniais, psichologiniais, ugdymo organizavimo aspektais:

- Muzikos mokymo ribotumu skiepijant bendražmogiškąsias ir kultūrinės vertybes bei ugdytinių ir pedagogų meninių vertybių, interesų priešpriešomis.
- Muzikos mokymo patrauklumo, muzikos formų įvairovės trūkumu.
- Skirtingų mokinio interesų ir ugdymo tikslų realizavimo galimybės trūkumu.
- Ugdytinio savarankiškumo, motyvacijos, kūrybiškumo lavinimo ugdyme stoka.
- Instrumentinio ugdymo literatūros – pradžiamokslių turinio ribotumu.

1.3. Pasitelkiant mokslinės literatūros analizę, nūdienos muzikinio ugdymo specifiškumas bei jį apibendrinantys bruožai buvo vertinti filosofinių, estetinių, edukacinių paradigmų kaitos, kaip reiškinio, aspektu. Nustatyta, kad edukacinėje praktikoje tebesivadovaujama klasikine paradigma, grindžiama idealizmu, materializmu, neotomizmu. Tai atsispindi muzikos instrumento dalyko diegiamame turinyje, kuris skirtas suvokti ir interpretuoti klasikinių epochų kūrybinį paveldą, aukščiausios kokybės profesiniams gebėjimams lavinti, ugdymo rezultatu, skirtu tolesnei su muziko profesija susijusiai veiklai

(instrumento valdymui, repertuarinėms žinioms, interpretaciniams gebėjimams), o ugdymo kokybė grindžiama parametrais, orientuotais į aukščiausius šios srities pasiekimus.

1.4. Perspektyvinio muzikinio ugdymo vaizdinys sietas su socialiniu konstruktyvizmu, postmodernizmu bei *Praxial* muzikinio ugdymo teorija. Išryškintas konstruktyvistų pabrėžiamas socialinės tikrovės konstravimas, kai įvairūs socializacijos procesai ir jų kokybė nulemia racionalias ir emociškai kontroliuojamas mokymosi pakopas, apibrėžtas tam tikrais metodais, kurių atsiradimas iš esmės keičia įprastas ugdymo technikas. Atskleisti postmodernizmą nusakantys bruožai ir jų projekcija perspektyviniame muzikiniame ugdyme: nykstantis individualizmas, tačiau ryškėjanti asmenybės laisvė, kūrybiškumas, individualumas; retrospektyvinio stilizavimo neigimas, suprantamas kaip kanonizuotų ugdymo formų, muzikinio repertuaro, sceninės laikysenos pokyčiai; vartotojiško ir „aukštojo“ meno vientisumas, suprantamas kaip „aukštojo“ meno palaipsnis priartėjimas prie vartotojo tam, kad būtų įmanomas šio meno pažinimas asmeninių gebėjimų ribose. Perspektyvinio muzikinio ugdymo vizija sieta su *Praxial* muzikinio ugdymo teorija, suprantama kaip individo pragmatinių sprendimų pagrindas, realiai atspindintis muzikos vaidmenį žmogaus gyvenime. Atskleistos šia teorija grindžiamos ugdytinio veiklos charakteristikos: atliekama muzikinė veikla savaime tampa unikalia, grindžiama sąlyčiu su asmens reikšmingumu, socialumu, naujų meninės raiškos formų „neįsispraudžiant“ į siaurus profesinio mokymo rėmus.

Mokslinės literatūros analizės, paremtos probleminių muzikinio ugdymo aspektų išryškinimu, rezultatai – svarbiausia profesinių pedagogų nuostatų analizės prielaida.

2. Išvados, apibendrinančios metodologinį ir metodinį disertacijos įdirbį

2.1. Remiantis skirtingų autorių nuostatos sąvokos interpretacijomis socialinės psichologijos ir edukologijos kontekste, konceptualizuota muzikos pedagogų profesinių nuostatų sąvokos samprata. Atskleista, jog *nuostatos* įsiterpia į vientisą skirtingų sričių kontekstą, sudarytą iš socialinės, psichologinės, biologinės, psichosocialinės sričių. Nuostata – kompleksiškas reiškinys, kuris sukonstruotas iš kognityviojo, afektyviojo ir elgsenos komponentų.

2.2. Profesinės nuostatos, kaip diagnostinis konstruktas, šioje disertacijoje buvo grindžiamas *Self Concept* (autokoncepcijos) teorija, paremta individo nuomonės apie save patį raiška bei mokytojo profesionalumo konstruktą, grindžiamu pedagogo žiniomis, gebėjimais, požiūriais, elgsena.

2.3. Išsami mokslinės literatūros analizė atskleidė, jog teoriniai struktūriniai profesinių nuostatų konstrukto modeliai yra nulemti analizuojamo objekto specifikos, kultūrų, kuriose reiškiasi objektas bei subjektyvios tyrėjo pozicijos. Profesinių nuostatų struktūros modeliai vaizdingai iliustruoja ugdymo realybę. (Nuostatų diagnostikos pagrindu nustatomi įvairūs ugdymo realybėje egzistuojantys ir ją veikiantys psichosocialiniai konstruktai). Pastarojo disertacinio tyrimo objekto – muzikos mokyklų pedagogų profesinių nuostatų – tyrimo modelis buvo pagrįstas keturiais nuostatų struktūriniais elementais:

- Profesine motyvacija;
- Nuostata dėl mokytojo ir mokinio kompetencijų plėtros;
- Nuostata dėl muzikinio ugdymo turinio ir formų;
- Nuostata dėl muzikinio ugdymo inovacijų.

2.4. Disertacijoje naudotas diagnostinis instrumentas pedagogų profesinėms nuostatoms matuoti buvo konstruojamas atsižvelgiant į specifinius socialinius-kultūrinius regiono bruožus. Instrumente naudoti psichosocialiniai konstruktai per pedagogų nuostatų raišką atspindėjo šalies muzikinio ugdymo vaizdą tradicijų ir inovacijų, nūdienos bei perspektyvų sąsajų kontekste. Tinkama pedagogų profesinių nuostatų skalių psichometrinė kokybė tyrėjai leido atlikti individualius diagnostinius sprendimus bei pateikti apibendrintas, su diagnostinio tyrimo rezultatais susijusias išvadas.

3. Išvados, apibendrinančios diagnostinio tyrimo rezultatus

3.1. Remiantis statistinės tyrimo analizės rezultatais buvo apibendrinta muzikos pedagogų profesinė motyvacija. Nustatyti struktūrinių nuostatų komponentų, profesinės motyvacijos veiksnių – pasitenkinimo profesija, ugdymo proceso dalyvių tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo, materialinio intereso, šeimos poreikių ir darbo dermės – raiška. Šių motyvacinių veiksnių raiška atskleidė ne tik individualų pedagogo santykį su tam tikrais objektais, bet taip pat atspindėjo kai kuriuos nūdienos muzikinio ugdymo praktikos bruožus: dauguma pedagogų yra patenkinti profesija, darbo sąlygomis, geba derinti šeimos ir darbo poreikius. Nustatyta, kad mokytojams svarbus mokytojo ir tėvų santykis, ugdymo procese grindžiamas bendradarbiavimu, tačiau mokytojo ir mokinio santykiuose apčiuopiama edukacinio autoritarizmo apraiškų, kaip įrodyta, dėl mokyklose tvyrančio konkurencingumo ir neigiamos mokyklų vadovų įtakos. Pastarieji negatyvūs edukacinės praktikos požymiai vertintini kaip ardantys pedagogo motyvacinę sistemą, o perspektyvinio mu-

zikinio ugdymo vizijos plotmėje – kaip galintys kenkti mokyklos bei neformalaus muzikinio ugdymo įvaizdžiui.

3.2. Statistinės tyrimo analizės rezultatai atskleidė pedagogų nuostatų dėl savo kompetencijų tobulinimo bei mokinio edukacinių, profesinių, asmeninių, socialinių kompetencijų gilinimo. Nustatyta, jog pedagogai turimas kompetencijas būsimam muzikui profesionalui bei nesiekiančiam muzikinio išsilavinimo ugdyti vertina pakankamai aukštai, įsivertinimai tarpusavyje beveik nesiskiria. Tai įrodo identišką pedagoginį požiūrį skirtingus ugdymosi tikslus turinčių moksleivių atžvilgiu: mokant muzikos būsimą muziką profesionalą ir nesiekiantį muziko profesionalo išsilavinimo, ugdymo skirtumų neįžvelgiama. Aiškinantis vyraujančias pedagogų nuostatas kompetencijų tobulinimo atžvilgiu nustatyta, kad absoliuti dauguma pedagogų pasižymi palankiomis nuostatomis dėl asmeninio tobulinimosi arba kompetencijų plėtros. Tuo tarpu mokinio ugdyme labiausiai pritariama profesinių ir socialinių mokinio kompetencijų gilinimui, edukacines ir asmenines kompetencijas ugdyme laikant mažiau svarbiomis.

