

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Asta Kriščiūnaitė

**FORMALUSIS MOKINIŲ VERTINIMAS
NEFORMALIAJAME MUZIKINIAME VAIKŲ
ŠVIETIME: MOKINIŲ, MOKYTOJŲ IR
TĖVŲ PATIRTYS**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2018

Mokslo daktaro disertacija rengta 2013–2018 metais Šiaulių universitete pagal Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Šiaulių universiteto jungtinės doktorantūros reglamentą.

Mokslinė vadovė – prof. dr. Diana STRAKŠIENĖ (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

Mokslinis konsultantas – prof. dr. Remigijus BUBNYS (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

TURINYS

IVADAS	5
1. NEFORMALIOJO VAIKŲ ŠVIETIMO SISTEMOS ANALIZĖ EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KAITOS KONTEKSTE	13
1.1. Edukacinių paradigimų kaita kaip neformaliojo vaikų švietimo formavimo(si) prielaida.....	13
1.2. Neformaliojo vaikų švietimo raidos ypatumai Lietuvoje.....	19
1.2.1. Neformaliojo vaikų švietimo pasirinkimo galimybių įvairovė.....	24
1.2.2. Ugdymo(si) muzikos mokykloje populiarumą lemiančios prielaidos.....	28
1.3. Muzikos mokyklų ugdymo organizavimo tendencijos Lietuvoje ir kai kuriose Europos šalyse.....	31
2. MOKINIŲ FORMALIOJO VERTINIMO PROBLEMTIKA NEFORMALIOJO MUZIKINIO ŠVIETIMO PROCESĖ	39
2.1. Mokinių formaliojo vertinimo sampratos analizė.....	39
2.1.1. Mokinių formaliojo vertinimo strategijos: nuo pasiekimų link pažangos vertinimo.....	47
2.1.2. Tradiciniai ir alternatyvieji formaliojo vertinimo būdai	52
2.2. Lietuvos ir užsienio šalių mokinių formaliojo vertinimo raiška muzikos mokyklose.....	55
3. MOKINIŲ, MOKYTOJŲ IR TĖVŲ IŠGYVENTŲ FORMALIOJO VERTINIMO MUZIKOS MOKYKLOJE PATIRČIŲ KOKYBINĖ TURINIO ANALIZĖ	63
3.1. Patirties reikšmė tiriant formalųjį mokinių vertinimą neformaliajame muzikiniame švietime	63
3.2. Kokybinio tyrimo metodologija ir metodai.....	65
3.3. Formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai.....	76
3.3.1. Mokinių pirminių patirčių muzikos mokykloje analizė.....	77
3.3.2. Mokinių mokymosi patirtys įgytos muzikos mokykloje	83
3.3.3. Mokinių formaliojo vertinimo muzikos mokykloje patirtys.....	95
3.4. Mokytojų formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai.....	108
3.4.1. Mokytojų pirminės pedagoginės patirtys muzikos mokykloje	108
3.4.2. Mokytojų išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje	113
3.4.3. Mokytojų patirtys, susijusios su formaliuoju mokinių vertinimu muzikos mokykloje	124
3.5. Tėvų formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai.....	135

3.5.1. Tėvų išgyventos pirminės patirtys muzikos mokykloje	135
3.5.2. Tėvų išgyvenimai, patirti vaiko mokymo(si) muzikos mokykloje metu	142
3.5.3. Tėvų išgyvenimai vaikų formaliojo vertinimo kontekste muzikos mokykloje.....	155
TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA	161
IŠVADOS	170
REKOMENDACIJOS	174
LITERATŪRA	176

IVADAS

Tyrimo aktualumas ir problema. Siekis kurti pažangią valstybę, skatinti esminius visuomenės pokyčius, sudaryti sąlygas formuotis kūrybingai, atsakingai ir atviraai asmenybei, užtikrinti vaiko gerovę asmeninio gyvenimo savikūros procese (*Lietuvos pažangos strategija Lietuva 2030, Geros mokyklos koncepcija, 2015*) – iššūkis švietimo sistemai. Praktikoje galiojantys klasikinei ugdymo paradigmai¹ būdingi bruožai, kaip antai: autoritarizmas, hierarchiniais santykiais grįsta sąveika, žinių reikšmės pervertinimas, besimokančiųjų orientavimas į siaurą profesionalizmą, alternatyvios informacijos stygius, kritinio mąstymo slopinimas, ugdymo elitiškumas dinamiškai kintančiame pasaulyje, praranda prasmę, besimokančiųjų egzistencinei patirčiai yra pernelyg siauri, knygiški ir tolimi (Ozmon, Craver, 1996; Navickienė, 2005; Rauduvaitė, 2012; Aslan, Reigeluth, 2013; Gilson, 2013; Gabnytė, 2014 ir kt.). Todėl kaip reakcija – švietime keliamos laisvojo ugdymo paradigmos idėjos, kurios mokslininkų (VonFoerster, 1998, Jameson, 2002, Bitinas, 2013, Bertran, 2015, Pawlina, Drake, 2016, Wain, 2016 ir t. t.) apibūdinamos kaip vaiko kultūros įvairovės, kaip edukacinės ir socialinės normos pripažinimas, mokymosi visą gyvenimą įgūdžių formavimas, pozityvios socialinės sąveikos tarp ugdytojo ir ugdytinio stiprinimas, daugiau dėmesio telkiant nebe į rezultatą, o į patį pažinimo procesą.

Laisvojo ugdymo paradigma grįstame švietime ypatinga atida skiriama neformaliajam vaikų švietimui, kaip sektoriui, galinčiam reikšmingai prisidėti prie asmeninių, socialinių, edukacinių, profesinių kompetencijų ugdymo, teikiančių galimybių kiekvienam asmeniui tapti aktyviu visuomenės nariu, sėkmingai veikiančiu visuomenėje, būtent, per jo pažinimo ir saviraiškos poreikių tenkinimą (Dereškevičius, 1993; Bruzgelevičienė, 2008; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012*). Labiau vertinami mokymosi pasiekimai, kurie įgyjami ne tik formaliojo, bet ir neformaliojo švietimo formomis (Perulli, 2009), pabrėžiant pastarojo vertę, pripažįstant jį kaip būtiną švietimo elementą, sudarant lygias galimybes visiems jaunuoliams ugdy-

¹ Ugdymo filosofijoje *paradigmos* (pasaulio vaizdinys) terminas įtvirtintas (1) aiškinant mokslines revoliucijas, apibūdinant ryškiausias revoliucijos laikotarpio mokslininkus, naujus žinių gavimo metodus sprendžiant konkrečius galvosūkius (Kuhn, 2003), (2) ugdymo realybės teorinį ir metodologinį vaizdinį (Bitinas, 2000; Treagust, Mehta, J. 2013; Won, Duit, 2014), (3) bendruomenės nariams būdingų įsitikinimų, vertybių ir metodų visumą, kuria vadovaujantis sprendžiamos pedagoginės problemos (Šiaučiukėnienė ir etc. 2006; Malcienė, 2010; Bogotch, Shields, 2014), (4) modeliuojant ar vertinant praktikoje egzistuojančius ugdymo variantus, tokius, kaip veiklos kokybė, ugdymo pobūdis ir kitos asmens brandai reikšmingos aplinkybės (Kievišas, 2008; Sheninger, 2014). Paradigmų formavimasis, įsitvirtinimas ir kaita – spontaniškas ir stichiškas procesas, kurį tyrėjai išgali tik užfiksuoti, tik negali jo paveikti, paspartinti, pakreipti tam tikra linkme ar sustabdyti, tačiau yra pajėgūs valdyti paradigma grindžiamą asmenų veiklą, provokuojant mokslines diskusijas, propaguojant ir diegiant paradigmą nusakančias idėjas (Bitinas, 2013).

tis, skatinant ir remiant neformaliojo švietimo plėtrą, stiprinant lygiavertį bendradarbiavimą tarp formaliojo ir neformaliojo švietimo sektorių (*Council of Europe*, 2003).

Viena populiariausių neformaliojo vaikų švietimo sričių Lietuvoje – muzikinis ugdymas, kuris organizuojamas muzikos mokyklose (Ruškus, Žvirdauskas, Stanišauskienė, 2009). 2017 metų AIKOS² duomenimis, iš 367 neformaliojo vaikų švietimo mokyklų, 88 yra muzikos (meno) mokyklos, o tai sudaro vos ne ketvirtadalį (24 proc.) visų vaikams siūlomų pasirinkimų. Populiarumui įtakos gali turėti vyraujanti muzikinio ugdymo samprata, kaip daranti poveikį pozityviai asmenybės raidai (Pličiausias, 2002; Rinkevičius, 2002, Hallam, 2010), ir susiklosčiusios gilios muzikavimo tradicijos Lietuvoje (Rinkevičius, 1998; Jareckaitė, 2006; Budzinauskienė, 2008; Venslovaitė, 2011; Gabnytė, 2014 ir kt.).

Muzikos mokyklos neformaliajam vaikų švietimo sektoriui buvo priskirtos tik nuo 2002 metų (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002), todėl pasižymi ne tik neformaliajam vaikų švietimui būdingais laisvojo ugdymo paradigmos bruožais, bet ir iki šiol išlaikytais klasikinei ugdymo paradigmai būdingais požymiais, kurių pagrindu dar sovietmečiu buvo pradėtos jos kurti. G. Gabnytė (2016) pastaruosius įvardija kaip į būsimą muziką profesionalą orientuotą rezultatų siekiamybę, lemiančius aukštus ugdymo standartus, ribotą ugdymo prieinamumą kiekvienam norinčiam muzikuoti, ugdymo metodų konservatyvumą, didelį atotrūkį nuo muzikavimo, kaip ugdytinio kūrybinės veiklos proceso ir emocinio prado žadinimo, nes tai šiandien provokuoja ugdymo nepatrauklumą, mokinių skaičiaus mažėjimo tendencijas.

Atlikti tyrimai rodo, kad muzikos mokyklose labiau orientuojamasi dar vis į profesinių kompetencijų (pasiekimų) vertinimą ir pripažinimą, ignoruojant asmeninių, edukacinių ir socialinių kompetencijų plėtotę bei svarbą pozityviam asmenybės savikūros procesui (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2001; Gabnytė, 2016). Vertinamoji aplinka muzikos mokyklose – orientuota į pedagoginį poveikį, galios ir žinių valdymą, siekiant galutinio, perfekcija pasižyminčio rezultato atsiskaitymo metu, per egzaminą ir pan. (Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2015). R. Girdzijauskienės (2009) pastebėjimu, formalusis vertinimas muzikiniame ugdyme Lietuvoje – specifinė, silpniausia ir mažiausiai tyrinėta šiandieninio ugdymo grandžių, kuri, menkai kisdama pati, daro poveikį visos sistemos pozityviam kismui.

Apskritai paėmus, formaliojo mokinių vertinimo tema – vienas populiariausių tiek užsienio, tiek Lietuvos mokslininkų socialinių (edukologinių) tyrimų objektų, analizuojamų įvairiais rakursais. L. Jovaiša, (2007), N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994), R. I. Ardens (1998) savo darbuose aiškina pačią vertinimo sąvoką, kiti, išryškindami vertinimo sampratos įvairovę, jo tikslus ir strategijas bei patį procesą nagrinėja atskirais tipais, kaip: *apibendrinamąjį vertinimą* (angl. *summative assessment*), (Harrison ir kt., 2015; Helminen ir kt., 2016; McMillan, 2013 ir t. t.), *individualios mokinio pažangos vertinimą* (angl. *individual assessment of progress*), (Rodrigues,

² Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema, kurios pagrindinis tikslas – teikti informaciją apie mokymosi galimybes Lietuvoje. Daugiau informacijos: <https://www.aikos.smm.lt/Puslapiai/Apie-AIKOS.aspx>

Oliveira, 2014; Noble, Morton, 2013; Simonson, 2016; Anand, Roope, Peichl, 2016; Jonynienė, 2002; Bauer, Brown, 2001 ir t. t.), kuriais grindžiamas mokinių formalusis vertinimas švietimą ir pedagogų rengimą reglamentuojančiuose dokumentuose (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012; *Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309*, 2015; *Pedagogų rengimo reglamento projektas*³, 2018).

Formaliojo mokinių vertinimo tema plačiai siejama ir su edukacinių paradigmu kaitos kontekstu. P. Black (2015), S. K. Vonderwell, M. Boboc (2013), P. Keeley (2015) ir kt. jį tyrinėja kaip reiškinį, išgyvenantį paradigmą nuo į galutinį rezultatą orientuoto vertinimo į ugdymo proceso vertinimą. A. L. Brown (1994), Š. Amonašvilis (2009), M. Foucault (1998) ir kt. formaliojo vertinimo problemas konkrečiai sieja su pažymio tradicijomis, kurios, minėtų autorių nuomone, ugdymo procese pasireiškia ne tik kaip didaktinis instrumentas, padedantis siekti rezultato, tačiau ir kaip socialinis fenomenas – nesuderinamas su laisvojo ugdymo paradigma grįsto ugdymo tikslu siekti kiekvieno mokinio asmeninės pažangos (ūgties). A. L. Brown (1994) teigia, kad matuoti mokinio pažangą pažymiais – neįmanoma, kadangi vertinimo tikslas sunkiai suderinamas su kontrole, be to, efektyvus tik tada, kai siejamas su grįžtamu ryšiu ir nuolatinu diagnozavimu, kaip pagalba mokytis, o ne instrumentu mokant.

Formaliojo vertinimo klausimai mokslininkų nagrinėti ir muzikinio ugdymo kontekste. T. Groenendijk, C. Van Boxtel, F. Haanstra (2016) teigia, kad, būtent, muzikinio ugdymo formalusis vertinimas pažymiais yra kontraversiškas procesas, tad keliantis daugelio mokslininkų abejonių dėl šio vertinimo būdo tinkamumo (Portsmouth, 2006; Gudynas, 2010; Lebler, Harrison, Carey, Cain, 2014 ir kt.). Mat, muzikinio ugdymo rezultatų vertinimas susijęs su emocijomis, nenusipėjamumu, subjektyvumu ir individualia asmens mokymosi kokybe, o pažymys siejamas su racionalumu, nuspėjamumu ir kiekybine išraiška, kas ir lemia mokinių vertinimo *specifiškumą* ir *sudėtingumą* muzikos mokyklose. Analizuojant užsienio šalių patirtį, pastebėta, kad vertinimo klausimams muzikos mokyklose skiriama daug dėmesio (Bjornavold, 2000; Eerola, Eerola, 2014; Einarsdottir, Gudmundsdottir, 2016; Saarivirta, Saarivirta, Kumpulainen, Kumpulainen, 2016; Laes, Schmidt, 2016; Johnson, Fautley, 2017 ir kt.). Jis pirmiausia siejamas su vertintojų kompetencijų lygio užtikrinimu, aiškiai išsivardijant „ką? vardan ko?“ vertiname ypač akcentuodami ne mokinių muzikinius pasiekimus, o jų individualią meninę pažangą. Be to, pastebėta ir vyraujanti vertinimo būdų įvairovė.

Lietuvoje pasigendama profesionalaus požiūrio į formaliojo vertinimo procesą šalies muzikos mokyklose. Išstudijavus per pastarąjį 20-metį mokslininkų parengtus darbus ugdymo ypatumų muzikos mokyklose tema (Masienė, 1999; Karalienė, 1999, Aleknaitė-Bieliauskienė, 2001; Dubosaitė, 2001, 2003, 2005; Žadeikaitė, 2010; Ignatonis, 2010; Gabnytė, 2016 ir kt.), nustatyta, kad formaliojo vertinimo klausimai analizuojami fragmentiškai. L. Žadeikaitės (2010) teigimu, dėmesio stoka

³ Daugiau informacijos: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/03-07%20PR-Reglamentas%20\(galutinisPI\)1.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/03-07%20PR-Reglamentas%20(galutinisPI)1.pdf)

formaliojo vertinimo procesui provokuoja įtampą, nes, įsitvirtinant laisvojo ugdymo paradigmos idėjoms, kiekvienas besimokantysis nori būti pozityviai ir teisingai (į)vertinamas pagal gebėjimus, įdėtas pastangas, pasiekimus ir pažangą. Teisiniu požiūriu, mokinių formalusis vertinimas Lietuvos muzikos mokyklose yra lėtai besiformuojantis reiškinys (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002; *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015), iki šiol paliekantis mokykloms laisvę savo nuožiūra pasirinkti tinkamiausią būdą. Tačiau siekis užtikrinti vienodą ugdymo kokybę visose Lietuvos muzikos mokyklose skatina praktikus išlaikyti bendrą vertinimo *pažymiais* 10 balų tradiciją, mokinio gebėjimus tikrinant nusistovėjusiomis standartizuotomis formomis, kaip antai atsiskaitymais, egzaminais ir pan. Tos formos, orientuotos į aukščiausius profesionalumo standartus, atitinka tik kelių procentų besimokančiųjų gebėjimus bei poreikius. Tai kritikavimu grįstas profesinių kompetencijų vertinimo mechanizmas, tiesiogiai perimtas iš formaliojo vaikų švietimo sektoriaus ir adaptuotas muzikos mokyklose (Dubosaitė, 2009; Gabnytė, 2011, 2016; Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2015; 2015a). Muzikos mokyklos iki šiol taip ir neturi susikūrusios neformaliojo vaikų švietimo ir muzikinio ugdymo specifiką atitinkančios mokinių vertinimo sistemos.

V. Gadliauskienė, Ž. Jautakytė, I. Staknienė ir V. Zeliankienė (2010) pastebi, kad neformaliajam vaikų švietimui ne visada tinka perimtieji formaliojo švietimo mokymo ir vertinimo metodai ir būdai. Todėl labai svarbu šiandieninio švietimo kontekste padėti muzikos mokykloms kurti subalansuotą mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimą grįstą, patikimą, į mokinio asmeninės ūgties stebėjimą ir palaikymą orientuotą vertinimo sistemą (Stake, Munson, 2008; Gadliauskienė, Jautakytė, Staknienė, Zeliankienė, 2010; Rowley, Bennett, Blom, 2014; Valle, 2015; Santos, 2017). Aktualu apibendrinti mokinių, mokytojų ir tėvų patirtis formaliojo mokinių vertinimo sąlygomis, išnagrinėti problemas, kad būtų galima priimti sprendimus pažangesnio ugdymo labui.

Disertacijos tyrimo *problema* nusakoma šiais klausimais: 1. Kokia neformaliojo muzikinio vaikų švietimo realybė? 2. Kaip neformaliojo muzikinio vaikų švietimo ugdymo kontekste pasireiškia mokinių formalusis vertinimas? 3. Kokių prasmų formaliajam vertinimui suteikia mokiniai, mokytojai ir tėvai neformaliojo muzikinio švietimo aplinkybėmis?

Tyrimo objektas – formaliojo mokinių vertinimo patirtys neformaliajame muzikiniame vaikų švietime.

Tyrimo tikslas – ištirti ir apibendrinti mokinių, mokytojų ir tėvų formaliojo vertinimo patirtis neformaliojo muzikinio vaikų švietimo kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti neformaliojo vaikų švietimo raidos ypatumus edukacinių paradigmų kaitos kontekste, atskleidžiant ugdymo organizavimo tendencijas muzikos mokyklose.
2. Teoriškai pagrįsti formaliojo mokinių vertinimo sampratą, išryškinant vyraujančias kryptis muzikos mokyklose.

3. Remiantis mokinių, mokytojų ir tėvų patirtimis, atskleisti muzikos mokyklose dominuojantį mokymo(si) kontekstą, kuriame įprasminamas formalusis mokinių vertinimas.
4. Mokinių, mokytojų ir tėvų patirčių analizės pagrindu išryškinti formaliojo mokinių vertinimo turinio segmentus muzikos mokyklose.

Disertacijos teorinės ir metodologinės nuostatos:

1. *Paradigmų teorija* (Kuhn, 2003).
2. *Humanizmo teorija* (Maslow, 1971; Rogers, 1965).
3. *Pragmatizmo teorija* (Peirce, 1974; Dewey, Moore, 1917).
4. *Konstruktivyvizmo teorija* (Vygotsky, 1987; Piaget, 2011; Bronfenbrenner, 1990).
5. *Postmodernizmo teorija* (Jameson, 2002; Eco, 1992; Harvey, 1992, Lyotard, 1984).
6. *Kritinė teorija* (Freire, 2000).

Disertacinio tyrimo įgyvendinimo etapai:

Pirmajame tyrimo etape (2013–2016 metai) vyko metodologinis pasirengimas tyrimui. Vadovaujantis socialinio konstruktyvizmo ir kritine teorija, pagrįsta empirinio tyrimo metodologija, parengtas ir išbaigtas kokybinio tyrimo dizainas (su metodologija bei metodais).

Antrajame etape (2016 m. vasario–balandžio mėn.) taikant pusiau struktūruoto interviu ir sniego gniūžtės atrankos metodus, Šiaulių regiono muzikos (meno)⁴ mokyklose buvo renkami tyrimo duomenys.

Trečiojo etapo (2016 m. gegužės mėn.–2017 m. birželio mėn.) metu surinkti tyrimo duomenys buvo analizuojami taikant indukcine logika grįstą kokybinės turinio analizės metodą.

Ketvirtajame tyrimo etape (2017 m. birželio mėn.–2017 m. gruodžio mėn.) atlikta mokslinės literatūros ir teisės aktų, susijusių su vaikų švietimu, vaikų teisėmis, neformaliojo muzikiniu ugdymu ir kt., analizė, gilinantis į neformaliojo muzikinio vaikų švietimo sektorių, paskirtį, uždavinius ir t. t.; išryškinant šiandienines muzikinio ugdymo tendencijas Lietuvos ir Europos mastu, atskleidžiant svarbiausių ir naujausių mokslinių tyrimų sritis muzikinio ugdymo organizavimo ir įgyvendinimo, mokinių formaliojo vertinimo klausimais, parengta teorinė disertacijos dalis.

Penktajame etape (2018 m. sausio mėn.–2018 m. kovo mėn.) parengta tyrimo apibendrinimo ir diskusijos dalis, išryškinanti svarbiausi disertacinio tyrimo radiniai; suformuluotos ir parengtos disertacinio tyrimo išvados.

⁴ Meno mokyklose muzikinis ugdymas yra tapatus ir grindžiamas tais pačiais teisės aktais kaip ir muzikos mokyklų, t.y. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012; *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015. Vengiant terminų maišaties, toliau disertacijoje, kalbant apie muzikos mokyklas, jos mintyje jungiamos su meno mokyklose organizuojamu muzikiniu ugdymu, kaip nedaloma visuma.

Disertacijos rezultatų mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas:

- Formaliojo mokinių vertinimo neformaliojo muzikinio švietimo kontekste kokybinis tyrimas – pirmasis tokio pobūdžio tyrimas Lietuvoje, kuriame mokinių, mokytojų ir tėvų patirčių pagrindu mokslui pateikiama vertingos informacijos, peržengiančios naujų žinių ir nusistovėjusio supratimo ribas, egzistuojančias prielaidas, vertybes ir perspektyvas besikeičiančių edukacinių paradigmų sąlygomis apie dominuojančias mokymo(si) aplinkybes muzikos mokyklose bei jose įprasminamą formalųjį mokinių vertinimą.
- Remiantis humanizmo, pragmatizmo, konstruktyvizmo ir postmodernizmo teorijomis, (1) *pagrįstas* neformaliojo muzikinio vaikų švietimo konstruktas, jo raidos ypatumai ir muzikos mokyklų ugdymo organizavimo tendencijos; (2) *apibrėžta* formaliojo mokinių vertinimo samprata, charakterizuojant ją bendraisiais edukologijos ir muzikos mokykloms būdingais specifiniais bruožais.
- Formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje kokybinis patirčių tyrimas, pagrįstas socialinio konstruktyvizmo ir kritine teorijomis, išryškino vertinamosios aplinkos kontekstą – mokymo(si) procesą, mokytojo vaidmenį jame, ugdymo dalyvių sąveikos ryšius, ugdymo organizavimo ir įgyvendinimo bruožus muzikos mokykloje, atskleidė reikšmingus vertinimo turinio segmentus, kas teikia naujų žinių edukologijos mokslui apie muzikos mokyklose esamus nesutapimus tarp deklaruojamos ir egzistuojančios ugdymo realybės.

Disertacijos praktinis reikšmingumas:

- Formaliojo mokinių vertinimo neformaliajame muzikiniame vaikų švietime tyrimo rezultatai – informatyvus, naujomis idėjomis, mokinių, mokytojų ir tėvų patirtimis grįstas, lengvai perkeliamas į įvairius švietimo kontekstus duomenų šaltinis.
- Remiantis disertacijos apibendrinimais ir išvadomis, galima skatinti švietimo politikus koreguoti teisinę bazę, daugiau dėmesio skiriant formaliojo mokinių vertinimo, kaip pagalbos mokytis, sampratos įtvirtinimui, didaktinei ir socialinei vertinimo raiškai, kas prisidėtų prie kiekvieno vaiko palankesnio įsitraukimo ir aktyvaus jo dalyvavimo neformaliojo vaikų švietimo veiklose.
- Disertacinio tyrimo rezultatai suponuoja prielaidas muzikos mokyklų praktiškai peržiūrėti ir koreguoti darbe taikomas formaliojo vertinimo strategijas ir metodus, plėsti jų įvairovę, koreguoti ugdymo organizavimo formas, dalyvių sąveikas, kad pastarosios atitiktų nūdienos neformaliajam vaikų švietimui keliamus valstybės ir visuomenės uždavinius.

Disertacijos rezultatų mokslinis aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos šiuose recenzuojamuose leidiniuose:

1. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2014). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas: būsimų muzikospedagogų požiūrio analizė. *Acta paedagogica Vilnensia*, 3, 116–127.

2. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2015). Neformaliojo muzikinio ugdymo pažangos ir pasiekimų vertinimas kaip mokinio savivertę sąlygojantis veiksnys. *Mokytojų ugdymas*, 24 (1), 87–100.
3. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2015). Change in quality of Lithuanian higher education: the aspect of organisational learning. *Society, integration, education: proceedings of the international scientific conference, I*, 222–230.
4. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2015). Ugdymo organizavimo raiškos tendencijos meno ir (ar)muzikos mokyklose: absolventų požiūrio refleksija. *Kūrybos erdvės*, 22, 58–68.
5. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2016). Tendencies of future music teachers' attitude towards the assessment of the students' progress and achievements under the conditions of the change of educational paradigms. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 6 (1), 77–91.
6. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė, D., Bubnys, R. (2018). Neformalusis muzikinis švietimas vaikų patirčių kontekste: įtraukusis ar ribojantis? *Pedagogika*, 129 (1), 126–141.

Kituose leidiniuose:

1. **Kriščiūnaitė A.**, Strakšienė D. (2013). Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raišką muzikinio ugdymo procese. *Studentų moksliniai tyrimai 2012/2013: konferencijos pranešimų santrauka*, 1, 49–51.
2. **Kriščiūnaitė A.** (2016). Mokinių vertinimo tradicijų ištakų poveikis šiuolaikinio ugdymo realybei. *Mokinių muzikos mokymosi pasiekimų vertinimas*, 10–12. *Klaipėda*.

Disertacijos tema skaityti pranešimai šiose tarptautinėse ir respublikinėse mokslinėse konferencijose:

1. 2013 m. birželio mėn. 27 d. tarptautinėje konferencijoje „Spirituality, Music and Education in a Cultural Context“ pristatytas pranešimas „The Attitude of Future Music Teachers to Assessment of Pupils' Progress and Achievement: Cultivation of Spirituality“ (Vilniaus universitetas).
2. 2014 m. balandžio 10–11 dienomis tarptautinėje mokslinėje praktinėje konferencijoje „Šiuolaikinio muzikos mokytojo edukacinė veikla“ pristatytas mokslinis pranešimas „Būsimųjų muzikos pedagogų požiūris į ugdytinių vertinimą edukacinių paradigmų sandūroje“ (Lietuvos edukologijos universitetas).
3. 2014 m. gruodžio mėn. 4-5 dienomis 2-ojoje tarptautinėje konferencijoje „Children's Rights Erasmus Academic Network (CREAN)“ pristatytas pranešimas „Assessment of progress and achievement in non-formal musical education as a factor impacting the pupil's self-esteem“ (Lietuvos Respublikos Seimas).
4. 2015 m. vasario mėn. 26 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje 2015“ pristatytas pranešimas „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiška būsimųjų muzikos pedagogų požiūriu“ (Šiauliai).

5. 2015 m. balandžio mėn. 15 d. Lietuvos muzikos ir teatro akademijos 39-ojoje metinėje konferencijoje pristatytas pranešimas „Vertinamosios aplinkos ypatumai muzikos mokykloje“ (Vilnius).
6. 2015 m. spalio mėn. 15 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokslu grįsto švietimo link“ pristatytas pranešimas „Dialogiškumu grįstas ugdymas Lietuvos meno ir muzikos mokyklose: nuo poveikio link sąveikos“ (Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius).
7. 2015 m. lapkričio mėn. 20 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Šiuolaikinio muzikinio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos“ pristatytas pranešimas „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas meno / muzikos mokyklose: mokymui ar mokymuisi?“ (Šiaulių universitetas, Šiauliai).
8. 2015 m. lapkričio mėn. 27 d. tęstinėje XI tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ pristatytas pranešimas „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas Lietuvos meno / muzikos mokyklose: dialogiškumu grįsto vertinimo link“ (Šiaulių universitetas, Šiauliai).
9. 2016 m. rugsėjo mėn. 12–14 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Education, Culture and Society 2016“ pristatytas pranešimas „Learning Opportunities of Students in the Lithuanian Music School: Context of Non-Formal Children Education“ (Vroclavo universitetas, Lenkija).
10. 2017 m. gegužės mėn. 11–12 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Inclusive Education: Challenges and Opportunities“ pristatytas pranešimas „Non-formal Children Music Education: Inclusion or Discrimination?“ (Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius).

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro įvadas, trys skyriai, apibendrinimo ir diskusijos dalis, išvados ir literatūros šaltinių sąrašas bei priedai. Disertacijoje pateikiami 4 paveikslai, 47 lentelės, 14 priedų (elektroninis išteklius).

1. NEFORMALIOJO VAIKŲ ŠVIETIMO SISTEMOS ANALIZĖ EDUKACINIŲ PARADIGMŲ KAITOS KONTEKSTE

1.1. Edukacinių paradigmų kaita kaip neformaliojo vaikų švietimo formavimo(si) prielaida

Edukacinių paradigmų kaitos fenomenas XX–XXI a. sandūroje Lietuvos mokslininkų (Bruzgelevičienė, Žadeikaitė, 2008; Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009; Čiužas, 2007; Čiužas, Navickaitė, 2008; Targamadzė, 2010; Žadeikaitė, Petruškevičiūtė, 2013; Matonis, 2014; Stražinskaitė, 2014 ir kt.) iki šiol nagrinėjamas kaip aktualus reiškinys, pasižymintis kardinaliu virsmu iš *klasikinės ugdymo paradigmos į laisvojo ugdymo paradigmą*⁵. Remiantis W. Hoppers (2006) idėjomis, būtent, šis virsmas ir lemia besiklostantį neformaliojo vaikų švietimo modelį, jo savitumą, raidos ypatumus, jį sąlygojančius veiksnius, pertvarkos tikslus, uždavinius, struktūrą ir t. t. Klasikinei ugdymo paradigmai būdingos nuostatos praranda prasmę, kuriant šiuolaikinio pasaulio dinamiką atitinkančius edukacinius modelius, kurie mažina atskirtį tarp švietimo sektorių ir iškelia asmeninių, socialinių, edukacinių, profesinių kompetencijų, teikiančių galimybių asmeniui tapti aktyviu, sėkmingai veikiančiu visuomenės nariu, padedančiu jam tenkinti pažinimo ir saviraiškos poreikius, ugdymą (Dereškevičius, 1993; Bruzgelevičienė, 2008; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).

Siekiant suprasti neformaliojo vaikų švietimo savito formavimo(-si) bazinius principus, pirmiausia būtina aptarti laisvojo ugdymo paradigmai būdingas filosofines teorijas, t. y. *humanizmą, pragmatizmą, konstruktyvizmą* bei *postmodernizmą* (Ozman, Craver, 1996; McLaughlin, 1997; Fullan, 1998; Duoblienė, 2006; Bitinas, 2013), kurios tarpusavyje panašios, viena kitą atliepiančios, bet sykiu ir skirtingos, iškeliančios savitas kertines atramas.

Humanizmo poveikyje susiformavo *vaiko kultūros* samprata (Juodaitytė, 2007; Parrish, 2010; Bertran, 2015; Juodaitytė, Malinauskienė, 2016; Ihmeideh, Alkhawaldeh, 2017). Vaikas nebetraktuojamas kaip *vaikas*, atvirkščiai – kaip mažas suaugęs, t. y. turintis savo supratimą pagal sukauptą patyrimą. Humanistiniu požiūriu vaikui brandinti reikia pagarbaus, vaiko interesų paisančio požiūrio į jį, sąveikos su juo kaip realybe, įsivaizduojant save ugdytinio padėtyje, jaučiant jo išgyvenimus, nuoširdžiai ir atvirai su juo bendraujant (Bitinas, 2013). Ir tai nereiškia, kad mokytojas, besivadovaujantis humanistinėmis nuostatomis, turi žemintis ir pataikauti vaikui, prarasdamas savo orumą, kas praktikų dažnai taip akcentuojama dėl klaidingai suvoktos laisvojo ugdymo paradigmos. Mokytojas turi palikti vaikui teisę savo amžių suprasti kaip savipakankamą, o ne pereinanąjį laikotarpį į brandžią ateitį, nes nepilnamečio pasaulis jam pačiam yra jo patyrimų pradžia ir pabaiga. Taigi, vaikas yra toks pats,

⁵ Žr. įvadą.

kaip ir suaugęs, visavertis pasaulio suvokėjas ir tyrėjas (Duoblienė, 2011). Humanizmas neformaliojo vaikų švietimo formavimui(-si) padarė kone didžiausią poveikį, pagrįsdamas pedocentrizmą – požiūrį, kad vaiko ugdymą turi sąlygoti jo prigimtis, amžiaus ypatumai, interesai ir individualūs poreikiai, o ne socialinės ekonominės sąlygos ir visuomenės reikalavimai, todėl, būtent, neformaliojo švietimo akcentuojami vaiko individualūs interesai, skatinamas jo aktyvumas, savarankiškumas ir savirealizacijos įprasminimas (Cibulskaitė, 2000).

Pragmatizmo teorijos pagrindu neformaliojo vaikų švietimo praktikoje aktualizuojama patirties svarbą mokymo(-si) procese, kuri traktuojama ne kaip pojūčių ar gautų žinių suma, o kaip pagalba mokytojui ir besimokančiajam, turinčiam išmokti valdyti savo veiklą, kelti hipotezes ir jas tikrinti, nuolatos reflektuoti mokymą(-si) (Garrison, Neiman, 2003; Pamental, 2007; Freeman, DiRamio, 2016). Būtina pastebėti, kad formaliojo ugdymo institucijose dažnai dėl laiko stokos iš besimokančiųjų atimama galimybė eksperimentuoti, nes reglamentuotu laiku privalu mokytis to, kas numatyta planuose, toliau plėtojant iki šiol vaiko sukauptą informaciją apie pasaulį (Pawlina, Drake, 2016). Neformalusis vaikų švietimas tarsi kompensuoja šį ugdymo trūkumą ir palaiko vaikų polinkį eksperimentuoti mokymo(si) procese, nes žmogaus aktyvumas ypač pasireiškia, būtent, tokiu būdu (Ozmon, Craver, 1996). Bet kurio amžiaus asmuo eksperimentuodamas pratina mokytis modeliudamas naują savo požiūrį į pažinimą, racionalų žinojimą bei to žinojimo pagrindimą (Bitinas, 2000). Kitaip tariant, pragmatizmo esmė – mokytis ne faktų, bet jų pažinimo metodų (Rømer, 2015). Tik pats atradamas, ugdytinis gali identifikuoti visuomenėje egzistuojančias prasmes (Biesta, 2014). Būtent, pragmatistinės ugdymo filosofijos pagrindu neformaliojo vaikų švietimo procese klostosi permanentinio pobūdžio gebėjimas, kuris dar vadinamas *mokymusi visą gyvenimą* (Field, 2001; Tuijnman, Boström, 2002; Dave, 2014; Wain, 2016 ir t. t.). Tai ruošia ugdytinį realių gyvenimo problemų sprendimui ir, sukaupus tokią patirtį, siekti maksimalios asmeninės gerovės, nepažeidžiant visuomenėje galiojančių normų (Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2012). Analizuojamame kontekste negalima nepastebėti pragmatizmui būdingos *ugdytojo ir ugdytinio socialinės sąveikos svarbos*, siekiant įgyti tinkamų mokymosi visą gyvenimą įgūdžių. Pasak B. Bitino (2000), iki šiol praktikoje atpažįstama formalizuota bei ribota besimokančio mokinio ir jį ugdančio pedagogo tarpusavio sąveikos apibrėžtis, kuri neatitinka sąveikos sampratos tikrąją to žodžio prasmę. Santykiai nėra socialūs, kai vieni žmonės, siekdami tam tikrų tikslų, nesidomi nei kitų emocijomis, nei intelektine ar fizine būsena, o tik rezultatu. Todėl neformaliojo vaikų švietime mokytojo bei mokinio sąveika neretai užima pastebimai reikšmingesnį vaidmenį nei pats mokymo(-si) procesas.

Konstruktivizmo teorija neformalųjį vaikų ugdymą grindžia dėmesio *sutelkimu į patį pažinimo procesą*, paremtą pozityvių rezultatų duodančiomis, kūrybingomis bendradarbiavimo ir eksperimentavimo idėjomis, stebint, kaip konstruojamos žinios, ir keliant abejonių dėl to, kas savaime suprantama (Von Foerster, 1998; Žukauskienė, 2007). Tai mokymosi būdas, kuomet besimokantieji paliekama erdvė savo asmeninei tikrovei kurti (Barak, 2017). Tuo tikslu būtina išlaikyti vaiko autentiško

mokymosi ir asmenybės unikalumo supratimą, o parenkant užduotis atsižvelgti, kad jos nebūtų per lengvos, atitiktų aktualųjį mokinio išsivystymo lygmenį ir skatintų eiti į priekį bei tobulėti (Fosnot, Perry, 1996; Amate, Vogel, 2014). Antra, mokiniui pateikiama informacija neturėtų būti tokia sunki, kad jis negalėtų jos, net mokytojo padedamas, įveikti ir viršyti potencialųjį išsivystymo lygmenį (Bitinas, 2000). Dėl to šiandien neformalusis vaikų švietimas išlaiko autonomiją⁶ ugdymo turinio prasme, o ugdymo organizavimas grindžiamas susitarimų pagrindu (Duit, 2016), jis neformuojamas ir griežtai neregamentuojamas Švietimo ministerijos parengtose ugdymo programose (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012). Konstruktyvizmu grįstas mokymasis įmanomas tik tuomet, kai šio proceso dalyviai yra aktyvūs, nes pasyvumas sąlygoja „inertiškas žinias“ (Schcolnik, Kol, Abarbanel, 2016). Todėl siekis skatinti besimokantįjį neformaliojo švietimo procese įsitraukti į probleminį, tyrimu grįstą mokymąsi, teikiantį galimybę išbandyti savo idėjas, formuluoti išvadas, dalytis nauju supratimu bendradarbiaujant su kitais, siekis palikti mokiniui daugiau atsakomybės už savo mokymosi proceso planavimą, valdymą ir kontroliavimą, siekis suteikti daugiau laisvės – nemaža atsakomybė ir mokyklai, ir kiekvienam pedagogui. Be to, mokymosi priemonių, metodų pasirinkimas, strategijų projektavimas ir svarbiausias reikalavimas – mokymosi neatskirti nuo besimokančiojo gyvenimo tampa vienu sudėtingiausiu iššūkiu ugdytojui (Jurašaitė-Harison, 2008; Gabnytė, 2014; Tarman, Kuran, 2015; Tunmer, Greaney, Prochnow, 2015).

Postmodernizmas ugdymo dokumentuose įvardijamas kaip mąstymo bei veikimo stilius, kuris tarsi niekuo negrindžiamas, yra laisvas ir sykiu naujas, originalus. Postmodernistai skeptiškai vertina žinojimą ir jo perdavimą. Žinojimą – pagrindinį pažangos svertą išstumia individualių tiesų perpasakojimas, kuris dar vadinamas naratyvu. Pasak L. Duoblienės (2006), kiekvienas žmogus yra interpretatorius, naujo pasakojimo kūrėjas, kiekvienas gali lygiuotis į žinojimo perdavimą, sąmoningai ar nesąmoningai jį individualizuodamas. Todėl postmodernistinis ugdymas traktuojamas kaip prestižo praradimo laikas, kurį pedagogai išgyvena itin skausmingai, nes įsitikinę, kad anuliuojamas žinojimu grįstas jų autoritetas – vienintelis pranašumas ar galia prieš mokinį (Edwards, Usher, 2002).

Būtina atkreipti dėmesį, kad postmodernizmo teorija grįstame ugdyme išnyksta ribos tarp opozicijų – teisinga ir neteisinga, tikra ir netikra, stipru ir silpna ir t. t.; nebereikalinga ir pati ugdymo apibrėžtis, nes šiame procese nebebūtina aiški situacija, planas, rezultatai (Fullan, 1998 a). Taigi, judėti galima ir neapibrėžtyje, planą koreguojant veiksmo vyksme, o rezultatas yra ne pats svarbiausias šio proceso elementas.

Ugdymo filosofijos atstovams (Sigad, 1998; Wielewicki, 1999; Duoblienė, 2016 ir t. t.), nagrinėjantiems postmodernizmą, aktualus klausimas: „Kokios žinios gali būti perduotos mokymo procese, jeigu, viską grindžiant susitarimais, tvirtu žinojimo

⁶ **Autonomija** – (gr. *Autonomija* – savivalda): 1) teisė patiems apsispręsti ir tvarkytis kurioje nors srityje; savivalda, nepriklausomybė, savarankiškumas; 2) nepriklausymas nuo etinių normų, kokių reikalauja sąžinė; savarankiškas apsisprendimas, rėmimasis savo protu, tikslais ir idealais.

tarsi ir nebelieka? V. Rubavičius (2003) teigia, kad didaktikai galioja jos atstovų susitarimai, o tai leidžia daryti prielaidą, kad galima tartis dėl tiesos sampratos ir dėl žinių perdavimo kontrolės, taip skatinant kiekvieno ugdytinio savikūrą.

Būtent, postmodernizmo teorijos idėjų pripažinimu šiandien neformalaus vaikų švietimo sampratoje provokuojamas visiškai naujas požiūris į ugdymo procesą, jo teoriją ir tos teorijos santykį su praktika (Burbules, 2009). Postmodernizmas atsiskaido įprastų apibrėžčių, perskyrų, ribų. *Įvairovė tiek edukacine, tiek socialine prasme tampa norma* (Jameson, 2002; Hernández Sheets, 2009). Jos pripažinimas padeda užtikrinti nediskriminavimo, įtraukties ir ugdymo universalumo principų įprasminimą ugdymo praktikoje (Burgstahler, 2012), būtent: 1) prieinamumo kiekvienam, nepaisant asmens galimybių bei gebėjimų, amžiaus, rasės, lyties ir pan.; 2) lankstumo, sudarant sąlygas asmeniui mokytis pagal jo poreikius ir galimybes; 3) mokymo(-si) turinio ir proceso suprantamumo, nepriklausomai nuo asmens patirties, žinių, kalbos įgūdžių ar mokymosi koncentracijos lygio; 4) informacijos perdavimo efektyvumo, nepriklausomai nuo aplinkos sąlygų ir asmens sensomotorinių sugebėjimų; 5) tolerancijos asmens klaidoms, mažinant neigiamas mokymosi patirtis; 6) produktyvaus mokymo(-si), apsiribojant minimaliu fiziniu ir protiniu nuovargiu; 7) ergonomiško mokymosi aplinkose (Burgstahler, 2007 a, 2007 b, 2007 c; Rose, Meyer, 2002).

A. Rogers (2005) ir W. Hoppers (2006) išvalgos, apibendrinančios įvairiose pasaulio šalyse vyraujančias neformaliojo vaikų švietimo formavimo(-si) tendencijas, rodo, kad neformalusis vaikų švietimas nebėra tik jautrių socialinių grupių problemų sprendimo galimybė. Ministrai ir ministerijos vis daugiau dėmesio skiria šiam sektoriui, jo pobūdžiui, kokybei, tikslams bei pačiam valstybės įsitraukimui, gerinant jį. Mažėja atskirtis tarp formaliojo ir neformaliojo vaikų švietimo, didėja neformaliojo vaikų švietimo iniciatyvų skaičius ir mastai. Visa tai laiduoja asmenims daugiau galimybių prisitaikyti sparčiai kintančioje socialinėje aplinkoje. Įsigalinti mokymosi visą gyvenimą idėja, palaiko atviros ir lanksčios mokymosi sistemos poreikį, išryškinantį specifinius neformaliojo švietimo bruožus: lankstumą, laisvą dalyvių įsitraukimą, būtinybę būti patraukliam.