3.3. Ištirtos pedagogų nuostatos muzikinio ugdymo turinio ir formų atžvilgiu. Nustatyta, jog pedagogų sumodeliuotas nūdienos muzikinio ugdymo tikslų reitingas yra kardinaliai prieštaringas edukacinės praktikos raiškos atžvilgiu. Taip teigti leidžia svarbiausiu ugdymo tikslu pedagogų laikomas *Domėjimosi muzika skatinimas* ir mažiausiai svarbiu laikomas *Atliekamo repertuaro išbaigtumas ir perfekcija*. Tačiau nustatyta, kad atliekamo repertuaro išbaigtumo, perfekcijos siekinys šiandien reiškiasi kone kiekvieno pedagogo edukacinėje praktikoje, vadinasi, muzikinio ugdymo erdvėje vertintinas kaip vyraujantis. Šią išvadą papildo pedagogų nuostatų raiška rankų / kūno nustatymo, pagrindinių įgūdžių formavimo svarbos atžvilgiu: nustatyta, jog šiam edukaciniam faktoriui pritariama kone vienbalsiai. Vadinasi, edukaciniame procese šiam elementui tenka išskirtinis dėmesys: juo grindžiama didesnė dalis mokinio veiklos, mažiau laiko skiriant kitoms, labiau susijusioms su ugdytinio saviraiška. Atskleista, jog daugumos pedagogų nuostatos atspindi pritarimą konservatyviems metodams, o naujų strategijų pedagoginiame darbe taikymas yra vertinamas skeptiškai. Galime teigti, kad galbūt dėl to edukacinėje praktikoje tebedominuoja tradiciniai mokinio muzikinės meninės veiklos būdai – muzikinio teksto studijavimas bei „techninės“ / interpretacinės kūrinio pratybos. Paradoksalu – pedagogai neprieštarauja į mokinio veiklą įtraukti improvizavimą, skaitymą „iš lapo“ ar grojimą „iš klausos“, tačiau savo darbe tokios veiklos galimybių mokiniui kol kas nesuteikia. Kaip paradoksas vertintinos ir gan prieštaringos pedagogų nuostatos mokinio atlie-

kamo repertuaro atžvilgiu. Edukacinėje praktikoje vyrauja nuostata pritarti tradiciniam, griežtomis tradicijomis paremto repertuaro parinkimui, kas, kaip įrodyta, būdinga daugumos mokytojų darbe. Tačiau lygiai taip pat jiems atrodo svarbu atsižvelgti ir į šiuolaikinius mokinio poreikius, parenkant mokiniui patrauklios, aktualios muzikos pavyzdžių, kas reiškiasi tik pavieniais atvejais.

3.4. Nustatyta, jog pedagogai pasižymi pakankamai palankiomis nuostatomis mokykloje diegtinų inovacijų atžvilgiu. Šiuolaikinio ugdymo labiausiai pritariama neįgaliųjų ugdymui bei suaugusiųjų mokymui, mažiausiai – vertinimo sistemos kaitai ir grupiniam mokymuisi. Dauguma pedagogų yra gan palankiai nusiteikę ir ugdymo diferencijavimo atžvilgiu, tačiau ši nuostata disonuoja su šiuolaikinio edukacinio praktika: pedagogai jam pritaria, tačiau savo darbe vadovaujasi profesiniam ugdymui tinkančiais standartais. Atskleista, jog pedagogai aktualiausiomis ugdymo inovacijomis laiko kompiuterinių technologijų diegimą, naujų disciplinų (improvizacijos, ansamblio, akompanimento etc.) į ugdymo turinį integravimą. Sėkmingą inovacijų diegimą sieja su gerėjančia mokyklos materialine padėtimi bei mokytojo asmenybe.

3.5. Atskleista, kad pedagogų respondentų sociodemografiniai veiksniai ypač ženkliai poveikio profesinėms nuostatomis formuoti nedaro. Nėra pagrindo teigti apie reikšmingas lyties, stažo ar pedagoginės kvalifikacijos įtakas vienai ar kitai nuomonei reikštis, tačiau rezultatus apibendrinant būtina išskirti gyvenamosios vietos bei įgytos specialybės poveikį nuostatomis. Nustatyta, jog didesnių miestų pedagogai labiausiai pritaria tokiam edukaciniam faktoriui kaip rankų / kūno nustatymo, pagrindinių įgūdžių formavimo svarba, o prieštarauja grupiniam mokymuisi. Išskirtinė įgijusių fortepijono specialybę nuostatų raiška: tarp pastarųjų pedagogų labiausiai reiškiasi pritarimas tradicinio repertuaro edukacinėje praktikoje naudojimui ir ryškiausias nepritarimas grupinio mokymosi galimybei.

3.6. Pasitvirtinto tyrėjos išryškinta hipotetinė prielaida, jog šiuolaikiniame ugdyme reiškiasi skirtingi pedagoginiai profiliai, skirtingais rakursais veikiantys, formuojantys edukacinę praktiką. Buvo nustatyti 4 profesinių nuostatų tipai: *Nuosaikeji konservatoriai*, *Nuosaikeji novatoriai*, *Konservatoriai*, *Novatoriai reformatoriai*. Atskleista, kad šiuolaikinio edukacinio praktikoje konservatyvus požiūris reiškiasi neįdomiai intensyviau nei liberalus, iš esmės ugdyme reiškiasi šių požiūrių konfrontacija. Taip teigti leidžia kiek didesnis už *Nuosaikeji novatorius* ir *Novorius reformatorius Nuosaikejų konservatorių ir Konservatorių* skaičius. Pastarųjų statistinių tipų ugdymo praktikoje raiška taip pat įrodo tyrėjos formuluotos išvalgos pagrįstumą, jog

profesinių nuostatų analizė gali apibendrinti muzikinio ugdymo problemas ir procesus bei suteikti išsamios informacijos, būtinos edukacinės praktikos korekcijoms. Taigi atlikta analizė leidžia apibendrinti:

- Kintant edukacinėms paradigmoms, nūdienos ugdymas muzikos mokykloje kinta vangiai – didesnėje dalyje mokyklų yra grindžiamas standartais, tinkamais būsimo muziko profesionalo rengimui.
- Kai kurių mokyklų edukacinėje erdvėje vyrauja ugdymo požiūriu ribotos, siaurakryptės meninės veiklos sąlygos ugdytinio asmenybei skleistis.
- Didesnėje dalyje mokyklų edukacinėje praktikoje reiškiasi dešimtmečius nekintantis ugdymo turinys, perteikiamas tariamai laiko patikrintomis strategijomis ir metodais.
- Ugdytinio gebėjimai nukreipti siaura mokėjimų požiūriu kryptimi, orientuojantis į kūrinio atlikimą ir perfekcinę jo interpretaciją.
- Pedagogo ir ugdytinio santykis grindžiamas mokytojo autoritetu, bendravime stebimos edukacinio autoritarizmo apraiškos.

DISKUSIJA

Meninio ugdymo įstaiga – muzikos mokykla, ne vienam iš mūsų asocijuojasi su meno kalve, kurioje kuriamas meninis produktas, pripildytas individualių išgyvenimų, nuoširdžių emocijų ir unikalios asmeniškumo. Čia prisiliečiama prie meno šedevrų, stengiamasi su jais susigyventi, suprasti jų meninę išliekamąją vertę, mokomasi išgirsti, suprasti, perteikti autoriaus idėjas ir mintis. Muzikos mokykla asocijuojasi ir su bendruomeniškumu: meno kalvėje gimęs produktas yra aktualus ir įdomus miesto ar regiono visuomenei, gali papuošti ir praturtinti bendruomenės gyvenimą. Meno kalvė atvira naujovėms, neformalioms idėjoms, kurių fone skleidžiasi kuriančiojo išmonė, paženklinta originalumu, meniniu skoniu ir fantazija. Galiausiai – meistrystė, amatininko nagingumas, pasireiškiantis technologijos įvaldymu, išbaigtu sukurto produkto vaizdumu, žinoma, neužgožiantys kūrybos džiaugsmo ir asmeninės prasmės kurti pajautos.

Šia retorine simbolika norėta perteikti perspektyvinio muzikinio ugdymo viziją, grindžiamą ugdytinio meninės saviraiškos prasmingumu ir meninės veiklos unikalumu, leidžiančiu siekti individualios asmenybės, edukacinės, profesinės pažangos ir kartu konstatuoti šiai vizijai disonuojančią realybę – profesinės meistrystės, amatininkystės ugdyme dominantę, menką dėmesį individualybei. Pastaroji vizija – nevienadienio muzikinio ugdymo praktikos stebėjimo rezultatas, susiformavęs tyrėjai aktyviai dalyvaujant meninėje, pedagoginėje, mokslinėje veikloje. Darbo autorės ir ugdymo diegiamo muzikos mokykloje santykis nėra formalus ar atsitiktinis, priešingai, paremtas ilgalaike darbo praktika ir įgyta pedagogine patirtimi. Sukauptas profesinis bagažas, tarpdisciplininė patirtis leido tyrėjai suformuoti šias hipotetines, muzikinio ugdymo realybę atspindinčias išvalgas, vėliau jas empiriškai patikrinti, apibendrinti, pateikti pasiūlymus.

Savo disertacijoje tyrėja ne tik reiškė kritiką, bet ir ieškojo argumentų vienam ar kitam edukacinės praktikos trūkumui ar reiškinių priežastingumui pagrįsti. Taigi viena iš diagnostinio tyrimo organizavimo prielaidų – galimai egzistuojanti muzikos pedagogų nuostatų, nuostatomis grindžiamos veiklos įtaka muzikinio ugdymo procesui. Samprotauta, jog konstruktyvios kritikos vertas nūdienos edukacinės praktikos vaizdinys ir reali praktika galbūt susiformavo veikiami besireiškiančio profesinio nihilizmo, nepasitenkinimo profesija, per menkos empatijos ugdytinio atžvilgiu, pedocentrinės nuostatos ugdyme trūkumo, noro konkuruoti. Šiuolaikines paradigmas atitinkančio muzikinio ugdymo perspektyva sieta su pedagogų tobulinimusi, poreikiu įgyti naujų kompetenci-

jų, palankumu inovacijoms, kas leistų ugdytiniui susitelkti ties individualiomis preferencijomis, o ugdymąsi sieti su individualiais tikslais.

Muzikos pedagogų profesinių nuostatų tyrimas – mokslinis bandymas į muzikinį ugdymą pažvelgti iš vidaus, per mokytojų požiūrio, profesinių idealų, vykdomos pedagoginės veiklos prizmę. Reikia konstatuoti, kad pastarasis mėginimas tiek mokslinė, tiek žmogiškąja prasme buvo nemenkas iššūkis ir rimtas išbandymas tyrėjai. Galbūt dėl to, kad tyrimai šiandienos muzikos mokykloje nėra įprastas, dažnas reiškinys dėl mokyklų vidaus tvarkos, vadovų netolerancijos tyrėjų atžvilgiu. Šie tyrimai liudija nemažos dalies mokyklų uždaramą. Tai reiškia, jog tyrėjui savo sumanymus gali būti nelengva, o gal ir apskritai neįmanoma, realizuoti.

Reflektuodama praeitus muzikos pedagogų profesinių nuostatų tyrimo procedūrinius etapus, disertacijos autorė šiandien gali sakyti, jog susidūrė su gan stipriai išreikšta kai kurių mokyklų bendruomenių konfrontacija atliekamo anketavimo atžvilgiu. Tai pasireiškė pačių pedagogų atvirai demonstruojamu nepasitikėjimu tyrėja ir baime dalyvauti apklausoje. Pedagogų atsisakymas užpildyti anketą dauguma atvejų buvo aiškiai argumentuotas: nerimas dėl galimų pasekmių ugdymo įstaigoje („kas man gresia?“), dvejonė dėl tyrimo praktinės vertės („kas nuo to pasikeis?“), noras išsaugoti profesinio meistriškumo paslaptis („kodėl turėčiau atskleisti savo darbo metodus?“), laiko stoka („kodėl trukdote dirbti?“), profesinis nepatiklumas („kodėl galvojate, kad esate kompetentinga tyrinėti?“). Pasitaikė ir kitaip išreikštų nepasitenkinimo, abejingumo, pasipiktinimo reakcijų. Nemažai respondentams pateiktų anketų buvo užpildytos atmestinais, nepilnai, su klaidomis, o tai vėliau tapo kliūtimi tyrėjai gautus duomenis tikslingai apdoroti. Kai kuriose anketose pedagogai liejo pyktį, kritikuodami ir taisydami anketoje pateiktus teiginius, komentuodami atvirųjų klausimų pobūdį ir abejotiną jų tikslingumą. Tyrėjos pateikti atvirieji klausimai, panašu, kad nemažos dalies respondentų nesuintrigavo, nesudomino. Kai kurie pedagogai juos ignoravo nepildydami, kiti tenkinosi iškalbingais „nežinau“ ar „neturiu nuomonės“. Vis tik dera paminėti ir pozityvius su vykdyto tyrimo organizavimu susijusius aspektus. Maloniai nuteikė ir įkvėpė kai kurių pedagogų geranoriška pagalba anketas platinant, jas surenkant ir persiunčiant tyrėjai, padaršino draugiškas kolegų palaikymas, sustiprino išsakyti profesiniai patarimai, konstruktyvi kritika, nustebino noras sekti tolesnę tyrimo eigą, sužinoti galutinius jo rezultatus.

Atlikto anketinio muzikos pedagogų profesinių nuostatų tyrimo rezultatai, kurie buvo išsamiai pristatyti disertacijoje, leidžia teigti, jog pagrindinės tyrimo idėjos – išmatuoti vyraujančių nuostatų raiškos paplitimą – realizacija

iš esmės pasiteisino. Tyrėja asmenine moksline sėkme įvardintų pedagoginių požiūrių – liberalaus ir konservatyvaus – konfrontacijos edukacinėje erdvėje nustatymą (konstatuotų kiek intensyviau besireiškiantį konservatyvųjį požiūrį). Tai ne tik leistų atsakyti į klausimą, kodėl muzikinio ugdymo praktikoje dar gana daug kanonizuoto, struktūruoto mokymo, bet galbūt inspiruotų konkrečias nūdienos pedagoginę realybę koreguojančias veiklas. Neatmestina, kad tikintis sparčių muzikinio ugdymo pokyčių, svarbi rolė tektų būsimųjų pedagogų studijų aukštojoje mokykloje kokybei. Jos turėtų būti praturtinamos šiandieninio mokymosi paradigmas atspindinčiu ugdymo turiniu, išryškinančiu šiuolaikinių mokymo teorijų vertę, skatinančiu tarpdisciplininio požiūrio plėtrą, tarpkultūrinės kompetencijos gilinimą. Studijų turinio, sutelkto tik į atlikimo meno pedagogiką, pasiūla, hipotetiškai vertintina kaip potencialus konservatyvaus požiūrio produkavimas, galbūt tolesnėje pedagoginėje praktikoje pasireiškiantis abejingumu ugdymo naujovėms, profesiniu uždarumu, perfekcijos siekiniais.

Mokslinė sėkme tyrėja laiko ir pedagogų nuostatų muzikinio ugdymo inovacijų atžvilgiu nustatymą. Tikėtina, jog gauti tyrimo rezultatai bus naudingi ir produktyviai pasitarnaus praktiniam inovacijų diegimo procesui: pedagogų išsakyta nuomonė leis į edukacinę praktiką įdiegti tik tas naujoves, kurios yra labiausiai priimtinos, aktualios ugdytiniais ir pačių pedagogų vertinamos pozityviai. O į palankumą pačių radikaliausių inovacijų diegimo ir plėtros atžvilgiu, disertacijos autorės nuomone, reikia investuoti, pedagogus supažindinant su gerąja užsienio šalių pedagogine patirtimi, sudarant galimybes stažuotis, dalyvauti pedagoginiuose eksperimentuose bei mokslinėje veikloje, įsigyti reikiamos metodinės literatūros.

Pedagogų profesinių nuostatų tyrimo vykdymas, rezultatų interpretavimas, jų aprobavimas – galimybė tyrėjui pasisemti patirties ne tik iš sėkmės, bet ir iš padarytų klaidų. Pastarosiomis darbo autorė vadina kai kuriuos tyrimo instrumento – klausimyno struktūros kiekybinius ir kokybinius rodiklius: pernelyg didelę anketos apimtį, galbūt dėl to sukėlusį ženklų anketų „nubyrėjimą“; respondentų kritikuotą teiginių sudėtingumą; kartais provokuojančią, tiesmukišką teiginių prasmės semantiką; kai kurių klausimų formuluotes, verčiančias respondentą dalintis labai asmeniška, intymia informacija.

Pabaigoje būtų galima teigti, jog šiuolaikinėmis edukacinėmis paradigomis grindžiamo muzikinio ugdymo perspektyvą ateityje lems daugybė socialinių, ekonominių, politinių aplinkybių ir sąlygų, kurių įtakos neprognozuojamos ir vargiai paveikiamos. Viena jų – pedagoginio požiūrio formavimas. Vis tik šio proceso neapibrėžtumas ir sudėtingumas neturėtų būti kliūtis puoselėti