Pastebima, kad Lietuvoje ne taip paprasta praktiškai persiorientuoti į naują *laisvojo ugdymo paradigmą* (Bitinas, 2000, 2013). Tam įtakos turi susiklostęs istorinis kontekstas. Sovietinis paveldas (ar / ir kolektyvinis elgesys) labiau gajus negu buvo galima tikėtis (Trimakienė, 2007). R. Čiužo ir J. Monkevičiaus (2014) nuomone, švietimo sistemoje vykstantys pokyčiai – vangūs. Lietuvos švietimo sistema dabartiniu laikotarpiu išgyvena globalaus masto krizę, kurią menkai veikia išorės veiksniai (tarp jų ir finansiniai). Tai signalizuoja, kad ji turi fundamentines ištakas ir kad krizė reiškiasi pačios švietimo sistemos funkcionavimo sandaroje. Nepakankama reakcija į tai sukelia profesinio streso paaštrėjimo tendencijas ir kūrybiškumo bei iniciatyvumo pokyčiams stygių (Pyragas, Borodiniene, 2014). Šiuos procesus fiksuojantys edukologai (Lukšienė, 2013; Brindzaitė, Bruzgelevičienė, 2013; Bruzgelevičienė, Pusčienė, 2013; Barkauskaitė, 2014; Ališauskas, Dukynaitė, 2015) kritiškai vertina *klasikinės ugdymo paradigmos* koncepcijas – *idealizmą, realizmą, neotomizmą, materializmą*, kurios daugelį metų sąlygojo Lietuvos pedagoginę mintį (Ruškus, 2003;

Targamadžė, 2014; Bruzgelevičienė, 2015 ir t. t.) ir iki šiol aptinkamos neformaliojo vaikų švietimo praktikoje kaip slopinančios pozityvius kaitos procesus (Gabnytė, 2012).

Kalbant apie idealistines nuostatas, pastebima, kad jų šalininkai į ugdymą žvelgia kaip į asmenybės formavimą, siekiant tobulybės (Rauduvaitė, 2012). Ugdymas tampa instrumentu ugdytinio pasauliui perkurti ir pertvarkyti taip, kad šis suprastų ir įsisąmonintų praeities idėjas, kurios, anot idealistų, yra amžinos, nekintančios ir kiekvienam virsta siekiamybe (Bitinas, 2013). Švietimu, lavinimu, auklėjimu stengiamasi įveikti ugdytinio būseną, išmokyti jį paklusti, prisitaikyti, vadovautis protu, doroviniu imperatyvu, socialinės drausmės normomis, t. y. parengti ugdytinį gyventi visuomenėje, neskiriant pakankamo dėmesio jo unikalios asmenybės sklaidai ir raidai (Könings, Seidel, Brand-Gruwel, van Merriënboer, 2014; Ravi, 2015; Bowe, Ball, Gold, 2017). Be to, palaikomas elitiškumas, nes kokybiškas išsilavinimas skiriamas tik nedaugeliui visuomenės narių, o pagrindinei jų daliai prieinamas tik profesinis arba pameistryste grįstas mokymas(-is). Vertinant idealistinę koncepciją dabartinėmis XXI a. sąlygomis, pastebima, kad vien tik nekintančiomis idėjomis grindžiamas ugdymas neišvengiamai atitrūksta nuo šiandieninio gyvenimo realijų, nuo individo galimybių ir poreikių, yra pernelyg knygiškas ir prieštaringas neformaliojo vaikų švietimo idėjoms (Hare, Portelli, 2013; Zajda, 2014; Dieltiens, 2014 ir t. t.). Neneigiama, kad šiuolaikinės visuomenės nariai gauna daug platesnį bendrąjį išsilavinimą negu tik paprastą raštingumą. Dabartinei visuomenei nebepakanka pažinti ir suprasti tikrovę, ji nori šią realybę pertvarkyti individualiai taip, kad būtų sukurtos geresnės fizinio ir dvasinio egzistavimo sąlygos, tačiau idealistinė koncepcija iš esmės ignoruoja šiuos visuomenės narių siekius. Dėl to stabdomas neformaliojo vaikų švietimo progresas ir prieinamumas visiems. Ugdymo procese labiau apsiribojama žinių perdavimu, nesimokoma ieškoti naujų idėjų, atskleisti naujus, nežinomus reiškinius ir procesus (Aslan, Reigeluth, 2013).

Realizmo koncepcija grįstas ugdymas labiau orientuotas į žmonijos sukauptos patirties perdavimą kiekvienam visuomenės nariui, iškeliant fakto svarbą, o ne tarpusavio santykius ar kūrybiškumo idėjas (Ozmon, Craver, 1996; Wain, 2016). Realizmu grindžiamas ugdymas išskirtinį dėmesį teikia aukštam dalykų dėstymo teoriniam lygiui, mokymo orientacijai į mokomąjį dalyką, ugdymo metodams, padedantiems veiksmingai perduoti patirtį. Pripažįstami tik formalūs mokymo būdai – aiškinimas ir atgaminimas, pasitelkiant treniruojamąsias pratybas (Cibulskaitė, 1998). Dėl šių priežasčių realizmo ugdymo koncepcija neformaliajame vaikų švietimo sektoriuje susilaukia daugiausia kritikos už mokslo žinių absoliutinimą ir metodinį nelankstumą (Gabnytė, 2014).

Vienas didžiausių to trūkumų – realistiniais principais sudarytas mokymo turinys turi tendenciją greitai senti, tad perteikti mokiniams tuo laikotarpiu aktualias žinias tampa sudėtinga. Neretai pasitaiko, kad mokyklą baigusiam jaunuoliui didžiąją dalį įgytų žinių tenka pertvarkyti pagal naujas moksle įsitvirtinančias koncepcijas, atsisakant perkrautame ugdymo turinyje išmuktų dalykų. Nepaisant šių pagrįstų trūkumų, realistinis požiūris į ugdymą ir juo grindžiamos pedagoginės koncepcijos yra

pagrindinės šiandienės pedagoginės būties tendencijos. Tai natūralus ir akivaizdus ugdymo praktikos pagrindas, priimtinas ir puikiai suprantamas didžiąjai daliai pedagogų, taip pat mokiniams bei jų tėvams tiek formaliojo, tiek neformaliojo švietimo kontekste (Bitinas, 2013).

Neotomizmo koncepcija grindžiamas neformalusis vaikų švietimas pabrėžia dvasinę žmogaus paskirtį ir, tiksliai, aiškiai reikšdama transcendentinius ugdymo tikslus, pakylėja jį virš kasdienybės ir tuo žavi tuos visuomenės narius, kurie daugiausia dėmesio teikia žmogaus dvasiniam pradui (Poškus, 1996; Šulcienė, 2014). Neotomistinė ugdymo koncepcija grindžiama katalikiškąja neotomistine filosofija, kurios pagrindą sudaro Šv. Tomo Akviniečio pasaulio samprata. Čia tikėjimas traktuojamas kaip žinojimo prielaida (Navickienė, 2005; Gilson, 2013). Tokia ugdymo koncepcija tiek formaliajame, tiek neformaliajame vaikų švietime nepalieka vietos ugdytiniui abejoti mokslo žiniomis, ugdymo turiniu, metodų pasirinkimu ir pan.

B. Bitinas (2013) pastebi: vadovaujantis šia filosofine idėja, ugdymas lieka gana konservatyvus, vienmatis, stokoiantis kritinio požiūrio, ne tik kaip realizmo pedagogikos kryptis, tačiau ir dėl specifinio ugdymo turinio, kuris pripildytas religinio pagrindo. Dėl šių priežasčių neotomistinė koncepcija nėra išsamiai nagrinėjama ir jos moksliniai teoriniai pagrindai nepakankamai išryškinti.

Materializmo koncepcija, buvusi ypač gajai sovietinėje pedagogikoje, savyje talpina patrauklų tikslą – ugdymu formuoti visapusiškai išsilavinusią asmenybę (Small, 2017). Tačiau G. Gabnytė (2011, 2014) savo mokslinėse studijose pabrėžia, kad šios krypties bruožus įkūnijęs neformalusis vaikų švietimas persismelkęs akademizmu, ryškiu atotrūkiu nuo realaus ugdytinio gyvenimo. Materialistai ugdymo turinio pagrindu laiko mokslo žinias, kultūrinį palikimą, techninį darbą, fizinio išsivystymo idealus. Pripažindami tik materialiąją žmogaus prigimtį, jie atmeta pedocentrizmą ir individą traktuoja kaip aplinkybių ir auklėjimo produktą, ugdytojo kopiją perimančią visagalę ankstesniųjų kartų patirtį (Bitinas, 2013). Taigi, materializmo teorija grįstas švietimas po visapusišku ugdymu slepia disciplinuotą ir į mokymą orientuotą ugdymą, kuris šiandien labiausiai paplitęs ir sudėtingiausiai atpažįstamas, stebint ir matant tik galutinį mokymosi rezultatą (McLaren, 1998; Mahmoudi, Jafari, Nasrabad, Liaghatdar, 2012; Tsyrlina-Spady, T., Lovorn, M. 2015 ir t. t.). Todėl svarbu atsižvelgti ir į rezultatų laimėjimų būdą: jų nederėtų siekti skaudžiomis ar gniuždančiomis patirtimis. Abu aspektai – rezultatai ir jų pasiekimo procesas turėtų būti lygiaverčiai (*Geros mokyklos koncepcija*, 2015).

Neformaliojo vaikų švietimo pedagogas, veikiamas klasikinės ugdymo paradigmos, šiandien mokiniams pristato tikrovę, tarsi ji būtų nekintanti, statiška, suskaidyta ir nuspėjama, arba komentuoja mokinių egzistencinei patirčiai visiškai tolimus dalykus. Mokytojas, išlaikydamas savo *galia virš*⁷, darbe įžvelgia tik vieną tikslą – „pripildyti“ mokinius savo pasakojimo turiniu, kuris dažniausiai net nesusijęs su tikrove ir mokiniams prasmės teikiančia visuma (Freire, 2000). Tokia metodika pa-

⁷ *galia virš* – viena iš klasikinės ugdymo paradigmos apraiškų, pasižyminčių pedagoginiu poveikiu, kai siekiama mokinių paklusnumo, perimant mokytojo teikiamas žinias (Jucevičienė, Gudaitytė, Karenauskaitė, Lapinskienė, Stanikūnienė, Tautkevičienė, 2010).

verčia mokinius objektais, mechaniškai įsimenančiais pedagogo pasakojimą. „Blogiau tai, kad mokytojas paverčia juos „talpyklomis, „saugyklomis“, kurias jis turi „pripildyti“. Kuo pilnesnės „saugyklos“, tuo mokytojas geresnis. Kuo nuolankiau talpyklos leidžiasi pripildomos, tuo geresni mokiniai“ (Freire, 2000, p. 47–48).

Apibendrinant galima teigti, kad, būtent, šiandien fiksuojama edukacinių paradigimų kaita, perėjimas iš klasikinės ugdymo paradigmos į laisvojo ugdymo paradigmą, keičia ne tik švietimo sampratą kokybiniu požiūriu, bet ir neformaliojo vaikų švietimo formavimo(si) modelį, jo savitumą, nuostatas, raidos ypatumus, jį sąlygojančius veiksnius, pirtvarkos tikslus, uždavinius, struktūrą ir t. t., nes iškelto asmeninių, socialinių, edukacinių, profesinių kompetencijų ugdymo, teikiančio galimybių asmeniui tapti aktyviu, sėkmingai veikiančiu visuomenės nariu, padedančiu tenkinti pažinimo ir saviraiškos poreikius, modeliuoja neformaliojo vaikų švietimo poreikį ir vystymosi perspektyvą.

Laisvojo ugdymo paradigmai būdingos humanizmo, pragmatizmo, konstruktyvizmo bei postmodernizmo teorijos išryškina bazinius neformaliojo vaikų švietimo formavimo(si) principus. Humanizmo teorijos iškeltas pedocentrizmas pagrindžia vaiko kultūros, prigimties, amžiaus ypatumų, interesų, individualių poreikių, saviraiškos ir savirealizacijos pripažinimą neformaliajame vaikų švietime. Pragmatizmas – aktualizuoja ugdytinių patirties, eksperimentavimo ir lygiavertės socialinės sąveikos tarp ugdytojo ir ugdytinio svarbą lavinimo(si) procese, mokantis ne pačių faktų, bet pažinimo metodų, formuojančių mokymosi visą gyvenimą įgūdžius, apibūdinamus kaip neformaliojo vaikų švietimo prasmine ašimi. Konstruktyvizmo teorijos veikiamas neformalusis vaikų švietimas – šiandien tapo autonomiškas ugdymo turinio prasme, jo organizavimą grindžiant susitarimais, nes šio tipo švietime dėmesys telkiamas ne į rezultatą, bet į patį pažinimo procesą, priklausomo nuo kiekvieno vaiko autentiškumo ir jo asmenybės unikalumo. Postmodernizmo teorijos pagrindu neformaliojo vaikų švietimo įvairovė tampa edukacine ir socialine norma, garantuojanti nediskriminavimo, įtraukties ir ugdymo universalumo principų įprasminimą laisvojo ugdymo paradigma grįstoje praktikoje vardan kiekvieno besimokančiojo gerovės.

1.2. Neformaliojo vaikų švietimo raidos ypatumai Lietuvoje

Besiformuojanti neformaliojo vaikų švietimo edukacinė realybė (aptarta 1.1 poskyryje) laisvojo ugdymo paradigmos kontekste – nuolat tyrinėjama ir analizuojama mokslininkų. G. Kvieskienė, O. Petronienė (2007), J. Ruškaus, D. Žvirdauskas, V. Stanišauskienė (2009), V. Indrašienė, O. Merfeldaitė (2014), E. Musneckienė (2014), B. Žygaitienė, J. Sinkevičienė (2014) ir kt. patvirtina, pirma, būtinybę skatinti ir palaikyti neformaliojo vaikų švietimo plėtrą, progresą ir iniciatyvų sklaidą, antra, tiek politikams, tiek mokslininkams aktyviai įsitraukti į sektoriaus kokybės gerinimą. Iki šiol daugiausia dėmesio sulaukiantis formalusis vaikų švietimas, siek-

damas įprasminti naujosios paradigmos idėjas, tapusias valstybės siekių (skatinti esminius visuomenės pokyčius, sudarant sąlygas formuoti kūrybingai, atsakingai ir atvirai asmenybei) prioritetu, užsibrėžiant tikslus (tapti sumania šalimi, fokusuojant dėmesį į vertybes, kurios formuoja mokymosi visą gyvenimą įgūdžius šiame visuomenės poreikių kaitos laikotarpyje), užtikrinant visą apimančią vaiko gerovę asmeninio gyvenimo savikūros procese, nebėra pajėgus vienas pats to padaryti (Jonynienė, 2005; Dromantienė, Šalaševičiūtė, 2006; *Lietuva 2030*). Žvelgiant į Europos patirtį, formaliojo vaikų švietimo sektoriaus nepajėgumas sprendžiamas, būtent, skatinant neformaliojo vaikų švietimo plėtrą (Colardyn, Bjornavold, 2004; Hoppers, 2006; Thoidis, Pnevmatikos, 2014; Kaufmann, 2015 ir etc.), kas ir lemia perspektyvą visuomeniniu ir instituciniu lygmeniu pripažinti mokymosi pasiekimus, įgytus ne tik formaliojo, bet ir neformaliojo švietimo ribose (Perulli, 2009).

Tarptautinės organizacijos, tokios kaip: Europos Komisija (EC), Europos Taryba (CoE), UNESCO, Europos jaunimo forumas (YFJ), Tarptautinė ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD), vis labiau vertina žinias ir įgūdžius, įgyjamus už formaliojo švietimo įstaigų ribų. Europos Taryba (Council of Europe, 2003) rekomenduoja skatinti neformalųjį švietimą, pabrėždama jo vertę ir pripažindama jį kaip būtina švietimo elementą, sudarant lygias galimybes visiems jaunuoliams ugdytis, skatinant ir remiant neformaliojo švietimo plėtrą, stiprinant bendradarbiavimą tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo sektorių. Europos Komisija (European Commission) 2006 metais pasirašė rezoliuciją dėl neformaliojo švietimo vertės pripažinimo, kurioje ES narės kviečiamos atsižvelgti į neformaliojo švietimo būdų įgytas kompetencijas, gerinančias socializacijos ir įsidarbinimo galimybes. 2008 metais buvo parengta Europos Tarybos ministrų deklaracija (Council of Europe, 2008), kurioje dėmesys sutelktas į neformaliojo švietimo prieinamumo užtikrinimą, didinant jaunimo socialinę integraciją. 2011 metais buvo pristatyta bendra Europos Tarybos ir Europos Komisijos vizija dėl Europos institucijų bendradarbiavimo neformaliojo švietimo klausimais (EU-CoE, 2011), o Europos jaunimo forumas pasiūlė, kaip užtikrinti ir vertinti neformaliojo švietimo kokybę, bendradarbiaujant įvairiems su neformaliojo švietimu susijusiems sektoriams (European Youth Forum, 2011).

Natūralu, kad ir Lietuvoje neformalusis vaikų švietimas įgauna vis didesnę svarbą. Imama kalbėti apie jo svarbą asmenybės ugdymui(si), akcentuojant, kad formaliojo švietimo sistema neišvengiamai turi būti praturtinta neformaliojo švietimo patirtimi ir tapti ne antraile pirmojo palydove, bet lygiaverte jo partnere, padedančia ugdytiniui asmeninio gyvenimo savikūros procese (Vaitkevičius, Miliūnienė, Bakanovienė, 2008; Jelagaitė, Lukoševičius, 2011; Skirmantienė, 2013; Garbauskaitė-Jakimovska, J. 2014; Žygaitienė, Sinkevičienė, 2015 ir t. t.).

Neformalusis vaikų švietimas Lietuvoje nesena ugdymo sritis, lyginant su Europos patirtimi. Pvz., Paryžiuje dar 1963 metais UNESCO surengtoje konferencijoje, skirtoje pasaulio švietimo krizei, pirmą kartą pavartotas neformaliojo švietimo terminas (Dugarova, Starostina, Namsarayev, Dagbaeva, Malanov, 2016). Lietuvo-

je pastarasis įsigaliojo tik prieš dešimtmetį, parengus *Neformaliojo vaikų švietimo koncepciją* (2005) šių dokumentų pagrindu: *Europos tarybos rezoliucija* (Council Resolution, 2003) ir *Lisabonos strategija* (Lisbon European Council, 2000), kuriuose pagrįstai išryškinta neformaliojo vaikų švietimo reikšmė asmenybės tobulėjimui. Neformaliojo vaikų švietimo samprata pakeitė iki tol buvusią *papildomo ugdymo sistemą*. Dar 1992 metais I. Zaleskienė *Lietuvos švietimo reformos gairėse* pateikė matmenis, kuriais buvo apibrėžta papildomo ugdymo samprata. Autorė teigia, kad Lietuvoje, atkūrus nepriklausomybę, modeliuojant permanentinio (nuolatinio, nenutrūkstamo) švietimo sistemą, daug dėmesio skirta, būtent, papildomo ugdymo institucijų (muzikos, dailės sporto ir kt.) kūrimui bei jų funkcionavimui, siekiant, kad vaikai, mokydamiesi bendrojo lavinimo mokykloje, turėtų galimybių papildomai plėtoti savo gabumus, tenkinti interesus ir saviraiškos poreikius, nes mokykla nepajėgi išpildyti visų bendrojo lavinimo mokyklų koncepcijoje iškeltų uždavinių.

Dabartinėje „Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje“ (2012) sąvoką neformalusis vaikų švietimas siūloma keisti terminu *pasirenkamasis vaikų ugdymas*, tačiau švietimo ir mokslo praktikoje tokia koncepcija dar retai sutinkama, dažniau vartojamas pasakymas neformalusis vaikų švietimas⁸. Neformaliojo vaikų švietimo Lietuvoje raidos kontekste galima pastebėti, kad pastarasis šiandien teisiškai pripažįstamas kaip lygiavertis mūsų švietimo sistemos dėmuo, teikiantis vaikams visaverčio gyvenimo pagrindus nuolatos tobulinti savo gebėjimus, pasirenkant *formalųjį švietimą papildantį ugdymą*⁹ arba *neformalųjį vaikų ugdymą*¹⁰ (žr. 1 pav.) (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).

Neformaliojo vaikų švietimo programų skirstymu į dvi grupes nuo 2012 metų siekiama atskleisti jų specifiką, išskiriant esminius tų programų rengimo, vykdymo ir kokybės užtikrinimo svertus, gausinti jų įvairovę, vis didesnam vaikų skaičiui užtikrinant galimybę pasirinkti ir dalyvauti poreikius atitinkančiose veiklose¹¹. Taip pat identifikuojamas neformaliojo vaikų švietimo centre keliamas vaiko kompetencijų

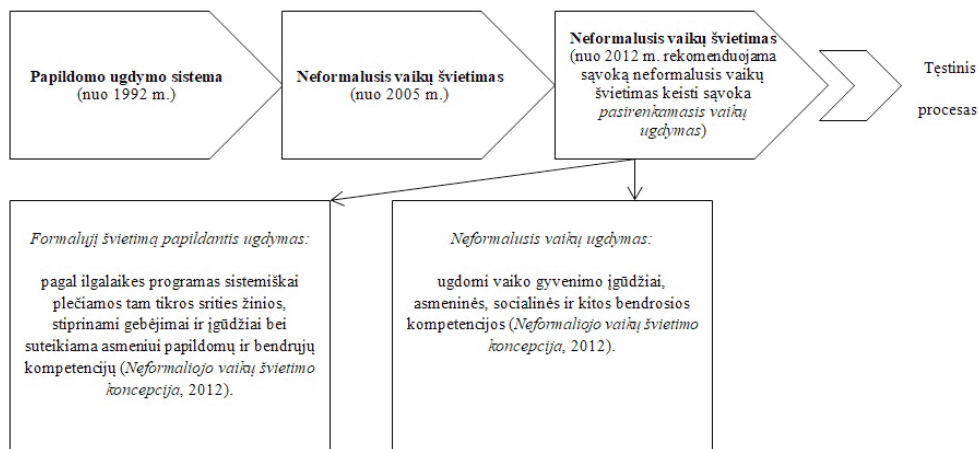
⁸ Siekiant išvengti maišaties, disertacijoje pasirinkta vartoti *neformaliojo vaikų švietimo* sąvoka.