lankstesnį, liberalesnį požiūrį. Švietimo politikos atstovų, muzikos mokyklų vadovų ir pačių pedagogų noras ir pastangos formuoti naujovėms palankų pedagoginį požiūrį, tikėtina, yra viena perspektyvinio muzikinio ugdymo sėkmės prielaidų ir pagrindinių įgyvendinimo priemonių.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adamek, M., Darrow A. (2005). Music in Special Education. American Music Therapy Association.
2. AIKOS (Atvira informavimo, konsultavimo, orientavimo sistema). Prieiga per internetą: <<http://www.aikos.smm.lt/aikos>> (žiūrėta 2013 07 20).
3. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2001). Grojimo fortepijonu pradžiamokslų istorinio tyrimo aspektai. *Pedagogika*, t. 55.
4. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2002). Mokymo skambinti fortepijonu metodikos ir jų taikymo muzikos mokykloje tendencijos. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
5. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2008). Asmenybės ugdymo muzikos menu paradigma: aktualus šiandienos diskursas. *Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: VPU.
6. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2011). Meno proceso suvokimo reikšmė ugdant jaunimo tautinį mentalitetą. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo: mokslinės konferencijos pranešimai ir moksliniai straipsniai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
7. Aleksienė, V. (2001). Muzikos terapijos raida Lietuvoje. *Pedagogika*, t. 44.
8. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Andrijauskas, A. (1995). Postmodernizmo ištakos ir neklasikinių diskursų erdvė. Miestelėnai. Miestas ir postmodernioji kultūra. Vilnius: Taura.
10. Antanavičius, J. (1996). Muzikos ugdymo sistemos reforma: viltys, klystkeliai, aklavietės. *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*, p. 183-195. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
11. Antilla, M., Lehtonen, K. (2007). Problems in Finnish Music Schools. *Problems in Music Pedagogy*, vol. 2. Daugavpils University.
12. Anušienė, B. (2006). 50 Suaugusiųjų švietimo klausimų. Metodinė priemonė. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
13. Anzenbacher, A. (1992). Filosofijos įvadas. Vilnius: Katalikų pasaulis.
14. Aramavičiūtė, V. (2005). Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, t. 79.
15. Aramavičiūtė, V. (2010). Požiūris į vertybes kaip demokratijos ugdymo sąlyga. *Pedagogika*, t. 100.
16. Arends, R. I. (1998). Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai.
17. Aster, voNe. (1995). Filosofijos istorija. Vilnius: Alma Littera.
18. Azizbekova, M. (1998 a). Fortepijono menas Vilniuje 1863–1915. Vilnius: VDA.
19. Azizbekova, M. (1998 b). Fortepijono menas Vilniuje 1918–1939. *Dailė, muzika ir teatras valstybės gyvenime 1918 – 1998: mokslinės konferencijos straipsniai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
20. Azizbekova, M. (1999). Fortepijono menas Vilniaus muzikiniame gyvenime. XIX amžiaus pirmoji pusė. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.

21. Azzara, C. D. (2006). *Developing Musicianship through Improvization*. Chicago: GIA Publications.
22. Baika, A. (1998). *Akordeono mokykla: mokomoji knyga muzikos mokykloms*. Kaunas: Šviesa.
23. Baker-Jordan, M. (2004). *Practical Piano Pedagogy. The Definitive Text for Piano Teachers and Pedagogy Students*. USA.
24. Balčiūnas, G. (2008). Muzikinis ugdymas: problemos ir galimybės. *Muzikinis ugdymas švietimo kaitos procese: respublikinės metodinės – praktinės konferencijos pranešimai*. Kaunas: pedagogų kvalifikacinis centras.
25. Balčiūnas, G. (2012). Muzikinio kūrinio mokymasis ir jo atlikimas scenoje. *Meninio ugdymo realijos ir plėtos perspektyvos: mokslinių straipsnių rinkinys*. Kaunas: VDU.
26. Balčytis, E. (2000). Apie muzikinio ugdymo sistemą Lietuvos mokyklose. *Muzikinio ugdymo aktualijos*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
27. Balčytis, E. (2005). Kompleksinio muzikinio ugdymo koncepcija. *Kūrybos erdvės*, 2. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
28. Barkevičienė, N. (2011). Neformaliojo ugdymo veiklos įvertinimas ir poreikis 2011–2012 m. Tyrimas. Jungėnų pagrindinė mokykla. Prieiga per internetą: <<http://jpm.puslapiai.lt/docs/2010-2011%20neformaliojo%20ugdymo%20veiklu%20vertinimas%20ir%20poreikis.pdf>> (žiūrėta 2012 07 08).
29. Bastien, J. W. (1995). *How to Teach Piano Successfully*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Co.
30. Baumeister, R. F. (1999). *The Self in Social Psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
31. Berger, P. L., Luckman, T. (1999). Socialinis tikrovės konstravimas. Vilnius: Pradai.
32. Biržys, R., Jasmontas, A., Kačerauskas, T., Kunčinas, A. (2008). *Filosofijos pamatai*. Vilnius: Technika.
33. Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Psychology Journal of Undergraduate Sciences*, 3.
34. Bitinas, B. (1998). Ugdymo tyrimų metodologija. Vilnius: Jošara.
35. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
36. Britt, S. H. (1958). *Social Psychology of Modern Life*. Rinehart and Co. Inc., New York.
37. Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, Vol. 88, 1.
38. Bruveris, J. (1996). Juk mokome to paties dalyko. *Gama*, 13, p. 10.
39. Bruzelevičienė, R. (2008). Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997. Vilnius: Sapnų sala.
40. Bulotaitė, L., Lepeškienė, V. (2006). Mokytojų stresas ir jo įveikos strategijos. *Pedagogika*, t. 84.
41. Burkett, E. I. (2011). A Case Study of Issues Concerning Professional Development for Rural Instrumental Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, vol. 21, p. 1.
42. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.

43. Bužinskas, G. (2001). Bendradarbiavimas mokyklos bendruomenės pilietiškumo kontekste. *Sociologija: praeitis, dabartis ir perspektyvos*. Kaunas.
44. Campbell, D. (2000). *The Mozart Effect for Children. Awakening Your Child's Mind, Health, and Creativity with Music*. Harper Collins Publishers.
45. Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2007). Personality and music: can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98.
46. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE publications.
47. Clingman, A. E., Vincent, D. R. (1993). Community Music Education Study: Attitudes and Preferences of Canadian Registered Music Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, p. 119.
48. Colley, A. (2008). Young people's musical taste: Relationship With Gender and Gender-related Traits. *Journal of Applied Social Psychology*, p. 38.
49. Council Resoluition. (2003). Official Journal of the European Union. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:295:0006:0008:EN:PDF> (žiūrėta 2012 03 20).
50. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
51. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2011). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: TEV.
52. Čiapas, L. (2002). Humanistinio mokymo principai ir muzikos atlikėjo ugdymo problemos. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
53. Čiurilaitė-Markauskienė, I. (1998). *Skaitymas iš lapo*. Vilnius: Lietuvos muzikų draugija.
54. Čiurilaitė-Markauskienė, I. (2004). *Pirmosios fortepijono pamokos*. Ciklonas.
55. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, t. 91.
56. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (2006). Šeštas (trečias elektroninis) leidimas. Kompaktinė plokštelė. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
57. Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
58. Damaševičienė, J., Strakšienė, D., Urniežius, R. (2009). Profesinės kvalifikacijos tobulinimo poreikis: muzikos pedagogų požiūrio diagnostika. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(25). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
59. Dartsch, M. (2011). *Music Education Outside the State School System*. Deutsches Musikinformationszentrum. Prieiga per internetą: http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/03_Music_Education_Outside_the_State_School_System.pdf (žiūrėta 2012 06 12).
60. Daunoravičienė, V. (2009). Muzikos mokyklos, kaip atviros socialinei aplinkai institucijos, misija miesto bendruomenėje. *Muzikos barai*, 6–7.
61. Davidavičius, A. 2001–2005 metų projekto „Modernūs vyrai išsiplėtusioje Europoje II: šeimai palanki darbo aplinka“ programa. Lygių galimybių plėtros centras.
62. Dmitrijeva, N., Jautakytė, R. (2008). *Fortepijono pamoka: tipai ir vedimo metodika*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

63. Drašutienė, L. (1996). Rytų ir Vakarų įtaka Lietuvos pianizmo raidai. *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
64. Drašutienė, L. (2002). Lietuviškos fortepijono pedagogikos puslapiai. Muzika ir pedagogika. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
65. Drašutienė, L. (2004). Forteepijono metodikos tradicijos ir dabartis. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
66. Dubosaitė, L. (1996). Apie mokymosi motyvaciją. *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
67. Dubosaitė, L. (2003). Mokymo metodai ir jų įtaka grojimo įgūdžių formavimui. *Lietuvos muzikos akademija kelyje į Europos aukštojo mokslo erdvę: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
68. Dubosaitė, L. (2005). Mokinių savarankiško darbo organizavimas. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
69. Dubosaitė, L. (2007). Gabių vaikų ugdymo ypatumai: specialiųjų mokymosi, emocinių ir socialinių poreikių tenkinimas. *Muzika ir teatras: nuo kūrybos iki edukacijos: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
70. Dubosaitė, L. (2009). Mokinių rengimas viešam pasirodymui: psichologiniai palaikymo būdai. *Žymiosios muzikos ir teatro asmenybės: jų veiklos projekcija Lietuvos kultūroje: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
71. Duoblienė, L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba.
72. Duoblienė, L. (2007). Dorinio ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose metodologiniai orientyrai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18.
73. Duoblienė, L. (2011). Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
74. Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
75. Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappan.
76. Fairchild, J. A. (1996). Teacher's Guide to More Effective Group Piano Study. *Piano Guild Notes*. May/June.
77. Fishbein, M. (1963). *Readings in Attitude: Theory and Measurement*. John Wiley and Sons. New York: Wiley.
78. Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
79. Flohr, J. W. (2010). Best Practices for Young Children's Music Education: Guidance From Brain Research. *General Music Today*, 23(2).
80. Foley, G. (2007). Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais. Vilnius: Kronta.
81. Foucault, M. (1998). Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas, p. 237–242. Vilnius: Baltos lankos.

82. Fredrickson, W. E. (2007). Music Majors' Attitudes toward Private Lesson Teaching after Graduation: A Replication and Extension. *Journal of Research in Music Education*, vol. 55, p. 4.
83. Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. Psychology Press.
84. Furnham, A., Forde, L., Ferrari, K. (1999). Personality and Work Motivation. *Personality and Individual Differences*, vol. 26.
85. Gabnytė, G. (2011 a). The Reasons and Premises of Changes of Non – Formal Music Training System in Lithuania. Evaluation of Piano Teaching Programmes. *Time of challenges and oportunities: problems, solutions and perspectives: International scientific – practical conference of young scientists and students in Rezekne*. BSA, RA, LMA, LF.
86. Gabnytė, G. (2011 b). Fortepijono dalyko programų vaikų muzikos mokyklose vertinimas: tarp lūkesčių ir realybės. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo: mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
87. Gabnytė, G. (2011 c). The Training of Amateur and Professional Musician at the Modern-day Children's Music School. *Music Science Today: the permanent and the changeable: V International scientific – practical conference*. Daugavpils University.
88. Gabnytė, G. (2012). Socialinių, filosofinių teorijų raiška šiandieniniame bei perspektyviniame muzikiniame ugdyme. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos: tarptautinė mokslinė konferencija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
89. Gabnytė, G., Strakšienė, D. (2012). Ugdymo turinio pokyčiai šiandieninėje muzikos/meno mokykloje: mokyklų vadovų požiūrio analizė. *Kūrybos erdvės*, 14. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
90. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
91. Gaidamavičius, V. (2002). *Mokomieji etudai fortepijonui. Muzika ir pedagogika*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
92. Gaižutis, A. (2008). *Meno virsmai ir žiūros pedagogika. Estetikos ir meno filosofijos probleminių laukų sąveika*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
93. Garškaitė, R. (2009). Postmodernizmas. Filosofija. Papildoma medžiaga. Prieiga per internetą: <www.lzuu.lt/file.doc?id=29877> (žiūrėta 2012 02 03).
94. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Mokslo studija*. Prieiga per internetą: <http://edukologija.vdu.lt/system/files/Mokslo%20studija_Gedviliene.pdf> (žiūrėta 2013 03 15).
95. Girdzijauskienė, R. (2004). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
96. Gribačiauskas, E. (2003). *Pedagogų autoritarinių nuostatų turinys ir raiškos ypatumai. Daktaro disertacija*, Šiaulių universitetas.
97. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Mokytojų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8).
98. Gričius, A. (2008 a). *Smuikavimo dėmenys*. Vilnius: Nacionalinė M. K. Čiurlionio menų mokykla.

99. Gričius, A. (2008 b). Mokymas smuikuoti. Vilnius: Nacionalinė M. K. Čiurlionio menų mokykla.
100. Grigas, R. (2005). Sociologinis žvilgsnis į meninį ugdymą: septyni mąstysenos ir elgsenos principai. *Pedagogika*, t. 78.
101. Hargreaves, A. (1999). Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniame amžiuje. Vilnius: Tyto alba.
102. Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*.
103. Harres, P., Crozier, R. (2000). The Music Teacher's Companion. A Practical Guide. UK: ABRSM Publishing.
104. Harrison, G. L., McKinnon J., Wu, A., Chow, C. W. (2000). Cultural Influences on Adaptation to Fluid Workgroups and Teams. *Journal of International Business Studies*, 31.
105. Heimonen, M. (2004). Music and Arts Schools – Extra – curricular Music Education in Sweden. A comparative study. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vol. 3, p. 2.
106. Hennessy, S. (2013). Closing the Gap. The Generalist Teacher's Role in Music Education. European Perspectives on Music Education. CPI Moravia Books.
107. Herzberg, F. (1996). Work and the Nature of Man. Cleveland: World.
108. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto alba.
109. Ignatonis, E. (2010 a). Muzikos mėgėjo rengimas fortepijono klasėje. Alma mater ir pianistai. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
110. Ignatonis, E. (2010 b). Pianistų ugdymo dabartis ir XXI amžiaus vizijos. Alma mater ir pianistai, p. 72–75. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
111. Ignatonis, E. (2010 c). „Kompiuteriai“ ir muzikos mokymo tradicijos. Alma mater ir pianistai Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
112. Illeris, K. (2003). Žvilgsnis į suaugusiųjų mokymosi motyvaciją. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
113. Jacobson, J. M., Lancaster, E. L. (2006). Professional Piano Teaching: A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook for teaching Elementary-Level Students. USA.
114. Jakavičius, V. (1998). Žmogaus ugdymas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
115. Jameson, F. (2002). Kultūros posūkis. Rinkiniai darbai apie postmodernizmą (1983–1998), p. 15–36. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
116. Jareckaitė, S. (2006). Muzikinis ugdymas Vakarų Europoje ir Lietuvoje: teorija ir praktika nuo Antikos laikų iki XX a. pradžios. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
117. Jareckaitė, S., Rimkutė-Jankuvienė, S. (2010). Šiuolaikinio muzikinio ugdymo sistemos. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
118. Jautakytė, R. (2009). Ankstyvasis muzikinis vaikų ugdymas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
119. Jensen, E. (1999). Tobulas mokymas. Vilnius: AB OVO.
120. Jonynienė, V. (2002). Idiografinis vertinimas. Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese 2. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

121. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai 2*. Kaunas: Šviesa.
122. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
123. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
124. Kačerauskas, T. (2007). *Ugdymo filosofija*. Prieiga per internetą: <<http://e-stud.vgtu.lt/users/?p=10152.8041&id=3242>> (žiūrėta 2011 09 15).
125. Kaluinaitė, K. (2003). *Vaižduotės ugdymas dinamiškai diferencijuoto dailės mokymo procese*. *Pedagogika*, t. 68.
126. Kanišauskas, S. (2005). „Postmodernistiniai“ mokslas ir filosofija: santykis ir problemos. *Filosofija. Sociologija*, 1. Vilnius: Lietuvos mokslų akademijos leidykla.
127. Karalienė, J. (1998). Jaunojo pianisto ugdymo programos humanizavimas. *Muzikinio ugdymo problemos : žvilgsnis į XXI amžių: II mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
128. Karalienė, J. (1999). Pianistų mokymo programos ir laikmečio aktualijos. *Muzikinis ugdymas: testinumo ir grandžių sąveikos problemos: III respublikinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
129. Karatajienė, D. (2000). Dailės istorijos mokymas JAV mokyklose: modernizmo ir postmodernizmo koncepcijos. *Pedagogika*, t. 9.
130. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
131. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
132. Kartashev, S. (2010). The Musical and Aesthetic Perception of Junior. *Muzikas zinatne šodien: pastavigais un mainigais: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Daugavpils Universitates.
133. Kaziulienė, R. (2005). Mokinio gerųjų charakterio savybių ir teigiamo požiūrio į savarankišką mokymąsi ugdymas. Fortepijono mokymo aktualijos. Vilnius: Lietuvos fortepijono pedagogų asociacija.
134. Kazlauskienė, A., Masiliauskienė, E., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2010). Savivaldaus mokymosi organizavimas kaip švietimo inovacija: Bolonijos proceso kontekstas. *Mokytojų ugdymas*, 15(2).
135. Khan, F., Nadeem, N. A., Basu, S. (2013). Professional attitude: A study of secondary teachers. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, vol. 2, p. 8.
136. Kievišas, J., Jakštonienė, Z., Bagdonienė, A. (2001). *Muzikos specialisto ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
137. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practise of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
138. Kolodziejski, M. (2010). The Role of Family and School in Developing the Child's Musical Skills-Let Us Appreciate the Power of Music. *Muzikas zinatne šodie: pastavigais un mainigais: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Daugavpils universitates.
139. Kontautienė, R. (2006). *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos uiversiteto leidykla.
140. Kopacz, M. (2005). Personality and music preferences: The influence of personality traits on preferences regarding musical elements. *Journal of Music Therapy*, 42.