⁹ pagal ilgalaikes programas sistemingai plečiamos tam tikros srities žinios, stiprinami gebėjimai ir įgūdžiai, suteikiama asmeniui papildomų ir bendrųjų kompetencijų (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).

¹⁰ ugdomi vaiko gyvenimo įgūdžiai, asmeninės, socialinės ir kitos bendrosios kompetencijos (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).

¹¹ Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis, jau keletą metų tik apie 27 proc. mokinių iki 19 m. dalyvauja neformaliojo švietimo veikloje. Nuo 2007 m. šie rodikliai beveik nekinta. Ministerijos siekis 2013–2015 m. padidinti neformaliojo švietimo veikloje dalyvaujančių vaikų skaičių iki 35 proc., perspektyvoje iki 2017 m. – 60 proc., iki 2022 m. – iki 100 proc. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2013-06-03 įsakymas Nr. V-467 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2013–2015 metų strateginio veiklos plano patvirtinimo“; Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013-12-23 nutarimu Nr. XII-745).

ugdymas¹². Pastarasis nukreiptas į sėkmingo ir aktyviai besireiškiančio visuomenėje individo tapsmą, tenkinant kiekvieno¹³ iš jų pažinimo ir saviraiškos poreikius, plėtojant orumą, pagarbą žmogaus teisėms, pilietiškumą ir tautiškumą, ugdant kritinį mąstymą, demokratišką požiūrį į pasaulėžiūrų, įsitikinimų ir gyvenimo būdų įvairovę, kad būtų galima rinktis ir orientuotis dinamiškai kintančioje visuomenėje. Dėl to šiandien Lietuvoje neformalusis vaikų švietimas grindžiamas: 1) savanoriško mokymosi; 2) prieinamumo visiems užtikrinimo; 3) individualizavimo, atsižvelgiant į vaiko asmenybę, galimybes, poreikius ir pasiekimus; 4) veiklos(ų) aktualumo; 5) demokratiškumo; 6) patirties at(si)skleidimo per mokymosi refleksiją; 7) ugdymosi grupėje sąlygų, leidžiančių spręsti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalintis darbais ir atsakomybėmis sudarymas bei 8) pozityvumo principų akcentavimas, kad ugdymo procese dominuotų teigiamos emocijos, sudarančios prielaidas gerai vaiko savijautai (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).



1 pav. Neformaliojo vaikų švietimo raida Lietuvoje (sudaryta autorės)

¹² *asmeninės kompetencijos* – savęs pažinimas, savistaba, pasitikėjimas savimi, savęs vertinimas, savianalizė, saviraiška, sveika gyvensena, 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, demokratiškas struktūrų ir procedūrų išmanymas, sprendimų priėmimas, konfliktų sprendimas lygių galimybių įsisąmoninimas, ekologinė savimonė; *profesinės* – specifinių sričių žinios gebėjimai ir įgūdžiai, supratimas apie šiuolaikinę darbo rinką, požiūris į veiklos kokybę (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2005).

¹³ Tarp jų ir esančių iš kultūriškai, geografiškai, socialiai ir ekonomiškai nepalankios aplinkos ar turinčių specialiųjų poreikių asmenų.

2012 metais patvirtinta *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* įgyvendinama laipsniškai. Europos Sąjungos struktūrinių fondų lėšomis 2011–2013 m. įgyvendintas bandomasis projektas *Pasirenkamojo vaikų švietimo modelio sukūrimas ir išbandymas savivaldybėse*¹⁴. Atsižvelgiant į jo rezultatus ir išvadas, *koncepcija* gali būti atnaujinama ir tikslinama, o prireikus – rengiamos Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo ir kitų teisės aktų, reglamentuojančių neformalųjį vaikų švietimą, pataisos. Projekto siekis – bendradarbiaujant su Europos sąjungos šalimis, kurti pažangią neformaliojo vaikų švietimo sistemą Lietuvoje, skatinant įtraukti kuo daugiau vaikų, rūpinantis jų užimtumu, užsiėmimų kokybe, įvairove kaip atsaku į formaliojo švietimo spragas ir visuomenėje kylančias socialines problemas.

Siekiant kuo efektyvesnių rezultatų, neformalusis vaikų švietimas yra nuolatos stebimas ir vertinamas. Atlikti švietimo ir mokslo ministerijos inicijuoti tyrimai (*Po-pamokinės veiklos veiksmingumas*, 2003; *Neformaliojo vaikų švietimo sąnaudos ir prieinamumas*, 2006; *Neformaliojo ugdymo koncepcija: kokią ateitį Lietuvą kurs jauni žmonės?*, 2009; *Neformaliojo švietimo poreikio ir vertinimo tyrimas*, 2013, *Kaip organizuojamas neformalusis mokinių švietimas*, 2015 ir t. t.), Lietuvos mokslininkų studijos (Vaitkevičius, Miliūnienė, Bakanovienė, 2008; Petronienė, Taljūnaitė, 2011; Kalvaitis, 2013 ir etc.) bei anksčiau aptartos Europos patirties įvertinimas padeda numatyti kitus žingsnius, vedančius kokybės gerinimo link. Pastebima, kad iki šiol duomenų apie neformaliojo vaikų švietimo teikėjus ir gavėjus stinga, jie neišsamūs ir netikslūs, pasigendama sistemiškumo, renkant informaciją apie sričiai skiriamas lėšas. Todėl šiandien sudėtinga priimti pagrįstus sprendimus, analizuoti ir vertinti jos būklę, pokyčių kryptį, planuoti plėtrą ir pan. Šalyje netolygus ir nepakankamai išplėtotas neformaliojo vaikų švietimo įstaigų tinklas (ypač mažesniuose miesteliuose ir kaimo vietovėse), nepakankama veiklų pasiūla, vaikų įsitraukimas savivaldybėse svyruoja nuo 3 iki 68 proc., neužtikrinamos vienodos galimybės visiems mokiniams dalyvauti neformaliojo švietimo veikloje. Be to, šalyje iki šiol nesukurtos sąlygos mokiniams gauti panašios kokybės paslaugas. Valstybinio audito *Kaip organizuojamas neformalusis mokinių švietimas* (2015) ataskaitoje pateikti rodikliai atskleidžia, kad net 48 proc. savivaldybių neužtikrina tinkamų neformaliojo mokinių švietimo įstaigų materialinės bazės ir ugdymo(si) aplinkos, o 83 proc. savivaldybių nepakanka įrangos ar priemonių kokybiškai organizuoti ugdymo procesą. Tai rodo, kad savivaldybės nepajėgios be valstybės pagalbos spręsti neformaliojo vaikų švietimo tinklo plėtros ir kokybės klausimų.

Minėtoje ataskaitoje atkreipiamas dėmesys ir į pedagogų rengimo ypatumus bei atestacijų vykdymo tvarką. Iki šiol aukštosiose mokyklose daugiau orientuojamasi į atskirų sričių ar dalykų mokytojus, suteikiant teisę dirbti tiek formaliojo, tiek neformaliojo vaikų švietimo mokyklose bendrai paėmus, o jau dirbančių pedagogų atestacinės tvarkos iki šiol yra bendros su formaliojo vaikų švietimo sektoriuje dirbančiais mokytojais, nors veikos formos ir tikslai skiriasi. Išryškėjusios tobulintinos neformaliojo vaikų švietimo sritys rodo, kad iki šiol vis dar nepakankamai dėmesio skiriama neformaliojo vaikų švietimo kokybei užtikrinti. Numatyta, kad pastarajai

¹⁴ Daugiau informacijos apie projektą: <http://pvu.weebly.com/> arba <https://sodas.ugdome.lt/>

švietimo sistemos daliai švietimo politikai, mokslininkai, visuomenės veikėjai ir toliau skirs ypatingą dėmesį šiais aspektais: įvertinant jos reikšmę ugdytinių asmeninio gyvenimo savikūros procese, stiprinant mokymosi visą gyvenimą įgūdžius, renkant objektyvius duomenis apie neformaliojo švietimo veiklose dalyvaujančius mokinius, jų teikėjus, vykdomas programas, didinant neformaliojo vaikų švietimo patrauklumą, paklausą ir prieinamumą, pripažįstant neformaliojo būdu įgytas kompetencijas, tobulinant neformaliojo vaikų švietimo įstaigų finansavimo mechanizmą išorinio veiklos vertinimo sistemą, (į)vertinanti ne kiekybinius rodiklius, o kokybinius duomenis (*Kaip organizuojamas neformalusis mokinių švietimas*, 2015).

Apibendrinant Neformaliojo vaikų švietimo raidos ypatumus Lietuvoje, galima teigti, kad kaitos procesai vyksta nepertraukiamai nuo 1992 metų, kuomet neformalusis vaikų švietimas dar buvo apibrėžiamas kaip papildomas ugdymas. Šiandien neformalusis vaikų švietimas tampa vis stipresnis ir savarankiškesnis, teisiškai greta formaliojo vaikų švietimo pripažįstamas kaip lygiavertis švietimo sistemos dėmuo, ugdantis asmenines, profesines, edukacines ir socialines vaikų kompetencijas, tobulinantis individualius gebėjimus kaip galimybę rinktis ir orientuotis sparčiai kintančioje visuomenėje.

Prioritetu laikomos ugdymo kokybės, įvairovės ir vaikų įtraukties sritys. Tam įgyvendinti šiandien neformalusis vaikų švietimas skirstomas į dvi grupes, t. y. neformalųjį vaikų ugdymą ir papildantį formalųjį švietimą. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija nėra baigtinė, jos laipsniškas įgyvendinimas nuolat stebimas ir vertinamas; prireikus ji gali būti atnaujinama, tikslinama ir taisoma. Šiandien identifikuojami šie neformaliojo vaikų švietimo esminiai trūkumai: duomenų apie neformaliojo vaikų švietimo teikėjus ir gavėjus stygius, tinklo netolygumas finansavimo ir vaikų įtraukimo prasme, pedagogų rengimo ir atestavimo neatitiktis neformaliojo vaikų švietimo specifikai, ugdymo kokybės užtikrinimo nepakankamumas. Visa tai perspektyvoje bus šalinama renkant objektyvesnius duomenis, didinant sektoriaus patrauklumą, paklausumą ir prieinamumą, pripažįstant kompetencijas, įgytas pasitelkus neformalųjį švietimą, vis daugiau dėmesio skiriant ne kiekybiniais, bet kokybiniais neformaliojo vaikų švietimo sektoriaus vertinimo rodikliams.

1.2.1. Neformaliojo vaikų švietimo pasirinkimo galimybių įvairovė

Neformalusis vaikų švietimas šiandien Lietuvoje yra ne paprastas laisvalaikio praleidimas, tačiau „malonus ir įdomus žinių, įgūdžių ir kompetencijų įgijimo būdas. Neformalusis švietimas nėra pažinimas dėl pažinimo, jo paskirtis – tenkinti poreikius, kurie užtikrina gyvenimo kokybę dabar ir ateityje“ (*Neformaliojo ugdymo aktualijos*, 2012, p. 2), garantuojant kiekvieno asmens individualių gebėjimų ugdymą, pritaikymą ir pripažinimą asmeninio gyvenimo savikūros procese, formuojant mokymosi visą gyvenimą įgūdžius (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012). Atsižvelgiant į tai, pasirinkimų įvairovė tampa itin aktuali siekiant kiekvienam vaikui

užtikrinti galimybę pasirinkti ir dalyvauti jų poreikius atitinkančiose neformaliojo švietimo veiklose – *papildančiose formalųjį švietimą ir / ar neformaliajame ugdyme*.

Formalųjį švietimą papildantis ugdymas, galimas organizuoti tik pagal ilgalaikes akredituotas programas dirbančiose neformaliojo švietimo mokyklose, pvz., muzikos, dailės, menų, sporto ir pan. Jų veikla organizuojama ir plėtojama teisinių aktų pagrindu, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2011) ir Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija (2012). Atsižvelgiama į kiekvienos mokyklos vykdomą formalųjį švietimą papildančio ugdymo kryptį. Pavyzdžiui, sporto mokyklos, remdamosi *Sportinio ugdymo organizavimo rekomendacijomis* (2014), siūlo rinktis sportinio ugdymo grupes, kurios sudarytos vadovaujantis keliais parametrais: atsižvelgiant į olimpinių ir parolimpinių žaidynių programą įtrauktas sporto šakas, įvertinant ugdytinio užimtą vietą arba pasiektą rezultatą varžybose ir vadovaujantis meistriškumo pakopų rodikliais¹⁵, žinoma, užtikrinant ir neįgaliųjų vaikų ugdymąsi. Ugdymas vykdomas keturiais – pradinio rengimo, meistriškumo ugdymo, meistriškumo tobulinimo ir didelio meistriškumo¹⁶ etapais, siekiant puoselėti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas sportu kaip priemone. Ugdymo etapų trukmė ir norminis ugdytinių skaičius grupėje priklauso nuo pasirinktos sporto šakos.

Dailės mokyklos siūlo dvi formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas, t. y. pradinio ir pagrindinio ugdymo. Pradinio ugdymo trukmė – 3 metai. Realizuojant programą, mokomasi grupėse, kuriose rekomenduojamas vidutinis besimokančiųjų skaičius – 10¹⁷. Mokymosi turinys apima dailės pažinimo ir raiškos veiklos sritis: spalvinę, grafinę ir erdvinę ekspresiją bei dailės pažinimą ir reflektavimą, siekiant padėti mokiniams įgyti ir nuosekliai bei sistemingai ugdytis dailės srities meninius gebėjimus, individualumą, kultūrinį sąmoningumą, estetinę nuovoką, tenkinti dailės pažinimo ir raiškos poreikius. Pirmaisiais mokslo metais dailės pažinimo ir raiškos mokytis rekomenduojamas 4 valandas per savaitę, antraisiais – trečiaisiais 6 valandas per savaitę. Svarbu pabrėžti, kad valandos dailės pažinimo ir raiškos veiklos sritims skiriamos mokyklos nuožiūra. Atsižvelgiama į mokyklos ugdymo bazę, tradicijas, ugdymo poreikius bei aktualijas, todėl mokyklose jos gali skirtis (*Pradinio dailės formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*, 2015).

Pagrindinio dailės formalųjį švietimą papildančio ugdymo programos (2015) trukmė – 4 metai. Mokytis galima tik baigus pradinę ugdymo programą. Remiantis pagrindinio ugdymo programa, moksleivis privalo mokytis šiuos ugdymo turinio branduolį apimančius dalykus: piešimą (rekomenduojama 3 val. per savaitę),

¹⁵ nurodytais Rekomendacijų priede „Formalųjį švietimą papildančio sportinio ugdymo grupių sudarymo rodikliai ir ugdymui skiriamų kontaktinių akademinų ugdymo valandų skaičius per savaitę pagal sporto šakas ir (arba) disciplinas“ ir priede „Formalųjį švietimą papildančio neįgaliųjų sportinio ugdymo grupių sudarymo rodikliai ir ugdymui skiriamų kontaktinių akademinų ugdymo valandų skaičius per savaitę pagal sporto šakas“.

¹⁶ Meistriškumo ugdymo arba meistriškumo tobulinimo etapuose į ugdymo grupę gali būti įtraukti 2 viena pakopa žemesnės meistriškumo pakopos rodiklius atitinkantys ugdytiniai.

¹⁷ Ta pati rekomendacija galioja ir toliau aptariamoms formalųjį švietimą papildančioms programoms.

tapybą (rekomenduojama 3 val. per savaitę), skulptūrą (rekomenduojama 2 val. per savaitę), kompoziciją (rekomenduojama 1–3 mokymosi metais 3 val. per savaitę, o 4-taisiais – 1 individuali valanda per savaitę), dailėtyrą (rekomenduojama 1 val. per savaitę) ir pasirenkamuosius dalykus (gali būti visos klasikinės ir šiuolaikinės dailės šakos). Tuo siekiama nuosekliai ir sistemingai plėtoti dailės srities žinias, gebėjimus, įgūdžius, ugdyti kultūrinį sąmoningumą, suteikti bendrųjų ir dalykinių dailės kompetencijų, tenkinti dailės pažinimo ir individualios kūrybos poreikius.

Muzikos mokyklų formalųjį švietimą papildančių programų pasiūla taip pat dvejopa, t. y. pradiniam ir pagrindiniam ugdymui. Pradinio ugdymo trukmė – 4 metai. Programos branduolį sudaro trys privalomi dalykai, kuriais mokiniui suteikiama pradinių muzikos žinių, muzikavimo gebėjimų bei įgūdžių, kuriais formuojamos bendrosios ir dalykinės muzikinės kompetencijos: *muzikavimas*¹⁸ (pirmaisiais metais rekomenduojama 1 val. per savaitę, nuo antrųjų – 2 savaitinės val.), solfedžio (rekomenduojama mokytis 2 val. per savaitę), ansamblis arba antrasis muzikos instrumentas, arba choras, kuriuos siūlo mokykla, atsižvelgdama į muzikavimo dalyko turinį (mokomasi nuo antrųjų mokymo metų, rekomenduojama 1 val. per savaitę). Pasirenkamuosius dalykus, pvz., ritmika, kompiuterinis muzikos raštingumas, improvizacija, orkestras ir kt., siūlo mokykla (*Pradinio muzikinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*, 2015).

Pagrindinio muzikinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa (2015) – pradinio ugdymo tąsa, kurios esminis tikslas yra sistemingai plėsti mokinių muzikos srities žinias, stiprinti muzikavimo gebėjimus ir įgūdžius, suteikti bendrųjų ir dalykinių muzikinių kompetencijų. Ji trunka taip pat 4 metus, kaip ir pradinio ugdymo programa, tik prie buvusių trijų privalomų branduolio dalykų pridedamas dar vienas, t. y. muzikos istorija (rekomenduojama skirti 1 valandą per savaitę).

Minėtos dailės ir muzikinio ugdymo programos įgyvendinamos ne tik paskirose ugdymo įstaigose, bet ir meno mokyklose, kuriose suteikiama galimybė greitai pastarųjų rinktis šokio ar teatrinio pradinio ir pagrindinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas. Šokio pradinio ugdymo programos trukmė – 3 metai. Tikslas – padėti mokiniams įgyti šokio žinių, ugdyti šokio gebėjimus, plėtoti šokio ir bendrąsias kompetencijas šiais mokiniams privalomais branduolio dalykais: klasikinio šokio (rekomenduojamos 2 valandas per savaitę); sceninio šokio (rekomenduojamos 3–4 valandas per savaitę); sceninio šokio ansamblio (rekomenduojamos 2 valandas per savaitę). Mokykla siūlo tokius pasirenkamuosius dalykus, kaip antai: improvizacija ir kompozicija, liaudies papročiai ir folkloras, gimnastika, vaidyba ir kt. (*Pradinio šokio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*, 2015).

Pagrindinio šokio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programos (2015) tikslas – plėtoti mokinių šokio gebėjimus ir bendrąsias kompetencijas, įgytas pagal

¹⁸ Vienu iš šių instrumentų: fortepijonu; styginiu instrumentu (smuiku, violončele, kontrabosu, gitara); akordeonu; liaudies instrumentu (kanklėmis, birbyne, lumzdeliu ir kt.); mediniu pučiamuoju instrumentu (klarnetu, fleita, obojumi, saksofonu ir kt.); variniu pučiamuoju instrumentu (trimitu, valtorna, baritonu, tenoru, tūba, eufonija ir kt.); mušamuoju instrumentu; elektroniniu instrumentu.

pradinio šokio formalųjį švietimą papildančią ugdymo programą. Jos trukmė – 4 metai. Branduolio dalykai, lyginant su pradinio ugdymo programa, tie patys, skiriasi tik rekomenduojamų mokymuisi skirtų valandų skaičius: klasikinio šokio mokymuisi siūloma skirti 2–3 valandas per savaitę; sceninio šokio įgūdžiams tobulinti 4–6 valandas per savaitę; sceninio šokio ansamblio – 2 valandas per savaitę).

Dar viena formalųjį švietimą papildanti galimybė – teatrinis ugdymas, susidedantis, kaip ir kitos, irgi iš dviejų – pradinio ir pagrindinio ugdymo – programų. *Pradinio teatrinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programos* (2015) trukmė – 2 metai. Esminis tikslas – padėti mokiniams įgyti pradinių teatro krypties žinių, gebėjimų ir įgūdžių, nuosekliai ir sistemingai ugdant jų prigimtinius gebėjimus ir individualumą, kultūrinį sąmoningumą ir estetinę nuovoką. Tikslui pasiekti programoje išskirti šie branduolio dalykai: vaidyba (rekomenduojama skirti po 2 valandas 2 kartus per savaitę); sceninė kalba (rekomenduojama 1 individuali valanda per savaitę); sceninis judesys (rekomenduojama 1 valandą per savaitę); vaidinimų kūrimas (rekomenduojamos 3 valandos per savaitę). Pasirenkamuosius dalykus siūlo mokykla (pvz.: dainavimą, šokį, muzikos instrumentą, grimą, teatro technologijas ir kt.). *Pagrindinio teatrinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programos* (2015), sistemingai plėtojančios teatrinio meno žinias, ugdančios kūrybiškumą, stiprinančios praktinius teatrinis gebėjimus ir įgūdžius bei suteikiančios bendrųjų ir dalykinių kompetencijų, trukmė – 4 metai. Prie pradinio ugdymo programos branduolio dalykų prisideda penktasis – privalomas, t. y. teatro istorija (rekomenduojama 1 valanda kas savaitę).

Neformaliojo vaikų švietimo pasirinkimų galimybes įvairina ir *neformalusis ugdymas*, kurio užsiėmimams paprastai skiriamos dvi valandos per savaitę. Pastarasis plačiai vykdomas anksčiau minėtose neformaliojo vaikų švietimo mokyklose, kurios greta įgyvendinamo formalųjį vaikų švietimą papildančio ugdymo turi ir akredituotas neformaliojo ugdymo programas, kaip ankstyvojo muzikinio, dailės, šokio ar kt., skirtas ir ikimokyklinio amžiaus vaikams, ir jaunuoliams, ir suaugusiesiems mokyti meno dalykų.

Visa popamokinė veikla, populiariai dar vadinama *būreliais*, bendrojo ugdymo mokyklose taipogi priskirtina neformaliajam ugdymui. Kitų švietimo teikėjų, pvz., gamtininkų stočių, plaukimo baseinų, robotikos, meninio (muzikinio, dailės, šokio, teatro ir pan.) ugdymo studijų ir t. t., siūlomos neformaliojo ugdymo veikos taip pat prisideda prie neformaliojo vaikų švietimo įvairovės didinimo Lietuvoje. Analogiškas funkcijas atlieka ir vis labiau populiarėjantys laisvieji mokytojai¹⁹, siūlantys įvairių veiklos formų švietimo sektoriuje (pvz.: individualų mokymą groti pasirinktu instrumentu, keramikos užsiėmimus, tapybos pamokas, kalbų mokymąsi ir kt.).

Neformaliojo vaikų švietimo pasirinkimo galimybes taip pat plečia įvairių projektų įgyvendinimas, pvz.: alkoholio, tabako ir kitų psichiką veikiančių medžiagų

¹⁹ fizinis asmuo, užsiimantis individualia švietimo teikėjo veikla ir įregistravęs individualią veiklą (pagal pažymą) arba individualios veiklos vykdymui įsigijęs verslo liudijimą (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011).

vartojimo prevencijos programos; gyvenimo įgūdžių ugdymo programos; žmogaus saugos programos; sveikatos ir lytiškumo ugdymo programos ir pan.²⁰

Būtina akcentuoti, kad daugiau konkretizuoti neformaliojo ugdymo įvairovę, apibrėžti jo mastą ar modeliuoti konkrečius užsiėmimus – išties nemenkas iššūkis, nes iki šiol nėra tokios elektroninės informacinės sistemos, kurioje būtų talpinama visa informacija apie švietimo sistemoje vykdomą neformalųjį ugdymą. Tačiau visas veiklas vienija bendras tikslas – formuoti ir puoselėti vaiko gyvenimo įgūdžius, vystyti asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012).

Apibendrinant neformaliojo vaikų švietimo pasirinkimo galimybių įvairovę, galima teigti: 1) kiekvienam vaikui užtikrinta galimybė dalyvauti jų poreikius atitinkančiose neformaliojo vaikų švietimo veiklose, 2) jie, vadovaudamiesi savo interesais, gali rinktis patinkančią veiklą iš formalųjį švietimą papildančio ir neformaliojo ugdymo siūlomų programų.

Formalųjį švietimą papildančio ugdymo pasirinkimo galimybes identifikuoti nėra sudėtinga, nes pastarųjų veikla visų pirma yra organizuojama ir plėtojama teisinių aktų pagrindu, pagal ilgalaikes akredituotas programas dirbančiose neformaliojo švietimo mokyklose – sporto, muzikos, dailės, menų ir kt. Todėl pasiūla ir jos įvairovė apibrėžiama labai tiksliai, t. y. rekomenduojant konkrečias programas, su apibrėžtais tikslais ir mokymosi branduolio dalykais, rekomenduojama užsiėmimų trukme ir pan.

Dalykiškumo pasigendama apibūdinant neformaliojo ugdymo programas, kuriose konkrečiai apibrėžtos tik ugdymo valandos ir įgyvendinimo sektorius (neformaliojo švietimo mokyklos, bendrojo ugdymo mokyklos, kiti švietimo teikėjai, laisvieji mokytojai ir kt.), kuriose pasigendama išsamios statistikos apie neformaliojo ugdymo programų pasirinkimo galimybių įvairovę, programų kokybę, nes duomenys fragmentiški, netikslūs, nesilaikoma sistemiškumo, renkant ir pateikiant informaciją. Todėl sudėtinga neformalųjį ugdymą konkretizuoti ir apibrėžti neformaliojo vaikų švietimo pasiūlos įvairovės kontekste.

1.2.2. Ugdymo(si) muzikos mokykloje populiarumą lemiančios prielaidos

Viena populiariausių neformaliojo vaikų švietimo sričių Lietuvoje – muzikinis ugdymas, organizuojamas muzikos mokyklose. 2017 metų AIKOS²¹ duomenimis, iš

²⁰ Daugiau informacijos apie šias programas: <https://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimas-neformalusis>.

²¹ Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema, kurios pagrindinis tikslas – teikti informaciją apie mokymosi galimybes Lietuvoje. Daugiau informacijos: <https://www.aikos.smm.lt/Puslapiai/Apie-AIKOS.aspx>

367 neformaliojo vaikų švietimo institucijų 88 yra muzikos (meno)²² mokyklos, kas sudaro vos ne ketvirtadalį (24 proc.) visų vaikams siūlomų pasirinkimų. Dar 2009 metais atliktas J. Ruškaus, D. Žvirdausko, V. Stanišauskienės tyrimas parodė, kad muzikinis ugdymas vaikų lankomumo atžvilgiu nusileidžia tik sporto užsiėmimas, tačiau tik kelių procentų persvara. Akivaizdu, kad muzikos mokyklos užima lyderių pozicijas neformaliojo vaikų švietimo srityje.

Viena iš prielaidų, lemiančių ugdymo(-si) muzikos mokykloje populiarumą, – vyraujanti muzikinio ugdymo samprata kaip daranti poveikį pozityviai asmenybės raidai. Visuomenės dalis, kuri yra susipažinusi su garsų poveikiu žmogui, neformalųjį muzikinį lavinimą pradeda dar negimus kūdikiui – prenataliniame laikotarpyje. Nuo senovės žinoma, kad muzikiniai garsai veikia gemalo ląsteles. A. Piličiauskas (2000), apibendrinamas užsienio šalių mokslininkų tyrimų rezultatus, teigia, kad prenatalinio muzikinio ugdymo įtaka akivaizdi visų pirma būsimojo piliečio sveikatai, bendram gimusio vaikelio intelektiniam vystymuisi, jo protinei brandai: trejų metų vaiko išprusimas labai dažnai prilygsta šešiamečio gebėjimams. Todėl neatsitiktinai jų intelekto tyrimo testų, adaptuotų eiliniams darželinukams, rezultatai yra stulbinantys (IQ = 160), prilygstantys talentingo subjekto požymiams. Tokie vaikai pasižymi išskirtiniais muzikiniais gabumais: jie dažniausiai gimsta turėdami absoliučią muzikinę klausą ir pan.

Ikimokykliniame ir mokykliniame amžiuje muzikinis ugdymas ypač vysto vaikų muzikinį mąstymą, kuris neatsiejamas nuo ugdytinių emocijų, dvasios ir intelekto turtinimo, jų dorinimo, remiantis gilios muzikos, susijusios su gyvenimo ir būties vertybėmis, meniniu pažinimu (Rinkevičius, 2002). O kultūra, būdama viena iš muzikinio ugdymo tikslų, per įvairiapusės veiklos būdus bei lygius išlaisvina vaiko norą ir gebėjimą įsisavinti (išmokti), kurti ir skleisti materialines bei dvasines vertybes, todėl muzikos garsais ugdoma kūrybinga, morališkai stipri, geru muzikiniu skoniu pasižyminti intelektualiai asmenybė (Pličiauskas, 2002; Rinkevičius, 2002).

S. Hallam (2010) atliktomis mokslinėmis studijomis patvirtina šiame poskyryje minėtų autorių idėjas ir, remdamasi pažangiais smegenų tyrimais, teigia, kad aktyvus dalyvavimas muzikinėje veikloje turi įtakos ne tik vaiko kognityvinio ir emocinio intelekto vystymuisi, kultūrai ir kūrybiškumo sklaidai, moralinių nuostatų formavimui(si), fizinei bei psichologinei jo būsenai, bet kartu stipriai veikia ir asmeninę bei socialinę raidą. Mokydamasis groti instrumentu, išreikšdamas save, vaikas efektyviausiai išgyvena savo pažangą, ją stebi, atpažįsta, o tai žadina jo savigarbą, didina pasitikėjimą savimi, ugdo ištvermę, savidrausmę, didina mokymosi motyvaciją ne tik muzikos mokykloje, bet ir už jos ribų bei skatina vis didesnius asmeninius pasiekimus.

Kalbėdama apie socialinę raidą, S. Hallam (2010) pastebi, kad dalyvavimas muzikiniuose grupiniuose užsiėmimuose skatina draugystę su vienodai mąstančiais žmonėmis, pasitikėjimą savimi, ugdo komandinio darbo, bendravimo ir bendradar-

²² Neformaliojo vaikų švietimo statusą turinčiose meno mokyklose organizuojamas muzikinis ugdymas yra tapatus muzikos mokyklos ugdymo specifikai, t. y. jis reglamentuojamas tu pačių teisės aktų pagrindu, atliepia tas pačias rekomendacijas.

biavimo, abipusio palaikymo, bendro tikslo siekimo įgūdžius, suteikia vaikams taip reikalingą priklausymo jausmą, skatina savidrausmę, ugdo koncentraciją, išipareigojimo ir atsakomybės nuostatas. Be to, muzikinis ugdymas daro įtaką kitoms vaiko veikloms, t. y. kalbos suvokimui, mokymuisi kalbėti, skaityti, matematikos mokymuisi, erdviniam supratimui. Tai vyksta dėl kai kurių muzikinio ugdymo įgūdžių perkėlimo automatiškai ar apmąstant, kaip jie gali būti taikomi naujoje situacijoje (Hallam, 2010).

Kita prielaida, lemianti ugdymo(si) muzikos mokykloje populiarumą, tai Lietuvoje susiklosčiusios gilios muzikavimo tradicijos (Rinkevičius, 1998; Jareckaitė, 2006; Budzinauskienė, 2008; Venslovaitė, 2011; Gabnytė, 2014 ir kt.), kurios siekia dar XVIII a. antrąją pusę. Svariu indėliu muzikinio lavinimo raidoje laikoma 1773–1803 metais Lietuvoje veikusi Edukacinė komisija, kuri viena pirmųjų Vakarų Europos valstybėse pradėjo pasaulietiniais pagrindais tvarkyti švietimo klausimus (Budzinauskienė, 2008).

Lietuvoje, kaip ir visoje Europoje, ilgai vyravo anuomet susiformavusi religinė muzikinio ugdymo pakraipa. Muzikos mokymas buvo orientuotas į specifines, su bažnyčios apeigomis susijusias reikmes ir apsiribojo dažniausiai giedojimo mokymu. XIX a. Lietuvoje jau susirūpinta visuotiniu bendruoju muzikiniu ugdymu: muzika ir jos mokymas pamažu ėmė prarasti praktinį taikymo aspektą, „išskeliama estetinė, socialinė, dorovinė bei psichologinė muzikos mokymo reikšmė, pripažįstama muzikos svarba bendrajam ugdymui“ (Jareckaitė, 2006a, p. 123).

Nors XIX a. I pusėje įvyko pedagoginės minties pakilimas, netrukus susidurta su istorinėmis kliūtimis, prasidėjus Rusijos imperijos laikotarpiui ir vokiečių okupacijai. 1863 m. uždrausta lietuviška spauda, uždaromos parapinės mokyklos. Ką tai reiškė muzikinio ugdymo raidai? Pristabdytos bepradedančios nusistovėti muzikinio ugdymo tradicijas – XIX a. II pusėje parapinėse mokyklose mokoma ne tik rusiškai skaityti, rašyti, bet ir giedoti stačiatikiškas giesmes. Muzikinio ugdymo, pagrįsto lietuvių tautinėmis dainomis, pradmenys aptinkami tik slaptosiose mokyklose (Peτραuskas, 1996).

Pasipriešinimo judėjimas šiuo priespaudos laikotarpiu virto impulsu atsirasti naujoms muzikinio ugdymo veikloms, kurios tapo instrumentinio ugdymo užuomazgomis privačia iniciatyva veikusiose ir muzikinį ugdymą plėtojusiose dvarų, bažnyčių mokyklose, privačiuose pensionuose (Budzinauskienė, 2008). Šis laikotarpis fiksuojamas kaip dabartinio muzikos mokyklos modelio formavimosi pirmtakas, itin sustiprėjęs nepriklausomybės (1918–1940) laikotarpiu. Lietuvių muzikos pedagogikos raidai svarų poveikį padarė Juozo Naujalio veikla. Su pastarojo vardu susijusi Kauno valstybinės muzikos mokyklos, vėliau tapusios konservatorija, steigimas (Vainauskienė, 2009). Būtent, joje buvo pradėta formuoti nuoseklus instrumentinio ugdymo sistema, kuri sovietinės okupacijos (1940–1990) metais toliau plėtota pagal SSRS veikiančios muzikos mokyklų sistemos pavyzdį, orientuotą į profesionalių muzikų rengimą, išlaikantį mokymosi elitiškumą, vaikų selekciją, organizuojant stojamuosius egzaminus, kad būtų atsirenkami gabiausieji, ugdymo turinį orientuojant

į perfekcija pasižyminčių rezultatų siekiamybę, o principus grindžiant klasikine paradigma. Sparčiau sistemos plėtrą užtikrino pradėtas kurti vaikų muzikos mokyklų tinklas (įsteigta per 70), kuris iki šiandien išsaugojo svarbiausius profesionalaus atlikimo meno sklaidos principus ir neblėstantį populiarumą (Gabnytė, 2014).

Atkurtos Lietuvos nepriklausomybės laikotarpiu (nuo 1990 m. iki šiandien) daugiau nei penkis dešimtmečius skaičiuojančios vaikų muzikos mokyklos liko iš esmės nepakitusios savo ugdymo turiniu ir principais, tačiau keitėsi pastarųjų vieta Lietuvos švietimo sistemoje. Atsidūrus edukacinių paradigmų pokyčių sraute, 2002 metais buvo priimti ir patvirtinti *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*. Šiame dokumente pirmą kartą apibrėžta muzikos mokyklos samprata kaip *neformaliojo vaikų švietimo* sudedamoji dalis.

Apibendrinus ugdymo(-si) muzikos mokyklose populiarumą lemiančias prielaidas, galima išskirti dvi ryškiausias. Viena jų – vyraujanti: muzikinis ugdymas daro poveikį pozityviai asmenybės raidai, nes dalyvavimas muzikinėje veikloje turi įtakos vaiko kognityvinio ir emocinio intelekto vystymuisi, kultūrai ir kūrybiškumo sklaidai, moralinių nuostatų formavimui(-si), fizinei bei psichologinei jo būsenai, asmeninei bei socialinei raidai ir pasižymi poveikiu kitoms veikloms, kuriomis užsiima vaikas greta muzikinio ugdymo, t. y. kalbos suvokimui, mokymuisi kalbėti, skaityti, matematikos mokymuisi, erdviniam suvokimui ir t. t. Kita – susiklosčiusios gilios muzikavimo tradicijos Lietuvoje, siekiančios dar XVIII a. antrąją pusę, palaikiusios religinės muzikos pakraipą, vėliau išaugusios į visuotinę siekinį vaikus ugdyti muzika. Toliau sekęs pasipriešinimo judėjimas prieš Rusijos imperiją ir vokiečių okupaciją tapo impulsu atsirasti instrumentinio ugdymo užuomazgoms, tapusiomis pirmtaku dabartinėms muzikos mokykloms, kurių esminis vystymasis vyko okupacijos metais pagal SSRS veikiančių muzikos mokyklų sistemos pavyzdį. Nuo 2002 metų muzikos mokyklos, jau tapusios neformaliojo vaikų ugdymo dalimi, išlaikė tuomet galiojusius profesionalaus atlikimo meno sklaidos principus, virtusiais vizitine muzikos mokyklų kortele.

1.3. Muzikos mokyklų ugdymo organizavimo tendencijos Lietuvoje ir kai kuriose Europos šalyse

Muzikos mokyklų ugdymo, kaip neformaliojo vaikų švietimo Lietuvoje dalies, organizavimo pagrindus iš esmės pradėjo formuoti 2002 metais priimti ir patvirtinti pirmieji *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*. Šiame dokumente pirmą kartą buvo apibrėžta muzikos mokyklos samprata kaip *neformaliojo vaikų švietimo* sudedamoji dalis. Tiksliau sakant, buvo nustatyti savivaldybės savarankiškai funkcijai priklausančių įstaigų – muzikos mokyklų programiniai reikalavimai, apibrėžti valstybiniai muzikinio ugdymo kriterijai. Būtina pastebėti, kad ugdymo kriterijai čia buvo pateikti ne turinio prasme (*ko ar kaip mokyti*), bet ugdymo organizavimo

aspektu (pasiūla, mokinių amžius, ugdymo trukmė ir apimty²³, apibrėžti muzikinio ugdymo branduolio dalykai²⁴). Tai užtikrino šalyje veikiančių muzikos mokyklų tinklo vienovę, ugdymo programų pasiūlą, jų kokybės priežiūrą, formuojant siekiamybę plėtoti kūrybinę veiklą demokratinių santykių pagrindu, tenkinant besimokančiųjų ugdymosi, gabumų ir kūrybiškumo atsikleidimo, saviraiškos poreikius, puoselėjant meninę brandą ir / ar laiduojant ugdymo tęstinumą meno profilio įstaigose (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002).

Paliktos autonomijos pagrindu mokyklų bendruomenėms buvo sudarytos sąlygos savarankiškai kurti atskirtų dalykų ir instrumentų (bendras arba individualias) programas, kurios buvo konkretizuojamos rengiant kiekvienam besimokančiajam individualią muzikavimo programą, kitaip tariant, repertuarą. G. Gabnytės (2011) atliktas fortepijono dalyko programų muzikos mokyklose vertinimas parodė, kad jos nebuvo pajėgios tai padaryti. Dauguma programų neatitiko muzikos mokykloms patvirtintų programinių reikalavimų ir neformaliojo vaikų švietimo koncepcijos. Nesiryžta plačiau pažvelgti nei profesionalų rengimo tradicijų ribose, jiems parengti paliekant būtinus ugdymo turinio elementus, kaip gamų, etudų, pratimų atlikimą, tradicines mokinio raiškos formas pamokoje ir už jos ribų, netaikant improvizacijos, grojimo iš klausos, akompanavimo ir kt. elementų. Tirtų programų sudarymo kokybė vertintina kaip žema, nes, be minėtų trūkumų, jose gausu gramatikos, stiliaus, logikos ir kt. klaidų. Būtina akcentuoti, kad iki šiol muzikos teorijos pamokose vartojami vadovėliai – D. Ūsaitės „Solfedžio“ (1996), R. Kašponio „Solfedžio“ (pirmą kartą išleista 1969 m.) ir kt. – daugiau nei 20 metų senumo ir savo turiniu gerokai nutolę nuo neformaliojo vaikų švietimo idėjų arba visiškai neatitinka jų.

Muzikos mokyklų tapsmas visuomenei atviromis institucijomis apsunktas ne tik akivaizdžiai pernelyg siauro požiūrio, vidinio mokyklų bendruomenių neraštingumo plačiąja prasme, bet ir akademikų bei visuomenės veikėjų kritikos. R. Aleknaitė-Bieliauskienė (2009) pastarąjį tapsmą įvardija kaip subalansuotą muzikos mokymo sistemos naikinimo planą. Pasak autorės, „neapdairus muzikos / meno mokyklų perorientavimas į neformalaus ugdymo institucijas tiesiogine prasme luošina vaikus, <...> Tai jau dabar skaudžiai veikia naujos vaikų kartos psichofiziologinę raidą – daugėja „beklausių“, mene visai neišprususių žmonių, o tai rodo, kad jų emocinis intelektas skurdus“ (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2009, p. 89–90). Panašios nuomonės laikosi ir muzikinės kultūros veikėjai²⁵, kurie 2010 metais viešame krei-

²³ *Pradinis muzikinis ugdymas* (paprastai 1–3 mokymo metai) ir *pagrindinis muzikinis ugdymas* (paprastai 4–7 mokymo metai) (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002).

²⁴ *Muzikos instrumentas* arba *dainavimas*, *antras muzikos instrumentas*, *muzikos rašto ir kultūros pažinimo* (pagrindinio muzikavimo programoje muzikos teoriją ir kultūros pažinimą tęsia *solfedžio* ir *muzikos istorijos* dalykai) (*Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002).

²⁵ dirigentas Juozas Domarkas, pianistas Petras Geniušas, violončelininkas ir dirigentas Davidas Geringas, dirigentas Gintaras Rinkevičius, pianistė Mūza Rubackytė, dirigentas Saulius Sondeckis, smuikininkė Audronė Vainiūnaitė, pianistė Birutė Karosienė, pianistas, vargonininkas, muzikologas Leonidas Melnikas, dainininkas Virgilijus Noreika, kompozitorius, Lietuvos muzikų sąjungos prezidentas Rimvydas Žigaitis.

pimesi į šalies Prezidentę pasisakė, kad besivystantis neformalusis vaikų švietimas yra visiškai nepriimtinas ir žalingas muzikos kultūrai, pakerta muzikinio ugdymo pamatus, naikina muzikos mokyklas – kaip pirmąją būtiną muzikinio lavinimo grandį, neužtikrina kokybiško profesinio (pasi)rengimo perspektyvų ir lieka nebe mokyklomis, tačiau popamokinio, saviveiklinio pobūdžio būrelių pramogai ir diletantiškam²⁶ laisvalaikio leidimui²⁷. Dėl to, G. Gabnytės ir D. Strakšienės (2012) požiūriu, muzikos mokyklose ir dominuoja *klasikinės ugdymo paradigmos* bruožai – siauras, į profesinį parengimą orientuotas akademinis muzikavimas, disciplinavimu grįstas bei direktyviniais principais organizuojamas ugdomasis procesas, kuriame esminis dėmesys skiriamas ne ugdytinio muzikinei raiškai, o profesiskai apibrėžtam ir ištobulintam galutiniam mokymo rezultatui. Muzikos mokyklose stinga valios atsisakyti posovietinės patirties (Gabnytė, 2014), o tai pamažu didina distanciją tarp praktikos konservatyvumo ir šiuolaikinės visuomenės poreikių, lūkesčių, mokymosi įpročių kaitos. Susidariusi situacija demonstruoja sistemos naivumą tikintis, kad, esant tokiai gausiai įvairovei ir pasirinkimo galimybei, visuomenė transformuosis laikydamasi muzikinio ugdymo tendencijų pastovumo. Todėl vis sudėtingiau darosi pristatyti ugdymą kaip įdomų, naują, kaitai palankų reiškinį, kitaip tariant, išsaugantį savo patrauklumą. Jo mažėjimo tendencijas muzikos mokyklose jau 2008 metais užfiksavo G. Balčiūnas, kurio dėmesį atkreipė ugdymo procese įprastu reiškinio tampantis didelis mokinių kasmetinis nubyreėjimas. Mokslininko nuomone, tasai faktas liudija nepatrauklų, neatspindintį šiuolaikinio moksleivio poreikių ugdymą muzikos / meno mokyklose. Be to, AIKOS duomenimis, neformaliojo vaikų švietimo pasiūlai kasmet, pradedant 2012-aisiais, augant (nuo 289 iki 367), muzikos / meno mokyklų skaičius sumažėjo 11 proc.