141. Krasauskienė, R. (2005). III-IV gimnazijos klasių mokinių nuostatų į meninio ugdymo dalykus formavimosi ypatumai. *Pedagogika*, t. 78.
142. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D., Deveikytė, J. (2011). Mokinių pasiekimų vertinimo muzikos mokykloje ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (33). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
143. Kryžauskienė, R., Rudvalytė, R. (2004). Lietuvos fortepijoninė kultūra. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
144. Kubiliūnaitė, S. (1996). Pirmieji vaiko muzikinio ugdymo metai meno gimnazijoje. *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
145. Kučinskienė, A. (2005). Muzikinių gebėjimų ugdymas ikimokykliniame ugdyme. Fortepijono mokymo aktualijos. Vilnius: Lietuvos fortepijono pedagogų asociacija.
146. Kuhn, T. S. (2003). Mokslo revoliucijų struktūra. Vilnius: Pradai.
147. Kulikauskienė, D. (2008). Kūrybiškumo ugdymas solfedžio pamokoje. *Muzikinis ugdymas švietimo kaitos procese: respublikinės metodinės – praktinės konferencijos pranešimai*. Kaunas: pedagogų kvalifikacinis centras.
148. Kvieskienė, G. (2009). Ugdymo paradoksai: tarp reformos ir krizės. *Socialinis ugdymas: mokslo darbai*, 9(22).
149. Lakis, J., Ignatavičius, S., Stancelis, V. (1996). Mokyklos bendruomenė. Vilnius.
150. Lamanuskas, V. (1996). Didaktinio diferencijavimo galimybės gamtamokslinių dalykų pa-mokose. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: III tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga*.
151. Lapėnienė, A., Maldžiūtė-Valaitienė, S. (2012). Mokinių kūrybiškumą skatinančios programos takymo patirtis muzikos instrumento pažinimo pamokose: atvejo analizė. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos: mokslinių straipsnių rinkinys*. Kaunas: VDU
152. Lasauskienė, J. (2004). Būsimųjų muzikos mokytojų profesinės kompetencijos plėtra. *Meno ir žmogaus sąveika: kūryba, interpretacija, pedagogika. Mokslinės konferencijos pranešimai ir moksliniai straipsniai*. Vilnius: LMA
153. Lasauskienė, J. (2007). Muzikos mokytojo dalykinės kompetencijos kokybinė diagnostika, Profesinio rengimo tyrimai. Prieiga per internetą: <<http://archive.minfolit.lt/arch/18501/18630.pdf>> (žiūrėta 2013 02 03).
154. Laužackas, R. (1999). Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos. Kaunas: VDU.
155. Laužackas, R. (2000). Mokymo turinio projektavimas: standartai ir programos profesiniame rengime. Kaunas: VDU.
156. Laužackas, R., Danilevičius, E., Gurskienė, O. (2004). Profesinio rengimo metodika Lietuvoje: parametrai ir rezultatai. Kaunas: VDU.
157. Laužackas, R. (2008). Kompetencijomis grindžiamų mokymo/studijų programų kūrimas ir vertinimas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
158. Laužackas, R., Stasiūnaitė, E., Teresevičienė, M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas: VDU.
159. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio, vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2(28).

160. Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in nearly life. *Handbook of personality*. New York: Guilford.
161. Liaukšminas, Ž. (1972). *Ars et praxis musica*. Vilnius.
162. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. (2011). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
163. LR vyriausybės nutarimas *Dėl Nacionalinės Lisabonos strategijos įgyvendinimo programos, 2005 m. lapkričio 22 d. Nr. 1270, Žin. 2005, Nr.139-5019*.
164. Lisbon European Council. (2000). Prieiga per internetą: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm> (žiūrėta 2012 02 02).
165. Mainz, S. (1995). *Teaching to Play an Instrument Nowadays*. Music schools. Muzik International.
166. Maisonneuve, J. (1973). *Introduction a la psychosociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
167. Malcienė, Z. (2010). Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigimų virsmo kontekstas. *Daktaro disertacija*, Šiaulių universitetas.
168. Martin, T. (2013). *How Ear Training Makes You a Better Musician*. Theta Music Trainer. Prieiga per internetą: <<http://trainer.thetamusic.com/en/content/how-ear-training-makes-you-better-musician>> (žiūrėta 2012 09 30).
169. Maslow, A. (1989). *Psichologijos duomenys ir vertybių teorija*. Gėrio kontūrai. Vilnius: Mintis.
170. Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. *Applied Social Research Methods Series*, Vol. 41. London: Sage.
171. McLaughlin, T. H. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Kaunas: Technologija.
172. Meier, J. (2003). *Prenatal music classes?* Prieiga per internetą: <<http://www.firstbabymall.com/expecting/pregnancy/prenatalpmusic.htm>> (žiūrėta 2012 10 10).
173. Melnikas, B. (2003). Muzikos ir teatro menas: vadyba ir studijos Europos integracijos ir žinių visuomenės sąlygomis. *Lietuvos muzikos akademija kelyje į Europos aukštojo mokslo erdvę: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
174. Melnikas, L. (2007). *Muzikos paveldas: epochų ir kultūrų sankirta*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
175. Merfeldaitė, O. (2009). Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo stiprinimas, sprendžiant vaikų socializacijos problemas. *Socialinis ugdymas*, 8.
176. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. *Paskaitų konspektas*. Šiauliai: ŠPI leidykla.
177. Merkys, G. (1999). Empirinė analitinė paradigma ir šiuolaikinis socialinis tyrimas. *Filosofija. Sociologija*, 1 (20).
178. Milkintaitė, L. (2001). Mokytojo asmenybė ir pedagoginio darbo motyvacija. *Pradinis ugdymas*. Šiauliai.
179. Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
180. Minakova, T., Zavadskaja, G. (2004). Fortepijono klaseje besimokančiųjų savarankiškumo ugdymo teoriniai pagrindai švietimo humanizavimo kontekste. *Tiltai*, 20.

181. Myers, D. G. (1996). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
182. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
183. Mokymosi visą gyvenimą programa (2013). *MGVP vadovas, II dalis*. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/lip/doc/call13/part2_lt.pdf> (žiūrėta 203 06 02).
184. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
185. Moreira, L., Carvalho, S. (2010). Exploration and Improvisation: The Use of Creative Strategies in Instrumental Teaching. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, vol. 1, 4.
186. Mota, G. (2007). The Music Educator's Professional Training – Challenges and Consequences in the New European Context. *Problems in Music Pedagogy*. Daugavpils University, vol. 2.
187. Muralytė-Eriksonė, G. (2010). Ankstyvasis muzikinis ugdymas: naujausi tyrimai pasaulyje ir praktika Lietuvoje. *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos, tapatybės problema: mokslinės konferencijos pranešimai ir moksliniai straipsniai*. Vilnius: LMTA.
188. Musneckienė, E. (2004). Edukacinių paradigmu kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos. *Mokytojų ugdymas*, p. 3.
189. Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai. (2002). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
190. Narbutienė, O. (1992). *Muzikinis Kaunas. 1920–1940*. Kaunas: Šviesa.
191. Navickienė, L. (2005). Emocinio imitavimo metodas muzikos pamokoje. Vilnius: Kronta.
192. Navickienė, L. (2012). Nėščiosios vokalinis ugdomasis sveikatinimas: kvėpavimo dažnio ir jo minutinio tūrio normalizavimo galimybės. *Kūrybos erdvės*, 17. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
193. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija. (2005). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <<http://www.vjtc.lt/lt/apie-mus/neformalausvietimo-koncepcija>> (žiūrėta 2011 10 12).
194. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija. (2012). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=421877> (žiūrėta 2013 10 12).
195. Neniškytė Lyvens, J. (2001). Skaitymo iš lapo įgūdžių ugdymas, skambinant fortepijonu. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
196. Newby, M. (2005). Looking to the future. *Journal of education for teaching*, vol. 31, p. 4.
197. North, A. C., Hargreaves, D. J., O'Neill, S. A. (2000). The Importance of Music to Adolescents, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 70, 2.
198. Oficialiosios statistikos portalas. (2012). prieiga per internetą: <<http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=b482e9a3-6935-44db-a7d3-3c432bc10e3a>> (žiūrėta 2012 12 26).
199. Oshima, Ch., Nishimoto, N., Suzuki, M. (2005). A Piano Duo Performance Support System to Motivate Children's Practice at Home. *IPSSJ Journal*, 46(1).

200. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
201. Pabedinskaitė, A. (2009). *Kiekybiniai sprendimų metodai*. I dalis. Koreliacinė regresinė analizė. Prognozavimas. Vilnius: Technika.
202. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/uploads/documents/ugdymo-planai/BUP%2020130519.pdf>> (žiūrėta 2012 02 12).
203. Palidauskaitė, J. (2008). Valstybės tarnautojų motyvacija: Lietuvos atvejis. *Socialiniai mokslai*, 3 (61).
204. Palionytė Banevičienė, D. (2002). Tautinis muzikinis gyvenimas. Bažnytinė muzika. Lietuvos muzikos istorija, I knyga. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
205. Pečeliūnas, R. (2013). Neformali meninė veikla kaip dvasingumo ugdymo forma. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (39)
206. Petty, G. (2007). Šiuolaikinis mokymas. Vilnius: Tyto alba.
207. Petraitytė, G., Lingytė, A. (2010). Neformaliojo ugdymo tendencijos Lietuvoje ir pasaulyje. *E- švietimas: mokslas, studijos ir verslas: konferencijos pranešimų medžiaga*. Prieiga per internetą: <http://www.liedm.lt/cms/files/liedm/resources/3931_e_svietimas_pranesimu_medziaga.pdf> (žiūrėta 2013 03 03).
208. Petrauskaitė, D. (2009). Muzikinio švietimo padėtis bendrojo lavinimo mokyklose. Lietuvos muzikos istorija, II knyga. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
209. Petronienė, O. (2011). Neformalusis vaikų ugdymas kaip socialinis kultūrinis reiškinys. *Socialinis ugdymas*, 17(28).
210. Philpott, C. (2012). The Justification for Music in the Curriculum. In C.Philpott and G.Spruce (Eds.). *Debates in Music Teaching*. London: Sage.
211. Pike, P. D. (2011). Using Technology to Engage Third Age (Retired) Leisure Learners: A Case Study of a Third Age MIDI Piano Ensemble. *International Journal of Music Education*, 9 (2).
212. Pileckaitė Markovienė, M., Verkys, V. (2006). Pedagogų psichinės sveikatos, vidinės darnos bei jų sąsajų ypatumai. *Ugdymo psichologija*, p. 16.
213. Piličiauskas, A. (2003). Muzikos pedagogika XXI amžiaus problemų erdvėje. *Lietuvos muzikos akademija kelyje į Europos aukštojo mokslo erdvę: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
214. Piličiauskas, A. (2005). Jaunojo atlikėjo kūrybiškumo ir savarankiškumo ugdymas: galimybės, būdai, reikšmė. *Muzikos atlikėjo ir pedagogo kūrybinė ir sociokultūrinė veikla: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*. Panevėžys.
215. Pipikaitė, N. (1999). Taisyklingos laikysenos ir sėdėjimo prie instrumento reikšmė ugdant jaunąjį pianistą. *Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos: III respublikinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
216. Pipikaitė, N. (2002). Pradinis fortepijono mokymas. Muzika ir pedagogika. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
217. *Psichologijos žodynas*. (2003). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
218. Purkerson-Hammer, D. (2000). Professional Attitudes and Behaviours: The „A’s and B’s“ of Professionalism“. *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 64.