Akivaizdu, kad akademinio pobūdžio muzikinis ugdymas darosi nepriimtinas dabartinei visuomenei – per menka įvairovė netenkina poreikių, slopina gebėjimą išvelgti naujas idėjas, egzistuojančias už šio modelio. J. Kratus (2007) nuomone, akademiškumas muzikos mokyklose išugdė mūsų atsparumą, nes buvome mokomi pasitelkiant apribojimus. Tuo tarpu muzikos mokyklos Europoje, prisitaikydamos prie spartaus pasaulio kaitos tempo, persiorientuoja nuo akademinio muzikavimo prie saloninio²⁸. Saloninė muzika skatina laisvą asmenybės vystymąsi, o *gyvas* muzikavimas – išreiškia žmogaus patvarumą, ištvermingumą (Mikszta, 2013). Saloninės muzikos atlikimas chaotiškame ir paviršutiniškame pasaulyje konstruoja vertybių ir orientacijos pamatus, įgalina per pojūčius ir išraiškos formas patirti save ir supantį pasaulį (Willa's, 2012). Ši transformacija padeda siekti Europos muzikos mokykloms būdingo esminio ugdymo idealo – *muzikos mokyklų ugdymo turiniu plėtoti asmens gebėjimą bendrauti, formuojant jo personalinį ir socialinį elgesį, projektuojant ilgalaikius tikslus* (European Music School Union, 2003). Europoje vyraujančio požiūriu į mokymąsi muzikos mokykloje kaip į malonų laisvalaikio leidimą negalima įvardyti

²⁶ diletantiškas [↗ diletantas], paviršutiniškas, mėgėjiškas, be spec. pasirengimo.

²⁷ Daugiau informacijos: <https://www.delfi.lt/news/daily/education/garsiausi-salies-muzikai-skambina-pavojaus-varpais-del-muzikos-mokyklu-naikinimo.d?id=29411333>

²⁸ Salonin[is], saloninė – skirtas mėgautis (Tarptautinių žodžių žodynas, 2008).

nevaisingu profesine prasme – ko labiausiai bijomasi Lietuvoje. Natūraliai atsižvelgiant į kiekvieno besimokančiojo poreikius ir gebėjimus, ugdymo procese negali išnykti profesinės orientacijos dimensija. Tik čia, atvirkščiai nei Lietuvoje, nesiekiami kiekvieną ugdytinį parengti profesionaliu muziku – profesionalus muzikas išauga iš besimokančiojo poreikio muzikuoti ilgalaikėje perspektyvoje.

Europos muzikos mokyklų ugdymo bendrosios patirties analizė leidžia susidaryti tik pirminį jų įvaizdį, nes veikimo strategijos kiekvienoje šalyje savitos, nelenvai prieinamos, priklausančios nuo suformuotų laikmečio tradicijų, šalyje vykdomos švietimo politikos ir pan. Išvardytos aplinkybės neleidžia gretinti, nagrinėti, dalykiškai įvertinti ir referuoti muzikinio ugdymo organizavimą skirtingose šalyse. Todėl disertacijoje apsiribota tik dominuojančių tendencijų išryškiniu juse²⁹. Viena problematiškiausių šalių yra Prancūzija, kurioje muzikos mokyklų tinklas ne tik tankus ir įvairus, bet labai sujauktas ir sudėtingas (Barrère, 2014). Ten administracinės struktūros yra be realaus konteksto, išsiskaidžiusios kaip valstybinės, regioninės, administruojamos departamentų, miestų ar savivaldybių. Tai virsta didele nelygybe statuso, finansavimo ir kt. aspektais (Kidd, Reynolds, 2014; Van Zanten, 2015).

Būtina paminėti, kad ne visos muzikos mokyklos Europoje priskiriamos valstybinei švietimo sistemai, nors veikimo principai panašūs. Pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje paklausūs vadinamieji *muzikos paslaugų* specialistai, teikiantys instrumentines ir vokales pamokas klasėms / grupėms ir individualiems asmenims. Muzikos pedagogai, kaip *laisvieji mokytojai*, dirba bendrojo lavinimo mokyklose, kai kuriais atvejais, jų vedamos pamokos integruojamos ir į bendrojo lavinimo mokyklos tvarkaraštį, o valstybinių muzikos mokyklų kaip Lietuvoje – ten nėra (Sloboda, 2001; Green, 2002). Svarbu išskirti, kad ugdymas Didžiojoje Britanijoje vykdomas ne klasėmis, o lygmenimis: besimokančiųjų neriboja laiko limitas, tad kiekvienam leidžiama mokytis individualiu tempu (Fautley, Murphy, 2016).

Vokietijoje dėmesys telkiamas į *muzikuojančios visuomenės* siekiamybę. Čia ypač akcentuojama, kad muzikinis ugdymas yra orientuotas ne vien tik į vaikus ir paauglius, kad į jį įtraukiami ir suaugusieji (Grosse, 2016). Be to, įdėmiai stebima, kad muzikinis ugdymas netaptų elitiniu ir privilegijuotu ugdymu, ne visiems prieinamu. Vokietija, turėdama aiškia viziją, muzikinį ugdymą siekia padaryti *patraukly* ir *prieinamą* kuo platesniam ratui žmonių (Merkt, 2015; Kloth, 2016). Pasiūlas teikia ne tik valstybinės, bet ir privačios muzikos mokyklos, kurios dažniausiai būna orientuotos į konkretų muzikavimo žanrą³⁰ (pvz., pop muziką, roką ir pan.). Šioje šalyje muzikos mokyklos veikia ne tik kaip savarankiškos institucijos – jos bendradarbiavimo pagrindais būna integruotos vaikų darželiuose ar bendrojo lavinimo mokyklose, taip po vienu stogu sutalpinant kelias mokyklas. Reikia pasakyti, kad ši

²⁹ Disertacijoje analizuojamos Europos šalys pasirinktos neatsitiktinai. Pastarosios lengviausiai preinamos dėl asmeninių disertacijos autorės ryšių, užmegztų konferencijų, stažuotčių ir projektų realizavimo metu, tai teikė galimybių gauti objektyvios informacijos ir konkrečių nuorodų į dokumentų ir / ar mokslo šaltinius.

³⁰ Daugiau informacijos: <https://www.modernmusicschool.com/de/kaiserslautern>; <http://jrs.org/de/jazz-und-rock-schule-freiburg/> ir pan.

patirtis nesvetima Lietuvai. Šiandien ne viena muzikos mokykla, siūsdama savo specialistus į vaikų darželius ar bendrojo lavinimo mokyklas, tokiu principu realizuoja savo ugdymo turinį.

Panašų tikslą sau yra išsikėlę ir olandai, kurie ugdymą muzikos mokyklose apibūdina kaip įsitraukimą į *mėgėjų meną* (Zwart, 2013; De Baets, 2016). Jie muzikos mokyklas dažniausiai jungia su kitų menų analogiškėmis institucijomis į holistines (visą apimančias) kultūros mokyklas. Lietuvoje šio modelio atitikmuo – menų mokyklos. Olandijoje į *mėgėjų meną* įsitraukę daugiau nei 5 mln. žmonių iki 80 metų amžiaus (iš jų 60 proc. – vaikai); iš nurodytų milijonų 50 proc. priklauso muzikos sektoriui (Riediger, Eicker, Koops, 2010). Ypatingas dėmesys skiriamas jaunimo muzikiniam ugdymui ir čia pasitelkiamas alternatyvus ugdymas virtualioje erdvėje (angl. *virtual music school*) – mokymasis organizuojamas per internetą (Albert, 2015).

Remiantis išstudijuotomis aukščiau minėtų šalių patirtimis, galima tvirtinti, kad visuomenės įtraukimas į muzikinį ugdymą tampa prioritetine sritimi, kalbant apie muzikos mokyklų ugdymo organizavimo tendencijas. Tai būdinga ir Suomijai, kurios muzikos mokyklose ugdymas taip pat prieinamas ir nevienodo amžiaus asmenims³¹, ir turintiems įvairių specialiųjų poreikių. Šios šalies muzikos mokyklose drauge mokosi visi pageidaujantieji, nepriklausomai ne tik nuo jų amžiaus, bet ir nuo fizinių bei protinių gebėjimų. Pagarba žmogaus orumui muzikos mokyklose tampa pagrindu, kuris kiekvienam garantuoja lygiateisį ir lygiavertį mokymąsi, plėtojant muzikavimo įgūdžius visą gyvenimą (Kosunen, Seppänen, 2015; Laes, Schmidt, 2016). Suomijoje muzikos mokyklos yra vertinamos kaip bendrojo lavinimo dalis, koordinuojamos Kultūros ministerijos, kuri reguliuoja sistemą, priima įstatymus, rengia mokymo programas ir skiria finansavimą (Eerola, Eerola, 2014). Maždaug 20 procentų mokymo išlaidų padengia patys besimokantieji, tačiau sistema, būdama prieinama visiems, palieka teisę į mokesčio mažinimą socialiniu požiūriu (dėl šeimos nepalankios padėties), bet ne dėl ypatingų mokinio gabumų, kas būdinga, pavyzdžiui, anksčiau aptartai Didžiąjai Britanijai. Tačiau tai nereiškia, kad muzikinis talentas ignoruojamas. Anaiptol, Suomija yra vienintelė Šiaurės Europos šalis, reikalaujanti atlikti stojamąjį testą ir vykdyti tarpinius bei baigiamuosius egzaminus, kas įprasta Rytų Europos muzikos mokyklose. Išskirtiniu muzikiniu talentu pasižymintiems mokiniams, be tradicinės programos, siūloma išplėstinė su papildomomis valandomis. Organizuojami koncertai, festivaliai bei konkursai, bendradarbiavimas su kompozitoriais ir orkestrais sudaro progų talentams demonstruoti savo įgūdžius (Riediger, Eicker, Koops, 2010).

Lietuvos muzikos mokyklų prieinamumą tyrusi G. Gabnytė (2011, 2011 a, 2011 b, 2014 a) nustatė: Lietuvos muzikos mokyklose aukštą muzikinį profesionalumą deklaruojantys standartai priimtini tik siauram ugdytinių ratui, t. y. itin gabiems muzikai *vaikams*; ugdymo procese pasigendama besimokančiųjų įvairovės pripažinimo; pasigendama pagal skirtingus mokinių poreikius ir galimybes diferencijuotų ugdymo programų, todėl mažumos poreikius ir interesus atitinkantys reikalavimai

³¹ Nėra minimalios amžiaus ribos.

taikomi daugumai besimokančiųjų. A. Piličiauskas (2003) tokią ugdymo situaciją muzikos mokyklose vadina *pavojinga*, t. y. nepuoselėjančia meilės muzikai ir muzikavimui. Pasak jo, tai tik gilina muzikos mokymosi nepatrauklumą, kuris gali baigtis savaiminiu muzikos mokyklų nunykimu.

Kaip reakcija į besiklostančią situaciją Lietuvoje buvo parengtos naujos *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo* (2015), kuriomis tarsi siekta sumažinti atotrūkį, susidariusį tarp dviejų patirčių – iš Europos ateinančios ir mūsų šalies. Mūsų šalyje dominuoja klasikinei ugdymo paradigmai būdingos nuostatos ugdymo turinio ir formų muzikos mokyklose bei užimamos vietos švietimo sistemoje atžvilgiu. Taigi, šiandien *muzikos mokyklos* išlaiko savo statusą, priskiriant jas formalųjį švietimą papildančio ugdymo mokyklos tipui. Šiuo sprendimu siekiama papildančiuoju ugdymu užtikrinti formaliojo švietimo kokybę neformaliojo vaikų švietimo kontekste, garantuoti vienodą programų sampratą ir dermę, tenkinat besimokančiųjų poreikius, individualius gebėjimus ir galimybes (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011; *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012; *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015). Tai įgalina formuoti mokyklos lygmens programos turinį, planuoti jo įgyvendinimo procesą ir priemones taip, kad ugdymas būtų patrauklus ir prieinamas kiekvienam. Tuo tikslu apibrėžti programų rengimo principai: *individualizavimo* (orientuojamasi į mokinį, jo pasiekimus ir mokymosi ypatumus, gabumų raidą), *šiuolaikiškumo* ir *dermės* (derinamos tradicijos ir ugdymo naujovės), *kūrybingumo* ir *iniciatyvumo* (ugdant mokinių kūrybinį mąstymą, atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimą, meninės raiškos pasiekimų pristatymo visuomenei gebėjimus). Kad mokymasis kiekvienam besimokančiajam taptų prasmingas, rekomenduojama užtikrinti mokinių gebėjimų, kūrybiškumo, muzikos raiškos įgūdžių plėtotę, mokymuisi visą gyvenimą reikalingų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymą(-si), programos turinio priartinimą prie gyvenimo aktualijų. Vyriausybės priimtame įstatyme, patvirtintoje koncepcijoje, rekomendacijose (žr. aukščiau) deklaruojama nuostata: vardan mokymo(-si) prasmingumo privalu įsiklausyti į mokinio poreikius ir suteikti jam galimybių iš dalies rinktis programos turinį, stebint bei vertinant jo daromą individualią pažangą. Ugdymo tikslu tampa nuoseklus ir sistemingas *mokinių prigimtinių meninių* gebėjimų ir asmeninių galių ugdymas, teikiantis muzikos ir bendrųjų (asmeninių, socialinių, edukacinių) kompetencijų, kurių reikia produktyviam dalyvavimui kultūriniame gyvenime ir / ar renkantis profesiją. Taip ugdymas muzikos mokykloje pereina prie *ugdymo(-si) kiekvienam*, tampa nebe tikslu, bet priemone, padedančia asmenybei atsiskleisti, bręsti ir pozityviai išgyventi sparčius socialinius aplinkos pokyčius pagal savo individualias galimybes.

Remiantis švietimo srities dokumentų analize, galima sakyti, kad muzikos mokyklos baigimo pažymėjimui įgyti taikomi standartai, deja, orientuoti tik į profesinių kompetencijų (pasiekimų) vertinimą ir pripažinimą. Mokinys turi būti išklauses branduolio dalykus, išlaikęs pradinės ir pagrindinės ugdymo programos tarpinius atsiskaitymus, baigiamuosius egzaminus ir būti teigiamai įvertintas. Muzikavimo

pasiekimams įvertinti priklausomai nuo klasės rekomenduojama per mokslo metus išmolti 2–6 etiudus (vokalizus), 2–12 pjesių (dainų), 1–4 polifoninius kūrinus ir 1–4 stambios formos kūrinus. Įprastais būdais bei taikant informacines kompiuterines technologijas vertinamas solfedis, dėmesį telkiant į intonavimą ir solfedžiavimą, į mažorinių ir minorinių gamų dainavimą, į dermių laipsnių intonavimą, į natų skaitymą ir transponavimą smuiko ir boso raktuose. Vertinamas harmoninių ir melodinių intervalų dainavimas dermėje ir nuo garso T, S, D, D₇ akordų ir jų apvertimų, VII₇, VII^o. II₇, padidintų ir sumažintų kvintakordų sudarymas ir dainavimas dermėje, ritmavimas, muzikos tekstų atpažinimas ir užrašymas, melodinių ir ritminių frazių kūrimas ir užrašymas ir t. t. (*Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015).

Identifikuotas dokumentų kontraversiškas neleidžia Lietuvos muzikos mokyklų ugdymo sistemai keistis taip sparčiai, kaip kinta pasaulinė švietimo ir ugdymo samprata, kuri, laikydamosi įtraukties, nediskriminavimo, teisingumo ir prieinamumo principų, nepalieka nė vieno asmens nuošalyje (UNESCO Incheon deklaracija, 2016), nepriklausomai nuo vaiko, jo tėvų arba teisėtų globėjų rasės, kalbos, religijos, politinių pažiūrų, tautybės ar kokių nors kitų aplinkybių, pvz., fizinių, protinių, prigimtinių galimybių (Vaikų teisių konvencija, 2 straipsnis). Taip kiekvienam asmeniui užtikrinamas lygiateisis kokybiškas švietimas muzikos mokykloje bei skatinamas jo suinteresuotumas visą gyvenimą trunkančiu mokymusi (Bledsoe, 2015). Lietuvoje ugdymo turinio vienmatiškas, programų ribotumas *neatitinka* šiuolaikinių vaikų gebėjimų ir ugdymosi tikslų (Ignatonis, 2010 a, 2010 b, 2010 c), *užgožia* besimokančiojo savarankiškumą (Minakova, Zavadskaja, 2004; Kaziulienė, 2005) ir kūrybiškumo plėtotę (Piličiauskas, 2005; Kulikauskienė, 2008; Lapėlienė, Meldžiūtė-Valaitienė, 2012; Daugėlienė, 2014), slopina mokymosi motyvaciją (Dubosaitė, 1996), spartą ir mėgavimąsi mokymosi procesu. Ribojant muzikinio intelekto lavinimo galimybes trumpalaikiais tikslais, kaip antai: pasiruošti atsiskaitymui, egzaminui, festivaliui, konkursui ir pan. (Drąsutienė, 2004; Šleinytė, 2004), iš anksto modeliuojama įtampa ir baimė, atsirasianti viešų pasirodymų metu (Dubosaitė, 2009; Balčiūnas, 2012). Tai, kas išdėstyta aukščiau, patvirtina tradicinio vertinimo pažymiu įtaką visam mokymo(-si) proceso vystymuisi muzikos mokykloje (Kriščiūnaitė, Strakšienė, 2015).

Apibendrinant ugdymo organizavimo tendencijas muzikos mokyklose, galima teigti, kad Europoje, bendrai paėmus, ugdymo turiniu siekiama plėtoti asmens gebėjimą bendrauti, formuoti jo asmeninį socialinį elgesį per mokymąsi, kaip malonų laisvalaikio leidimą, projektuojant ilgalaikius tikslus. Šiems tikslams pasiekti akademinio pobūdžio muzikinis ugdymas tampa pernelyg siauras, todėl daugelyje Europos šalių linkstama prie saloninio muzikavimo tradicijų formavimo. Kaip prioritetinė sritis iškeliamas visuomenės įtraukimas į muzikinį ugdymą muzikos mokyklose. Siekiama, kad pastarasis būtų žavus ir viliojantis, visiems (įvairaus amžiaus, turintiems specialiųjų poreikių ir pan.) prieinamas. Tai paaiškina muzikos mokyklų gausą Europos kraštuose ir šių institucijų tinklo įvairovę, pradedant valstybinėmis mokyklomis ir baigiant muzikos paslaugų specialistais, laisvaisiais mokytojais, at-

liekančiais valstybinių mokyklų funkcijų. Ugdymas organizuojamas ne tik klasėmis (tai būdinga ir Lietuvos muzikos mokykloms), bet ir lygmenimis, atsisakant laiko reglamentų, leidžiant kiekvienam mokytis individualiu tempu. Muzikinis ugdymas plėtojamas ne tik konkrečioje muzikos mokykloje (tai būdinga Lietuvai), bet ir integruojant jį į bendrojo lavinimo mokyklų tvarkaraščius, vaikų darželių veiklos grafikus, muzikinį ugdymą užsiėmimuose jungiant su kitais menais ar net pasitelkiant virtualias erdves. Ši patirtis nėra tabula rasa Lietuvoje, ypač turint galvoje ugdymo integralumą kitose švietimo institucijose ar jungimąsi į menų mokyklas bei siekį įtvirtinti ugdymo(-si) kiekvienam sampratą, organizuojant ir įgyvendinant muzikinį ugdymą, tačiau tai tebėra nemenkas iššūkis Lietuvos muzikos mokykloms. Prieš dešimtmetį vykdytai reformai, muzikos mokyklas priskiriant neformaliajam vaikų švietimo sektoriui, nebuvo pasirengta. Kaitą priėmus kaip subalansuotą muzikos mokymo sistemos naikinimo planą, pristigo išmanymo ir / ar valios atsisakyti ankstenės patirties, t. y. profesionalų rengimo tradicijų, esminį dėmesį skiriant ne ugdytinio muzikinei raiškai, o profesionalumo kriterijais apibrėžtam ir išstobulintam galutiniam mokymo rezultatui. Dėl to tebedidėja distancija tarp sustabarėjusios praktikos ir šiuolaikinės visuomenės poreikių, lūkesčių, mokymosi įpročių kaitos. Dėl to ir ugdymo patrauklumas mažėja. Praktinėje veikloje susiklosčiusi kontroversija ugdymo proceso tikslą – plėtojant muzikos ir bendrąsias (asmeninių, socialinių, edukacinių) kompetencijas, stebint ir vertinant besimokančiojo individualią pažangą, nuosekliai ir sistemingai ugdyti mokinių prigimtinius meninius gebėjimus ir asmenines galias – paverčia apgailėtina deklaracija. Argumentai: muzikos mokyklos baigimo pažymėjimui gauti taikomi standartai orientuoti tik į profesinių kompetencijų (pasiekimų) vertinimą ir pripažinimą; šie normatyviai rodikliai taikytini tik siauram ugdytinių ratui, projektuojant pasiruošimą atsiskaitymams, egzaminams, festivaliams, konkursams ir pan.; vertinimo pažymiu tradicija pasireiškia neigiamu poveikiu visai mokymo(-si) proceso raidai muzikos mokykloje.

2. MOKINIŲ FORMALIOJO VERTINIMO PROBLEMATIKA NEFORMALIOJO MUZIKINIO ŠVIETIMO PROCESĖ

Mokinių muzikinio ugdymo formalusis vertinimas įvardijamas kaip specifinė, silpniausia, mažiausiai tyrinėta šiandieninio ugdymo grandžių fiksuojamame edukacinių pokyčių laikotarpyje. Ši grandis, menkai kisdama pati, daro neigiamą poveikį visos sistemos pozityviai kaitai (Girdzijauskienė, 2009). Iš tiesų, tyrimų, kurie leistų apibūdinti formaliojo vertinimo reiškinį muzikos mokyklose – labai mažai. Net ir dokumentuose, reglamentuojančiuose muzikos mokyklų veiklą, mokinių vertinimo tema užsimenama fragmentiškai, autonomiškai sudarant sąlygas pačioms įstaigoms viduje savarankiškai, pagal savo supratimą, susitarti, kaip, ką ir kodėl vertins (*Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015). Muzikos mokyklose dirbančių pedagogų požiūriu, mokinių vertinimas pažymiu yra viena iš esminių besimokančiųjų motyvavimo sistemingai mokytis ir juos disciplinuoti priemonių. Ji padeda įvertinti ne tik mokinio žinias, bet ir susidoroti su drausmės problemomis, nusirašinėjimu, sąmoningu vėlavimu į pamokas arba jų praleidinėjimą be pateisinamos priežasties ir pan. Būtina atkreipti dėmesį, kad vertinimas siejamas ne su mokinio mokėjimu, o su pedagoginio darbo sėkme, nes kuriamas pedagogo įvaizdis, nusakantis jo profesinius sugebėjimus bei kompetencijas. Todėl formalusis mokinių vertinimas muzikos mokykloje dažnai suvokiamas kaip būtinybė mokytojui, o ne pagalba mokiniui mokytis (Kriščiūnaitė ir kt., 2011), siekiant klasikinei ugdymo paradigmai būdingos mokymo programos baigtumo ir perfekcijos (Kriščiūnaitė ir kt., 2015 a).

2.1. Mokinių formaliojo vertinimo sampratos analizė

Edukacinių permainų laikotarpiu, *klasikinei ugdymo paradigmai transformuojantis į laisvojo ugdymo paradigmą*, mokinių formalusis vertinimas tampa vis aktualesne problemine sritimi tiek užsienyje, tiek Lietuvoje, nes tai esminė ugdymo proceso ašis, daranti poveikį visam mokymo(-si) vyksmui. Jei mokiniai žinotų, ką moka, niekada nereikėtų jų vertinti, o pedagogai galėtų fiksuoti tik tai, ko mokė. Tačiau ne kiekvienas gali atsakyti – ką, kaip ir kiek moka, todėl vis dažniau diskutuojama vertinimo proceso temomis, keliant klausimą, kokiomis priemonėmis galima jį padaryti prasmingesnį tiek mokiniams, tiek jų tėvams, tiek mokytojams (Wiliam, 2013).

Vertinimo sąvokai paaiškinti vartojama nemažai apibrėžčių. Dažniausios iš jų:

- Vertinimas – kriterijais grįstas ugdymosi ir mokymosi stebėjimas ir grįžtamasis

ryšys, informacijos apie mokymosi procesus ir rezultatus rinkimas ir kaupimas, interpretavimas ir naudojimas mokymo ir mokymosi kokybei užtikrinti (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*).

- Vertinimas – konkretus ir vienareikšmis mokytojų ir mokinių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas (Jovaiša, 2007).
- Vertinimas – informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas tam, kad būtų galima padaryti sprendimus (Gage, Berliner, 1994).
- Vertinimas – siejamas su visa mokytojo surinkta ir apibendrinta informacija apie savo mokinius ir klases (Ardens, 1998).

Būtina pripažinti, kad vertinimas yra mokymo(-si) proceso sudedamoji dalis ir grįžtamųjų ryšių pagrindas, nes vertinimu galima ne tik suteikti, bet ir gauti grįžtamąją informaciją, bet tam būtina numatyti patikimas veiklos tobulinimo kryptis ir priemones. Švietimo institucijose mokinių formalusis vertinimas organizuojamas ir įgyvendinamas, siekiant įvairių mokymo(-si) tikslų ir taikant nevienodas strategijas (Kraujutaitytė, 2003). Todėl mokslininkai, interpretuodami mokinių formalųjų vertinimą, šiandien pasitelkia vertinimo tipus, išryškinančius šio fakto sampratos įvairovę, tikslus ir strategijas (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Mokinių formaliojo vertinimo tipų sampratos (sudaryta autorės)

Vertinimo tipas	Samprata	Autoriai
APIBENDRINAMASIS VERTINIMAS (angl. <i>summative assessment</i>)	vertinimas naudojamas baigus programą, kursą, modulį. Jo rezultatai formaliai patvirtina mokinio pasiekimus ugdymo programos pabaigoje.	Gage, Berliner, 1994; Harrison, Könings, Schuwirth, Wass, Vleuten, 2015; Helminen, Coco, Johnson, Turunen, Tossavainen, 2016; Ardens, 1998; Jovaiša, 2007; McMillan, 2013.
NORMINIS VERTINIMAS (angl. <i>normatyve assessment</i>)	Vertinimas – galimybė mokinių pasiekimams palyginti.	Rossi, Sleat, 2014; Peters, 2015; Meyniel, Schlunegger, Dehaene, 2015; Neseckienė, 2002; Čiužas, Navickaitė, 2008; Ruškus, 2014; Freire 2000.
KRITERINIS VERTINIMAS (angl. <i>criteria-referenced assessment</i>)	Vertinimas – tam tikri kriterijai (pvz., standartai), su kuriais lyginami mokinio pasiekimai.	Petty, 2006; Wiliam, Thompson, 2007; Hattie, Timperley, 2007; Chen, Andrade, 2016; Gronlund, 2003; Norkus, Bobrova, 2007; Girdzijauskienė, 2009; Emeljanovas, Trinkūnienė, 2011; Kriščiūnaitė, Strakšienė, Deveikytė, 2011; Englebright, Mahoney, 2012; Chen, Andrade, 2016; Chen, Lui, Andrade, Valle, Mir, 2017; Valle, 2015.

1 lentelės tęsinys

<p>FORMUOJAMASIS VERTINIMAS (angl. <i>formative assessment</i>)</p>	<p>Nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu įgalina numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprinti daromą pažangą, skatina mokinius mokytis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas, sudaro galimybių geranoriškai bendradarbiauti mokiniams ir mokytojams.</p>	<p>Vonderwell, Boboc, 2013; Tempelaar, Heck, Cuypers, Kooij, Vrie, 2013; Qvortrup, Keiding, 2015; Black, 2015; Keeley, 2015; Van derKleij, Vermeulen, Schildkamp, Eggen, 2015; Wiliam, 2014; Wiliam, 2016; Sapire, Shalem, Reed, 2017; Fraser, 2015; Dann, 2014; Lorente-Catalán, Kirk, 2016; Fedotova, 2012; Vaičekauskienė, 2012; Nordrum, Evans, Gustafsson, 2013; Shute, Kim, 2014; Tsai, Tsai, Lin, 2015; Timmers, Walraven, Veldkamp, 2015; Maier, Wolf, Randler, 2016; Wiliam, 2014a; Vilkonienė, 2007.</p>
<p>INDIVIDUALIOS MOKINIO PAŽANGOS VERTINIMAS (angl. <i>individual assessment of progress</i>)</p>	<p>Vertinimo principas, pagal kurį lyginami dabartiniai mokinio pasiekimai su anksčiau pasiekimais, stebima ir vertinama daroma pažanga.</p>	<p>Rodrigues, Oliveira, 2014; Noble, Morton, 2013; Simonson, 2016; Anand, Roope, Peichl, 2016; Griffin, Care, 2014; Jonynienė, 2002; Förster, Souvignier, 2014; Aloni, 2017; Black, Buoncristiani, Wiliam, 2014, Bauer, Brown, 2001.</p>
<p>DIAGNOSTINIS MOKINIŲ VERTINIMAS (angl. <i>diagnostic assessment</i>)</p>	<p>Vertinimas naudojamas mokinio pasiekimams ir padarytai pažangai išsiaiškinti baigus temą ar kurso dalį, kad būtų galima numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą sunkumams įveikti.</p>	<p>Leighton, Gierl, 2007; Keeley, 2015; Son, Kim, 2015; Lee, 2015; Jovaiša, 2007; Šventickas, 2000.</p>
<p>ĮSIVERTINIMAS (angl. <i>self-assessment</i>)</p>	<p>Paties mokinio sprendimai apie daromą pažangą bei pasiekimus.</p>	<p>Wrag, 2001; Orsmond, Merry, 2013; Panadero, Jonsson, Strijbos, 2016; Czisch, 2009; Artzt, Armour-Thomas, Curcio, Gurl, 2015; Sierra, Frodden, 2017; Brown, Harris, 2014; Neseckienė, 2006; Gudynas, 2009; Venslovienė, 2005.</p>

Ugdymo procese, baigus programą, kursą ar modulį, praktikuojamas *apibendrinamojo vertinimo* tipas (angl. *summative assessment*). Jo rezultatai formaliai patvirtina mokinio pasiekimus ugdymo programos pabaigoje (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*). Esminis dėmesys apibendrinamojo vertinimo metu skiriamas informacijos rinkimui, jos interpretavimui ir apibendrinimui, t. y. formaliems sprendimams apie mokinio mokymąsi padaryti (Gage, Berliner, 1994; McMillan, 2013; Harrison, Könings, Schuwirth, Wass, Vleuten, 2015; Helminen, Coco, Johnson, Turunen, Tossavainen, 2016 ir t. t.). Mokytojo sprendimas daro poveikį ugdytinio mokymosi perspektyvai, todėl jis turi būti pagrįstas kuo tikslesne ir svaresne informacija, kurią L. Šiaučiukėnienė ir N. Stankevičienė (2003) glaudžiai sieja su įvertinimu, akcentuodamos, kad vertinimas ir įvertinimas yra mokytojo pagrindinė funkcija, renkanti informaciją. Galima įžvelgti, kad netgi aukščiau pateiktos N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), R. I. Ardens (1998), L. Jovaišos (2007) vertinimo sampratos iš tiesų kalba apie vertinimą kaip apie mokymosi pasiekimus apibendrinantį veiksma. Ši samprata yra viena populiariausių švietimo institucijose, tarp jų ir muzikos mokyklose.

Pasireiškia labai įprastomis, puikiai pažįstamomis formomis, pvz., pusmečio ar metinio pažymio „išvedimu“ (sudedant visus mokymo(-si) laikotarpio mokinio įvertinimus ir gaunant jų vidurkį), pateikiant mokiniams visą mokymo(-si) laikotarpį apimančias užduotis ir jas įvertinant, laikant egzaminus ir t. t.

Turint tikslą išsiaiškinti, kaip mokiniai įsisavino dalyko programos reikalavimus ir palyginti jų pasiekimus tarpusavyje (tai daroma atlikus užduotis, testus, kontrolinius darbus, išlaikius egzaminus), taikomas tarp praktikų populiarus *norminio vertinimo* tipas (angl. *normative assessment*) (Rossi, Sleat, 2014; Peters, 2015; Meyniel, Schlunegger, Dehaene, 2015 ir t. t.), kuris įgalina mokinius susiskirstyti (suranguoti) aiškiai apibrėžtoje grupėje, atitinkamam rangui priskiriant tam tikrą įvertinimą (Neseckienė, 2002; Čiužas, Navickaitė, 2008). Šis vertinimas leidžia lyginti mokinį ne tik su klasės bendramoksliais, bet ir su kitos mokyklos mokiniais ir pan. Vienas norminio vertinimo trūkumų tas, kad neparodo mokinio padarytos realios pažangos ir savo priederme įtvirtina konkurenciją, hierarchiją bei nuopelnais grįstą švietimo sistemą. Ryškiausiai švietimo praktikoje norminis vertinimas atsispindi unifikuojoje brandos egzaminų sistemoje, kai visi Lietuvos vaikai surikiuojami į vieną *eilę* pagal egzaminų įvertinimus. Esminiu mokymosi mokykloje tikslu laikant pasirengimą egzaminams, norminis vertinimas tampa teisėtu pagrindu vaikus skirstyti į gabius / negabius, neoficialiai diskriminuojant ir žeminant, griaunant bet kokią asmenybės ugdymo idėją mokykloje (Ruškus, 2014). Ne išimtis ir muzikos mokyklos. Norminiu vertinimu grįstas mokymasis – mechaniškas, klasifikuojantis besimokančiuosius, stokojantis kūrybiškumo, pokyčių ir žinių įvairovės – orientuotas tik į akademinų žinių perteikimą, priėmimą, įsiminimą ir (at)kartojimą, pvz., viešų atsiskaitymų, stojamųjų ir kitų egzaminų metu (Freire, 2000).

Kai ugdymo procese tikslu laikoma tam tikrų standartų siekiamybė, taikomas *kriterinis vertinimas* (angl. *criteria-referenced assessment*) (Gronlund, 2003; AERA, APA, NCME, 2014; Chen, Andrade, 2016). Mokinių *pasiekimai* šiuo atveju lyginami ne tarpusavyje, kaip norminio vertinimo atveju, bet vadovaujantis iš anksto apibrėžtais kriterijais (standartais), žiūrima, kiek besimokantysis juos atitinka, vienu metu vertinant kelias gebėjimų ar kompetencijų sritis. Svarbu pažymėti, kad *kriterinis vertinimas* – išankstinių susitarimų, kurių įsipareigojama privalomai laikytis, vertinimas (Hattie, Timperley, 2007). Standartai kriterijams apibrėžti gali būti nustatomi trimis pasiekimų lygmenimis – minimaliu, pagrindiniu ir aukštesniu (William, Thompson, 2007). Kriterinio vertinimo metu visi mokiniai turi galimybę gauti geriausių įvertinimus, jei buvo įvykdytas standarto reikalavimas. Lygiai taip pat visi gali būti įvertinti blogai, jei standarto reikalavimas neįvykdytas. Laikoma si nuostatos, kad mokytojas, vadovaudamasis standartais, prieš pradėdamas naują temą, turi nuspręsti, kas (visi ugdytiniai ar tik dalis) pasiekė temos tikslus. Kad būtų galima tęsti mokymą(-si), priėmus sprendimą, aktualu išgryninti būtinuosius tikslus, aiškiai nusakyti esminį minimumą, kurį visi turi pasiekti (Petty, 2006). *Kriterinis vertinimas* ypač populiarus meno ir sporto dalykų ugdymo srityse (Norkus, Bobrova, 2007; Girdzijauskienė, 2009; Emeljanovas, Trinkūnienė, 2011; Kriščiūnaitė, Strakšienė, Deveikytė, 2011; Englebright, Mahoney, 2012; Chen, Andrade, 2016; ir t. t.).

Pastebėta, jog *kriterinis vertinimas* išskirtinai laikomas itin veiksmingu muzikos mokymui ir mokymuisi skatinti bei optimizuoti (Chen, Lui, Andrade, Valle, Mir, 2017; Valle, 2015).

Formuojamasis vertinimas (angl. *formative assessment*) ugdymo procese taikomas tuomet, kai mokymosi perspektyva iškeliamą kaip pagrindinis tikslas. Tada siekiama tolydžiai, nuolatos, nenutrūkstamai stiprinti individualią besimokančiojo pažangą, rūpintis saviugda, skatinti susiformuoti savęs vertinimo įgūdžius, mokytiis analizuoti pasiekimus ir spragas, mokytiis projektuoti tolimesnį savo veiklos etapą, numatant, kiek jam realizuoti reikės žinių, įgūdžių ir valios. Būtina sudaryti galimybes mokiniams, mokytojams ir tėvams geranoriškai bendradarbiauti (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*). Todėl *formuojamasis vertinimas* apibūdinamas kaip permanentinis vyksmas (žr. 2 pav.).



2 pav. Formuojamojo vertinimo tipo cikliškumas
(pgl. Ugdymo plėtotės centras, 2017)

Palankiausia pradėti nuo *planavimo*, labai konkrečiai apibrėžiant, ko reikia siekti ir kaip tai bus padaryta (atsižvelgiama į mokinio sukauptas / įgytas žinias, gebėjimus, formuojamus uždavinius / siekiamybes, orientuotus į užsibrėžtus mokymosi rezultatus, numatomus vertinimo būdus ir formas). Po to jau galima pereiti prie *vertinimo*, kuris turėtų didinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis, žadinti mokymosi

motyvaciją ir padėti mokytis. Pedagogas konsultuoja mokinius mokymosi metu ir išsiaiškina, ko bus mokoma(-si) ir kaip jie parodys savo mokėjimą. Parenka užduotis ir ugdymo metodus, siekdamas, kad mokinsys išgyventų sėkmę. Be to, nuolat kartu reflektuojamos diagnostinės ir kontrolinės užduotys. Refleksija būtina rezultatams suvokti, tolesniems mokymo(-si) tikslams perprasti ir įsitikinti, ar užduotys padeda mokiniams mokytis. *Vertinimo informacijos fiksavimas* turėtų būti atliekamas sistemingai ir neatidėliojant, nes tai – esminė grįžtamoji informacija mokiniams ir jų tėvams. Fiksuojant vertinimo informaciją, derinami mokiniui keliami reikalavimai su jo individualiais gebėjimais ir poreikiais, išryškunami teigiami mokymosi aspektai ir spragos, kad būtų suteikta pagalba ir numatomi tolesni mokymosi žingsniai. Toliau turėtų sekti *informavimas ir komentavimas* – naudingos grįžtamosios informacijos teikimas (apmąstyta ir analizuojama vertinimo informacija pateikiama mokiniams, jų tėvams, mokyklos administracijai ir t. t.). Ir galiausiai – *ugdymo proceso vertinimas ir koregavimas*. Pagal mokinių vertinimo informaciją sprendžiama, ar tinkamai buvo pasirinktas ugdymo turinys ir numatyti tikslai, ar deramai organizuotas pats procesas (*Ugdymo plėtotės centras*, 2017). Svarbu pastebėti, kad *formuojamojo vertinimo* esmę sudaro mokytojui ir mokiniui teikiami grįžtamieji ryšiai: informacija apie rezultatus, mokymosi pažangą ir spragas bei vietas, kur reikia daugiau pastangų, mokinio galimybes siekti daugiau (Nordrum, Evans, Gustafsson, 2013; Shute, Kim, 2014; Tsai, Tsai, Lin, 2015; Timmers, Walraven, Veldkamp, 2015; Maier, Wolf, Randler, 2016). Formuojamojo vertinimo tipo taikymas ugdymo procese sukuria prielaidas mokiniams pasitikėti mokytoju, bendradarbiauti su juo, sprendžiant mokymosi sunkumus. Šiuo atveju mokytojas yra tas asmuo, kuris nuosekliai ir atidžiai stebi mokinio raidos individualią kreivę, fiksuoja gebėjimų augimą, pozityviai komentuoja, aptaria mokinio veiklą, skatina ir pataria, kaip išsiugdyti savęs vertinimo įgūdžius (William, 2014a; Vilkonienė, 2007).

Ugdymui keliamas dar vienas tikslas – stebėti ir (i)vertinti mokinio daromą pažangą, lyginant dabartinius jo pasiekimus su ankstesniais. Šiam tikslui realizuoti pasitelkiamas *individualios mokinio pažangos vertinimas* (angl. *individual assessment of progress*) (Rodrigues, Oliveira, 2014; Noble, Morton, 2013; Simonson, 2016; *Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*). Individualios mokinio pažangos vertinimas sudaro palankias sąlygas (pa)stebėti kiekvieno vaiko augimą ir tobulėjimą (ūgtį), vertinant jį pagal padarytą asmeninę pažangą, o ne lyginant su kitais besimokančiais (Anand, Roope, Peichl, 2016), teikia galimybių kiekvienam mokytis pagal savo gebėjimus, gabumus bei skatina tobulėjimą, orientavimąsi į vis aukštesnius siekius ir reikalavimus (Griffin, Care, 2014). V. Jonynienė (2002), akcentuoja, jog, būtent, individualus mokinio pažangos vertinimas kiekvienam užtikrina psichologinį saugumą, nes iš jo nereikalaujama tiek, kiek jis nepajėgus padaryti. Kadangi mokinsys nelyginamas su kitais mokiniais, tai sumažėja konkurencijos keliami įtampa bei nerimas.

Individualios pažangos vertinimo tipas kildinamas iš humanistinio ugdymo teorijos, kuri prioritetu laiko nelygstamą asmens vertę, kiekvieno individo unikalumą, neigia individų lyginimą tarpusavyje, mokinius skirstant į *gerus* ir *blogus* – jų *segre-*

*gavimą*³² vertinimo metu (Jonynienė, 2002). Humanistiniu požiūriu (Aloni, 2017), individo raidai, tobulėjimui ar / ir pažangai įvertinti galima jį lyginti tik su juo pačiu, nes kiekvienas žmogus yra įvairiausių bruožų, savybių, gebėjimų, talentų visuma, todėl, būtent, individualios pažangos tipu grįstas vertinimas yra itin palankus, siekiant puoselėti kiekvieno asmens savastį, išsaugoti geruosius prigimtinius vaiko bruožus, jo individualias potencines galias (Jonynienė, 2002). Pastebėta, kad tai turi įtakos mokymosi motyvacijai – atsiranda suinteresuotumas pažinti, patirti, smalsauti, tobulėti, pranokti save ir t. t. (Förster, Souvignier, 2014). Š. Amonašvilio (2009) žodžiais tariant, jeigu mokymo turinys ir kryptis atitinka mokinio intelektualinių poreikių kryptį, tuomet mokymosi motyvacijos pagrindu tampa pažintinis (mokymosi) interesas, o jeigu tokio sutapimo nėra, motyvo vietą tolydžiai užima nerimas, kuris apibūdinamas kaip specifinė mokinio būseną, išgyvenant neigiamas emocijas. Aukštas nerimo lygis mažina veiklos efektyvumą ir, atvirkščiai, kuo žemesnis nerimo lygmuo, tuo aktyvesnis tampa mokinys ir rezultatyvesnis jo mokymasis. Mokymo turinio ir krypties atitiktis mokinio intelektualiniams poreikiams taip pat daro poveikį jo savarankiško mokymosi aktyvumui. Atitikties situacijoje savarankiškas mokymasis išauga net tris kartus, vaikui savo iniciatyva renkantis papildomas užduotis, kurioms atlikti reikia kūrybinių gebėjimų, sudėtingų mąstymo operacijų. Taip pat mažėja skaičiaus (kaip pažymio) motyvacinė reikšmė.