219. Rajeckas, V. (1999). Mokyimo organizavimas. Kaunas: Šviesa.
220. Ramanauskienė, J. (2010). Inovacijų ir projektų vadyba, p. 12–22. Kaunas: Žemės ūkio universitetas.
221. Redding, S. (2000). Parents and Learning. Brussels: International Academy of Education.
222. Regelski, T. A. (2011). Estetinės ir praktinės muzikos filosofijos taikymas formuojant muzikinio ugdymo programos teoriją. *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyva: mokslinės konferencijos pranešimai*. P. 31-45. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
223. Reimer, B. (2000). Muzikinio ugdymo filosofija. Filosofija praktikoje: muzikos atlikimo mokymo programa. Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Meninio ugdymo teorija JAV (sud. V. Matonis). Vilnius.
224. Reingardienė, J. (2006). Tyrimas „Iššūkiai šeimos ir profesinės veiklos suderinamumui Lietuvoje“. VDU Socialinių tyrimų centras.
225. Richardson, P. (2000). Sight – Reading – a Trying Time For Teacher And Pupil. *Music Teachers.co.uk*, vol. 2, p. 2.
226. Rinkevičius, Z. (1998). Muzikos pedagogika. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
227. Rinkevičius, Z. (2002). Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
228. Rinkevičius, Z., Rinkevičienė, R. (2006). Žmogaus ugdymas muzika. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
229. Robinson, M. (2010). From the Band Room to the General Music Classroom: Why Instrumentalists Choose to Teach General Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 185.
230. Robke, P. (2013). Developing Pupil's Musicianship: Related to the Masterwork or to Music in the Here and Now? *European Perspectives on Music Education. EAS publications*, vol. 2.
231. Rogers, C. R. (1995). On becoming art person. Boston, New York: Folg Chugchton Mif-flinCompany.
232. Roulston, K. (2010). There is No End to Learning: Lifelong Education and the Joyful Learner. *International Journal of Music Education*, 28 (4).
233. Rowe, Ch. (1999). Class Piano Lessons After 30 Good Years. *Clavier*, vol. 38.
234. Rubavičius, V. (2003). Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
235. Rupšienė, L., Gustienė, D. (2005). Gimnazijos pedagogų darbo motyvavimas. *Pedagogika*, t. 80.
236. Rupšienė, L. (2000) Nenoras mokytis – socialinis pedagoginis reiškinys. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
237. Ruškus, J., Merkys, G. (1999a). Nuostatų skalės konstravimo metodologija: specialusis pedagogas *in medias res*. *Socialiniai tyrimai: tarpdisciplininis požiūris*, p. 2–3.
238. Ruškus, J., Merkys, G. (1999 b). Specialiojo pedagogo profesinės nuostatos struktūra. *Ugdymo psichologija*, p. 2.

239. Ruškus, J. (2000). Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys. *Daktaro disertacija*, Šiaulių universitetas.
240. Ruškus, J., Karvelis, V. (2000). Specialiojo pedagogo profesinės nuostatos: teorinio modelio metodologinis pagrindimas. *Pedagogų rengimas ir aukštojo mokslo didaktika. Socialiniai mokslai, 2*.
241. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Stanišauskienė, V. (2009). Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai. Mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
242. Rutkienė, A., Teresevičienė, M. (2010). Eksperimento planavimo gerinimas – svarbi edukologinių tyrimų kokybės prielaida. Aukštojo mokslo kokybė. Prieiga per internetą: <<http://pwww.ceeol.com>> (žiūrėta 2012 04 04).
243. Ruud, E. (2010). Music Therapy: A Perspective from the Humanities. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
244. Ruzgienė, A. (2004). Fortepijono pradžiamoksliai. Fortepijono mokymo aktualijos. Vilnius: Lietuvos fortepijono pedagogų asociacija.
245. Sajienė, L. (2001). Profesijos pedagogų rengimo modelis. Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU.
246. Sakalas, A. Vanagas, P. (1996). Pramonės įmonių vadyba. Kaunas: Technologija.
247. Samama, L. (2013). Creative Music Education: Theory and Practice. European Perspectives on Music Education 2. Artistry. Helbling.
248. Saugėnienė, N. (2003). Ugdymo programų planavimas ir realizavimas. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
249. Sawyer, R. K. (2007). Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation*, vol. 3, p. 2.
250. Schneidewind, R. (2012). Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens. Wiesbaden: Reichert.
251. Schon, S. M. (2005). Piano teachers' attitudes about piano pedagogy course topics. *PhD thesis*. Prieiga per internetą: <<http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=11-17-2017&FMT=7&DID=862926211&RQT=309&attempt=1&cfc=1>> (žiūrėta 2012 09 12).
252. Scoot, C., Coxt, S., Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Educational Psychology. Dorchester-on-Thames*, vol. 19, p. 3.
253. SIA Mykoob (Socialinis tinklas mokymuisi). Prieiga per internetą: <https://www.mykoob.lv> (žiūrėta 2013 02 30).
254. Sideridis, G. D, Chandler, J. P. (1996). Comparison of attitudes of teachers of physical and musical education toward inclusion of children with disabilities. *Psychological Reports*. Prieiga per internetą: <<http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1996.78.3.768>> (žiūrėta 2012 06 13).
255. Slocum-Gori, S. L., Zumbo, B. D. (2011). Assessing unidimensionality of psychological scales: using individual and integrative criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, July, Vol. 102, 3.
256. Smilde, R. (2008). Lifelong Learners in Music; Research into Musician's Biographical Learning. *International Journal of Community Music*, 1(2).

257. Snoek, M., A. Swennen, van der Klink, M. (2009). The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. *Proceedings of the TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy iNeurope: Quality in Teacher Education*. Umeå: Umeå University.
258. Stige, B. (2002). *Culture – Centered Music Therapy*. Barcelona Publishers.
259. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
260. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., Gilbert, D. R. (1999). *Vadyba*. Kaunas.
261. Strakšienė, D. (2001). Mokiųjų muzikos klausymosi aktyvinimo būdai: mokytojų nuostatos. *Pedagogika*, 54.
262. Strakšienė, D. (2003). General Professional Attitudes Hold by Teachers of Music on the Assessment of Teaching Methods in the Phase of Listening to Music. *Teachers, Students, and Pupils in a learning Society*. III ATEE.
263. Strakšienė, D. (2009). Muzikos kūrinų didaktinės refleksijos ugdymas muzikavimu. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
264. Suzuki, S. (1990). *Man and talent: search into the unknown*. Michigan: Shar products company.
265. Swanwick, K. (1994). *Instrumental Teaching as Music Teaching*. Musical Knowledge.
266. Šaparnis, G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu. *Daktaro disertacija*, Šiaulių universitetas.
267. Šečkuvienė, H. (2004). *Vaiko muzikinių gebėjimų ugdymas*. Vilnius: VPU.
268. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
269. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
270. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
271. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Taliūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
272. Šinkūnienė, J. R. (2003). *Meninis socialinis projektas. Socialinis interakcinis modelis: integracija bendradarbiaujant meninėje veikloje*. Vilnius: Ciklonas.
273. Šleinytė, J. (2004). Pianistinio mąstymo ugdymas fortepijono pamokoje. *Tiltai*, 20.
274. Šleinytė, J. (2008). Mokytojo kompetencijos svarba muzikinio ugdymo procese. *Muzikinis ugdymas švietimo kaitos procese: respublikinės metodinės – praktinės konferencijos pranešimai*. Kaunas: pedagogų kvalifikacinis centras.
275. Švietimo informacinių technologijų centras. *Pedagogų registras*. Prieiga per internetą: <http://www.itc.smm.lt/?page_id=3001> (žiūrėta 2013 09 10).
276. Taylor, A., Hallam, S. (2008). Understanding what it means for older students to learn basic musical skills on a keyboard instrument. *Music Education Research*, 10 (2).
277. Targamadžė, V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? *Acta Pedagogica Vilnensia*, 24.
278. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (2013). Vilnius: Alma Littera.
279. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.

280. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU.
281. Teresevičienė, M., Tandzegolskienė, I. (2001). Mokytojų motyvacijos ypatumai. *Pedagogika*, t. 50.
282. Tchernoff, E. (2007). *Music Schools iNeurope*. Prieiga per internetą: <http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/attachments/Music_Schools_in_Europe.pdf> (žiūrėta 2012 13 13).
283. Thomas, R., Alaphilippe, D. (1996). *Les attitudes*. Paris: Aubier.
284. Thurstone, L. L. (1946). Comment. *American Journal of Sociology*, 52.
285. Thurstone, L. L., Chave, E. J. (1964). *The Measurement of Attitude*. Chicago.
286. Tijūnėlienė, O. (2005). Pedagoginės savimonės kaitos veiksnys – besikeičianti visuomenė. *Gimtasis žodis*, 2.
287. Trivedi, T. (2002). Assessing Secondary school Teachers' Attitude Towards Teaching Profession. Prieiga per internetą: <<http://www.ejournal.aiaer.net/vol231212/6.%20Trivedy%20Tripta.pdf>> (žiūrėta 2012 05 13).
288. Trollinger, V. L. (2010). The Brain in Singing and Language. *General Music Today*, Vol. 23, 2.
289. Ugdymo plėtotės centras (UPC) (2012). Neformalusis ugdymas <<http://www.upc.smm.lt/ugdymas/neformalusis/neformalus6.php>> (žiūrėta 2012 05 20).
290. Umbrasienė, V. (1999). Muzikinis ugdymas kaip sistema. *Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos: III respublikinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
291. Vainauskienė, T. (2009). Kauno valstybinė muzikos mokykla ir konservatorija. Lietuvos muzikos istorija, II knyga. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
292. Vainikonytė, J. (2006). Jaudinimasis ir scenos baimės psichologija. *Pianistas*, gruodis.
293. Vaitkevičius, J. (2001). Istorinė (lyginamoji) didaktika. Vilnius: VPU.
294. Valackienė, A., Mikėnė, S. (2010). Sociologinis tyrimas. Metodologija ir atlikimo metodika. Kaunas: Technologija.
295. Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/VSS%20Seimui_2012-09-19.pdf> (žiūrėta 2013 09 12)
296. Valuckienė, J. (2009). Mokymosi paradigma grįstos studijos kaip atsakas į besikeičiančios visuomenės lūkesčius universitetinėms studijoms. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, vol. 2, p. 15.
297. Varro, M. (2010). *Der lebendige klavierunterricht: seine Methodik und Psychologie*. Hamburg. London.
298. Vilimas, J. (2011). Lietuviškosios grigalistikos pradžia. *Menotyra*, t. 18, p. 3.
299. Vilkelienė, A. (2013). Ypatingųjų mokinių meninis ugdymas. Mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
300. Vilkelienė, A. (2003). Ypatingųjų vaikų integruotas muzikinis ugdymas. Specialioji meno pedagogika. Vilnius: Kronta.
301. Viršilienė, L. (2002). Fortepijono specialybės pamokos. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.

302. Vitkauskas, R. (2003). Muzikos mokytojo profesinė savirealizacija: galimybės, prielaidos, ypatumai. *Daktaro disertacijos santrauka*.
303. Vitkauskas, R., Rinkevičius, Z. (2007). Būsimųjų muzikos pedagogų nuostatos meninio ir dvasinio ugdymo atžvilgiu. *Pedagogika*, t. 85.
304. Wesner, R., Noyes, R., Davis, T. (1990). The Occurrence of Performance Anxiety Among Musicians. *Journal of Affective Disorders*, vol. 18.
305. Westerlund, H. (2012). What Can a Reflective Teacher Learn from Philosophies of Music Education? In C.Philpott and G.Spruce (Eds.) *Debates in Music Teaching*. London: Sage.
306. Whitwell, G. E. (2001). The Importance of Prenatal Sound and Music. Prieiga per internetą: <<http://www.birthpsychology.com/lifebefore/sound1.html>> (žiūrėta 2012 03 12).
307. Zuoza, R. (2011). Vaikų ir jaunimo pozityvioji socializacija: norminių aktų analizė. *Socialinis ugdymas*, 16 (27).
308. Zuzevičiūtė, V., Bukantaitė, D. (2012). Muzikinio ugdymo realijos ir muzikos ugdytojų rengimas: dimensijos, tyrimai ir tobulinimo perspektyva. Mokslo monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
309. Žaptorius, J. (2007). Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas ir jos teorinė analizė. *Filosofija. Sociologija*, t. 18, p. 4. Vilnius: Lietuvos mokslų akademijos leidykla.
310. Želvys, R. (2003). Švietimo organizacijų vadyba. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
311. Žemaitaitytė, I. (2006). Jaunimo nusikalstamumo prevencija: neformaliojo ugdymo aspektas. *Socialinis darbas*, 5 (2).
312. Анисимов, В. П. (2004). Диагностика музыкальных способностей детей. Владос.
313. Бережной, Д. А. (2011). Проблема индивидуально-группового музыкального обучения детей. *Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития: III Международная научно-практическая конференция*. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского Гуманитарного университета.
314. Боровкова, Н. Д. (2012). Общие рекомендации по проведению урока специальности в музыкальной школе (в помощь начинающему педагогу). *Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург: Реноме.
315. Ванечкина, И. Л., Трофимова, И. А. (1999). Дети рисуют музыку. Казань.
316. Винокурова, Е. (2008). Развивающее обучение в классе фортепиано детской музыкальной школы. Астрахань: Проект „LENOLIUS“.
317. Ганзбург, Г. И. (2006). Ваш ребенок и музыка. Харьков.
318. Егорова, Л. В. (2011/2012). Проблемы выбора репертуара в классе „Фортепиано“. Фестиваль педагогических идей „Открытый урок“. Prieiga per internetą: <<http://festival.1september.ru/articles/608810/>> (žiūrėta 2013 05 23).
319. Заволжанская, И. Ю. (2012). Игра по слуху как феномен инструментального музицирования: общетеоретический аспект. Екатеринбург. Prieiga per internetą: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/Педобраз_2012_2_заволжанская.pdf> (žiūrėta 2012 12 05).
320. Кабалевский, Д. Б. (1984). Воспитания ума и сердца. Москва.

321. Казановская, Е. В. (2012). Проблемы педагогов дополнительного образования в области развития общеучебных умений младших школьников. *Международная научно-практическая конференция Актуальные проблемы мировой художественной культуры*. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы.
322. Кирнарская, Д. К. (2004). Музыкальные способности. Москва: Таланты-XXI век.
323. Комаровская, О. А. (2013). Развитие детской художественной одаренности в условиях художественно-образовательного пространства специализированных школ Украины. *Ярославский педагогический вестник*, № 2, том II.
324. Крыхтина, С. Ю. (2008). Опыт-экспериментальная работа по формированию творческих способностей у учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования. Prieiga per internetą: <http://vestnik-mgou.ru/arhivy/vestnik/2008/ped_4_2008.pdf> (žiūrėta 2013 09 10).
325. Крыхтина, С. Ю. (2009). Формирование музыкально-творческих способностей учащихся в условиях внеклассной работы учреждения дополнительного образования. Prieiga per internetą: <<http://www.avtoref.mgou.ru/ar/ar454.doc>> (žiūrėta 2012 02 20).
326. Митюкова, И. В. (2006). Студент – субъект профессионального самоопределения. Prieiga per internetą: <http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/probl_nayk/cek3_18.rtf> (žiūrėta 2013 05 20).
327. Петрушин, В. И. (2008). Психология и педагогика художественного творчества. Москва: Академический проект.
328. Росбалт. (2011). Музыкальные школы в России превращаются в кружки кройки и шитья. Prieiga per internetą: <<http://www.rosbalt.ru/main/2011/01/20/810620.html>> (žiūrėta 2012 03 20).
329. Фуко, М. (2006). Интеллектуалы и власть. Часть 3. Статьи и интервью 1970–1984. Москва: Практикс.
330. Цагарелли, Ю. А. (2008). Психология музыкально-исполнительской деятельности. Санкт-Петербург: Композитор.
331. Шевко, О. Н. (2011). Новые подходы к исследованию профессиональной мотивации педагогов. *Ярославский педагогический вестник*, № 2, том II.

Giedrė Gabnytė Bizevičienė

**MUZIKOS MOKYKLŲ PEDAGOGŲ PROFESINĖS NUOSTATOS
EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KAITOS KONTEKSTE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Lietuvių kalbos redaktorė: Ona Gaidamavičiūtė
Dizainerė-maketuotoja: Kornelija Nagytė-Šarakvasienė

2014-04-14. 12,50 leidyb. apsk. l. Leidinio tiražas 12. Užsakymas 2877.
Išleido ir spausdino UAB „BMK Leidykla“, J. Jasinskio g. 16, LT-03163 Vilnius.
Tel. +370 5 254 6961, faks. +370 5 254 6962