P. J. Black, P. Buoncristiani, D. Wiliam (2014) pastebi, kad individualaus vertinimo atvejais svarbūs šie faktoriai: 1) susitarimas dėl ugdymosi lūkesčių ir sėkmės kriterijų; 2) mokymosi situacijos diagnozavimas; 3) sąlygų parodyti, ką moka ir gali vaikas, sudarymas; 4) nuolatinis grįžtamasis ryšys, skatinantis tolimesnį mokinio mokymąsi; 5) mokinių skatinimas ne konkuruoti, o mokytis vieniems iš kitų; 6) aktyvuotas mokinių noras tapti savo mokymosi savininkais. Minėtų autorių požiūriu, kiekviena mokykla turi kurti savo individualios pažangos vertinimo sistemą, pagrįstą visos mokyklos, o ne pavienių mokytojų iniciatyva, ir apimtų mokymosi pagalbos prevencines ir intervencines priemones. Tam būtinas sistemingas ir nuolatinis pedagogų domėjimasis kiekvienu *vaiku*, jo pažanga, mokytojų bendradarbiavimo pagrindu planuojant jiems pagalbos priemones. Taip pat būtina sukurti sistemos stebėseną, kurios duomenimis galima būtų atsakyti į klausimus, kaip sekasi mokytojams, kokios pagalbos jiems reikia, žinoma, ir suteikti ją. Taip pat svarbu mokiniams paaiškinti, ką reiškia gerai atlikta užduotis. Tie išaiškinimai turi skatinti mokinius ir padėti jiems save įsivertinti, priimti sprendimus, kelti tikslus ir jų valingai siekti. Kokybiškos informacijos mokiniams apie jų mokymąsi ir pažangą teikimu šie padrašinami kalbėtis su bendraamžiais, konsultuotis su mokytoju. Taip stiprinama pozityvi motyvacija ir savigarba. Stipriųjų savo pusių pažinimas sudaro mokiniui prielaidas šalinti spragas, grįžtamąjį ryšį panaudoti mokymui(-si) pagerinti (Bauer, Brown, 2001).

³² **Segregacija** – (lot. *segregatio* – atskyrimas): 1) chem. žr. likvacija 1; 2) dalijimas į grupes, kategorijas, tipus pagal pasirinktus bruožus; klasifikacija; 3) faktinis arba teisinis atskyrimas, izoliavimas nuo savęs žmonių grupės, remiantis rasiniais, etniniais, o kartais visuomeniniais požymiais.

Besimokančiųjų stipriosioms pusėms, taip pat silpnybėms ir trūkumams nustatyti, efektyviems diagnostiniams atsiliepimams parengti ir korekcinio mokymosi bei mokymo gairėms pateikti pasitelkiamas *diagnostinio vertinimo* tipas (angl. *diagnostic assessment*) (Leighton, Gierl, 2007; Keeley, 2015; Son, Kim, 2015 ir t.t.). Kitaip tariant, *diagnostiniu vertinimu* siekiama skatinti perspektyvinį mokymą(si), šalinant besimokantiesiems kylančius trukdžius ir didinant jų bendrą augimo potencialą. Todėl, taikant diagnostinį vertinimą, svarbu sukurti prasmingus ryšius tarp diagnozės ir tolesnio mokymo(-si) rezultatų (Lee, 2015). Diagnostinis vertinimas paprastai atliekamas prieš pradėdamas tam tikrą mokymosi etapą ir sudaro prielaidas moksleivio išgalėms bei reikalavimams derinti, siūlant jam individualias programas, specialius ugdymo metodus, atsižvelgiant į asmeninius moksleivio poreikius ir galimybes (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*). *Diagnostinis vertinimas* – naudingas tik laikantis sistemingumo ir grįžtamosios informacijos teikimo principų, būdingų formuojamojo vertinimo funkcijai. Jis bus efektyvus mokytojui aiškiai ir suprantamai nusakius / įvardijus mokymosi tikslus ir vertinimo kriterijus. Pedagogas turi parengti besimokančiuosius įsivertinti tai, ką jie išmoko, ir lyginti su tuo, ko siekė, padėti suprasti, kaip galima ištaisyti mokymosi spragas. Mokytojas parinks *tinkamiausius* grįžtamosios informacijos pateikimo būdus, apimtį, laiką ir formą, aptars kartu su *kiekvienu* mokiniu jo laimėjimus (Jovaiša, 2007; Šventickas, 2000).

Ugdymu skatinant siekti asmeninės pažangos, tikslinga pasitelkti *įsivertinimą* (angl. *self-assessment*) (Wrag, 2001; Orsmond, Merry, 2013), reikalingą ir būtiną pačiam mokiniui sprendimams apie savo pažangą ir pasiekimus daryti (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, įsakymu Nr. V-1309, 2015*). E. Panadero, A. Jonsson, J. W. Strijbos (2016) požiūriu, savo mokymosi *įsivertinimas* yra vienas reikšmingiausių, kuris šiuolaikiniais vaikams atskleidžia vertinimo proceso prasmingumą, laikant juos vertinimo dalyviais, gebančiais apmąstyti savo pažinimo proceso kokybę ir norą gerinti savarankišką mokymąsi. Mokinių *įsivertinimas* turi būti grindžiamas teigiamu savęs vertinimo poreikiu, siekiu padidinti savivarbos lygį bei sustiprinti savivertės jausmą (Czisch, 2009; Artzt, Armour-Thomas, Curcio, Gurl, 2015; Sierra, Frodden, 2017).

Nors mokinių *įsivertinimas* parankus mokymosi rezultatams gerinti, savireguliacijos įgūdžiams mokymosi metu stiprinti, tačiau diskutuojama dėl jo patikimumo. Mat, psichologinių procesų tyrimai, kuriais grindžiamas žmogaus gebėjimas įsivertinti save, kelia abejonių dėl mokinių sprendimo kokybės. G. T. L. Brown, L. R. Harris (2014) teigia, kad pradėdantiesiems (mokiniam) trūksta žinių tinkamai įvertinti savo mokymąsi, o ir turėdami jų, stokoja patirties jomis naudotis. Psichologinio saugumo veiksniai rodo, kad savęs vertinimas gali pakenkti mokinių tarpasmeniniams santykiams klasėje. Todėl labai svarbu savęs vertinimą identifikuoti ne tik kaip vertinimo tipą, bet ir kaip procesą, kuriam reikalingos kompetencijos ir įgūdžiai, vystymuisi tinkamos ugdymo(-si) sąlygos, taikant nuoseklų savęs stebėjimą, reflektavimą ir reguliavimą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių formaliojo vertinimo samprata pasiūžymi įvairumu. Tai priklauso nuo išsikeltų mokymo(-si) tikslų, jų derinimo tarpusavyje, dominuojančios vertinimo strategijos. Todėl neįmanoma išskirti vieną kurį tos sąvokos apibrėžimą. Galima teigti, kad vertinimas – neatsiejama mokymo(-si) proceso sudedamoji dalis, stebėjimu ir sukaupta mokymosi informacija motyvuotas grįžtamasis ryšys apie tai, ką, kaip ir kiek besimokantysis moka, kad būtų galima padaryti sprendimus, siekiant užtikrinti mokymo(-si) kokybę. Tačiau negalima nepastebėti vertinimo įvairovės priklausomybės nuo pasirinktos strategijos. Viena iš jų – mokinio pasiekimų vertinimas. Šios strategijos kontekste mokinių formalusis vertinimas suprantamas kaip procesas, atliekamas baigus programą, kursą ar modulį, ir būtinas mokinių pasiekimams tarpusavyje ir / ar su iš anksto numatytais kriterijais palyginti. Kita strategija – mokinio pažangos vertinimas, kurios kontekste formalusis vertinimas suprantamas kaip siekis plėtoti mokinio mokymosi perspektyvą ir stiprinti individualią pažangą. Tai realizuojama mokymo(-si) proceso analize bendradarbiavimo pagrindu, individualios mokinio pažangos vertinimu, lyginant dabartinius mokinio pasiekimus su ankstesniais, besimokančiųjų stipriųjų ir silpnųjų pusių bei trūkumų nustatymu, kad būtų galima pateikti naudingus atsiliepimus ir gaires korekciniam mokymui(-si) ir / ar skatinant siekti asmeninės pažangos. Todėl mokinių formalusis vertinimas gali būti suprantamas ir kaip mokinio pasiekimų atitikties ugdymo programai, moduliui, kursui, normoms ir standartams nustatymo matmuo, ir kaip pagalba mokiniui mokytis siekiant jo individualios pažangos.

2.1.1. Mokinių formaliojo vertinimo strategijos: nuo pasiekimų link pažangos vertinimo

Mokslininkai (Vonderwell, Boboc, 2013; Tempelaar, Heck, Cuypers, Kooij, Vrie, 2013; Qvortrup, Keiding, 2015; Black, 2015; Keeley, 2015; Van derKleij, Vermeulen, Schildkamp, Eggen, 2015 ir kt.) pastebi, kad du pastaruosius dešimtmečius švietimo sistemos praktikoje vyksta perėjimas nuo *į galutinį rezultatą* orientuoto vertinimo *į visą ugdymo procesą* apimančią vertinimą. Todėl šiandien daugiau dėmesio skiriama ne ugdytinių pasiekimams, bet jų daromai individualiai pažangai, pačiam ugdytinių mokymosi procesui bei pasiekimų ir pažangos vertinimo balansui (Dixon, Carman, Tyler, Whiting, Enoch, Daar, 2014; Mindes, Jung, 2014; Bogarín, Romero, Cerezo, Sánchez-Santillán, 2014; Cox, Imrie, Miller, 2014; Wortham, Hardin, 2015; Decristan, Klieme, Kunter, Hochweber, Büttner, Fauth, Hardy, 2015; Mo, Troia, 2017; McLoughlin, Lewis, Kritikos, 2017; Michael, Heracleous, 2017 ir t. t.). Pati mokinių pažangos vertinimo idėja skaičiuoja bemaž savo 50-metį. Anuomet mokslininkų (Scriven, 1967; Bloom, 1969) iškelta idėja – veiksmingas mokymasis reikalauja dažnų supratimo patikrų, jungiančių mokymą ir mokymąsi, kurį atlikus galima nuspręsti, ar mokymasis turėjo numatytą poveikį – išskėlė vertinimo, kaip mokymosi proceso tobulinimo, o ne jo rezultatų sumavimo, prasmę. Šiandien moks-

linėje literatūroje aptinkamas ne vienas terminas, apibūdinantis mokinių pažangos vertinimą, būtent: *mokymosi vertinimas* (Wiliam, 2014, Wiliam, 2016), *vertinimas mokymuisi* (Sapire, Shalem, Reed, 2017; Fraser, 2015; Dann, 2014; Lorente-Catalán, Kirk, 2016), *vertinimas ugdant* (Fedotova, 2012; Vaičekauskienė, 2012), tačiau visi autoriai vienareikšmiškai tvirtina, kad esminė *pažangos vertinimo* funkcija yra sprendimų apie mokymą(-si) priėmimas, padedant mokytojui ir mokiniui geriau nukreipti jį į numatytą tikslą.

R. J. Stiggins (2002) šį vertinimo raidos procesą apibūdina kaip išgyvenantį krizinį laikotarpį, nes dar pernelyg stipriai tebesilaikoma mokinių *pasiekimų* vertinimo tradicijos, neleidžiant įsitvirtinti mokinių *pažangos* vertinimą atliepančiais laisvojo ugdymo paradigmai (Stiggins, Arter, Chappuis, Chappuis, 2007; Shih, TaweiKu, Hung, 2013; DiVall, Alston, Bird, Buring, Kelley, Murphy, Schlesselman, Stowe, Szilagy, 2014; Hüseyin, 2014; Conley, 2015).

R. J. Stiggins (2002) teigia, kad tik nedaugelis pajėgia pripažinti švietimo sistemą ištikusią krizę, kenkiančią dideliame skaičiuje ugdytinių. Praktikai baiminasi, kad vertinimas, praradęs iki šiol toleruojamą klasikinei ugdymo paradigmai būdingą *atlygio ir bausmės* funkciją, nebepajėgs stimuliuoti mokinių pastangas, virstančias aukštesniais mokymo(-si) rezultatais. Tačiau nesamprotaujama, kaip įkvėpti mokytojus ir beimokančiuosius apie vertinimą galvoti ne kaip mokyklos rodiklius, o kaip svarią *pagalbą mokiniui mokytis* (Stiggins, 2002). Dėl šios priežasties S. Brown (2005) rekomenduoja ne tik individualiai, bet ir kolektyviai pasvarstyti, kas šiuo metu daroma, kad vertinimo praktika padėtų, o ne trukdytų mokymuisi ir dalykiškai atsižvelgtų ne tik į tai, *ką* vertiname, bet *kaip* ir *kodėl* tai darome. Būtent, *požiūrio* į vertinimą kaita keičia visą mokymo(-si) pobūdį, stiprindama laisvosios ugdymo paradigmos įsitvirtinimą edukacinėje erdvėje (Wiliam, 2011; 2014).

Viena iš pasaulinių organizacijų – OECD³³, savo misiją apibrėžianti kaip skatinimą politikos, kuri pagerintų žmonių ekonominį ir socialinį gyvenimą visame pasaulyje, rūpinasi ir švietimo sektoriumi, tarp kitų klausimų analizuodama ir mokinių vertinimo sistemą, kaip bendrąjį politikos uždavinį. Pastebima, kad mokinių pažangos vertinimui įsitvirtinti praktikoje trukdo *standartizuota* švietimo politikos sistema, kuri dominuoja daugelyje šalių, tarp jų ir Lietuvoje (OECD, 2017). Vyriausybė nustato mokinių *pasiekimų* standartus, aiškiai apibrėžia žinias ir įgūdžius, kuriuos, kaip tikimasi, mokiniai pasieks skirtingais mokymosi etapais (Meyer, Benavot, 2013; Edwards, Raggatt, Small, 2013; Spodek, Saracho, 2014; Verger, Curran, 2014; Bowe, Ball, Gold, 2017 ir t. t.). Taigi, mokymo programose tikslai formuluojami nustatytų standartų pagrindu, o mokinių vertinimai yra orientuoti tik į tų standartų pasiekimą. Standartizuotos sistemos logika ir remiasi šių pagrindinių elementų suderinimu – tikslų ir rezultatų. Išvada: jeigu vertinimai nekoreliuoja su mokymo programomis ir standartais, tuomet rezultatai tampa mažai svarbūs vertinant mokinių pasiekimus, diagnozuojant mokyklos ar ugdytinių poreikius. Todėl švietimo politikoje šiandien pradedama kalbėti apie tvirtų strategijų, skirtų *standartų*

³³ The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Daugiau informacijos: <http://www.oecd.org/>

veiksmingumui bei prasmingumui įvertinti, poreikį, analizuojant kam jie skirti ir ką vertina, kiek patikimi vertinimai, vartojami mokyklų vadovų ir mokytojų, kaip grįžtamasis ryšys apie mokinių mokymą(-si) (OECD, 2017).

Užsienio šalys jau orientuojasi į OECD rekomendacijas. Tokios šalys narės, kaip Suomija, Danija, Vokietija, Graikija, Airija, Italija ir kt., ugdymo procese daugiau dėmesio jau skiria ne pasiekimų, o mokinių pažangos stebėjimui ir vertinimui (Švietimo ir mokslo ministerija, 2016). Nors išvardytosios šalys savo požymiais kardinaliai nesiskiria nuo kitų, tačiau turi savitą požiūrį į mokinių formalųjį vertinimą (Torrance, Pryor, 1998; Davies, 2006; Earl, 2012; Faas, Hajisoteriou, Angelides, 2014; Turker, Vural, Idowu, 2016). To požiūrio skirtumai ypač ryškūs žemesnėse ugdymo pakopose. Be mokinio formaliojo mokymosi pasiekimų ir pažintinių gebėjimų, vertinami ir neformaliojo mokymosi pasiekimai, socialiniai-emociniai gebėjimai. Vokietijos mokytojai pradinio ugdymo koncentre, labai panašiai kaip ir Lietuvoje, taiko alternatyvias ugdymo ir vertinimo formas. Šioje šalyje daug dėmesio skiriama mokinio įsivertinimui, pasitelkiant dienoraščius, savaitinius planus, pasiekimų apžvalgus (mokiniai konsultuojami, kaip susidaryti savo mokymosi projektus, išsikelti tikslus, įsivertinti pažangą). Mokytojai žodžiu ir raštu nuolat vertina mokinių mokymosi procesą, pasiekimus ir elgesį. Danijoje pradinio ir pagrindinio ugdymo koncentruose, be kitų vertinimo formų (stebėjimo, užduočių žodžiu ir raštu), taikomi testai mokinių mokymosi pažangai, pasiekimų lygiui ir socialiniam emociniam vystymuisi nustatyti. Graikijoje mokytojai dažniausiai praktikuoja diagnostinį vertinimą, žodinį grįžtamąjį ryšį, kūrybinius projektus, mokymosi pasiekimų apžvalgus. Airijos mokyklos turi teisę savarankiškai nuspręsti, kokius mokymo ir vertinimo metodus mokytojai gali taikyti. Pradinėje mokykloje mokinių vertinimui naudojamas stebėjimas, mokytojų parengtos užduotys, testai, pokalbiai ir mokymosi vertinimo apžvalgai. Pagrindinėje – vertinimas žodžiu, veiklos vertinimas. Italijoje mokinių mokymosi pasiekimams susumuoti taikomas *individualių gebėjimų apžvalgas*, kuriame segami įrodymai apie mokinio padarytą pažangą, siekiant individualiame plane suformuluotų ugdymo tikslų. Į šį apžvalgą įtraukiamos mokytojo ir šeimos pastabos apie mokymo metodus, individualų mokinio darbą ir projektus, diskusijų su mokiniais ir (arba) tėvais santraukos, testų rezultatai, mokytojo sisteminio stebėjimo komentarai ir pan. (Looney, 2011). Kalbant apie Suomijos švietimo sistemos modelį, jis dažnai pateikiamas kaip visiškai priešingas kai kuriems vakarietiškiems, kaip antai JAV ar Didžiosios Britanijos, kur pagrindinė tiek mokinių, tiek mokytojų motyvavimo priemonė – konkurencijos skatinimas (Sahlberg, 2007). Suomijoje mokiniai pratinami savarankiškai išsikelti mokymosi tikslus. Čia taikomi įvairūs vertinimo būdai, kaip ir anksčiau minėtose šalyse, pvz., mokinio vertinimo apžvalgai, kurie sudaromi atsižvelgiant į ugdymo programose numatytus tikslus, vertinamieji pokalbiai ir pan. Šioje šalyje vaikai egzaminus laiko tik vieną kartą, prieš pat mokyklos baigimą. Paprastai pasaulyje dėmesys telkiamas į mokinių raštingumą, gebėjimą skaičiuoti ir pan., tačiau Suomija koncentruojasi į *mokymąsi* – kad vaikai įgytų mokymosi visą gyvenimą įgūdžių, reikalingų, tarkime, tam tikru gyvenimo momentu prirėkus galėtų pakeisti profesiją. Suomijos švietimo sistemos išskirtinumas – vyraujanti pa-

sitikėjimo kultūra, t. y. pasitikima aukštos kvalifikacijos, universitetinį išsilavinimą turinčiais mokytojais (Darling-Hammond, 2017), jie vertinami netapatinant mokinių rezultatų su jų darbo kokybe ar našumu, pasikliaujama mokiniui jų parinkta mokymo forma ir priimtinausiu mokymo būdu (Looney, 2011; Pahkin, 2012; Sellar, Lingard, 2013; Sahlberg, 2014).

Mūsų šalyje strateginiai formoliojo vertinimo pokyčiai kiek vangesni, tačiau vis gauseni ir išsamesni moksliniai tyrimai rodo šalies siekį sėkmingai persiorientuoti į mokinių pažangos vertinimo strategiją. Lietuvoje mokinių pažangos vertinimas tobulintinas didžiojoje dalyje šalies mokyklų (Vaičekauskienė, 2012). Mokytojai, net ir pripažindami pažangos vertinimo naudą, ne visada atsižvelgia į individualius mokinių gebėjimus, jų patirtį, mokymosi stilių, stokoja dėmesio mokinių mokymosi poreikiams, padedantiems pamokoje aktyviau veikti, patirti mokymosi sėkmę, skatinantiems savarankiškumą, bendradarbiavimą ir kūrybingumą. Pamokose nepakankamai išnaudojama ir vertinimo būdų įvairovė (Vaičekauskienė, 2012). Pastebima, kad vertinimo kriterijai dažniausiai neaptariami su mokiniais ir dėl to dažnai jiems neaišku, už ką yra vertinami. Be to, neretai taikoma visai klasei vienoda vertinimo sistema, kuomet vertinamas visos klasės darbas, jos nusiteikimas, bet ne asmeninė mokinio pažanga. Vengiama skatinti mokinius įsivertinti (Bagdonė, 2012). Neformalusis vertinimas iš dalies atlieka pažangos vertinimo funkciją pamokoje, t. y. mokytojai stebi mokinių darbą, padrašina juos, pagiria, tačiau neskiria pakankamai dėmesio grįžtamajai vertinimo informacijai – sistemingam analizavimui, reflektavimui su mokiniais, klaidų taisymui, išmokimo stebėjimui įvardijant mokymosi kliūtis, jų šalinimo būdus, pažangos galimybes ir t. t., nors tai padėtų mokytojui planuoti ne tik visos klasės, bet ir paskirų mokinių mokymąsi, o mokiniams – mokytis (Vaičekauskienė, 2012; Bagdonė, 2012). V. Čiuldienė (2012) patvirtina, kad mokytojai dažnai vertinimą suvokia tik kaip pažymio parašymą. Mokytojams stinga informacijos, kaip turi vykti vertinimo procesas. Pedagogai neidentifikuoja, kad vertinimas yra nuolatinis, nenutrūkstantis procesas, sistemingai planuojamas, reflektuojamas, reikalaujantis susitarimų tarp mokytojo ir mokinio, prioritetu laikant ne siekį išmokyti mokinį, tačiau suntriguoti jį mokyti. Ugdymo procese vyrauja žinių perteikimo kultas, vertinimą naudojant kaip mokymosi kontrolės priemonę, o ne pagalbą mokyti (Barkauskaitė, Sinkevičienė, 2012).

Kritiškas Lietuvos mokslininkų (Vaškelienė, Grabauskienė, 2009; Gailienė, Kavaliauskaitė, 2006; Čiužas, Navickaitė, 2008, 2011; Emeljanovas, Trinkūnienė, 2011; Miltenienė, Daniutė, 2014; Rutkauskaitė, Garnytė, Ruškytė, 2015; Gevorgianienė, Zaikauskas, 2016; Žadeikaitė, Zaleskienė, 2016; Dudaitė, Prakapas, 2017 ir t. t.) požiūris į formaliųjų mokinių vertinimą apima ne tik praktinį lygmenį, bet ir politinį, kuriame mokinių pažangos vertinimas atlieka tik pagalbos funkcijas, siekiant aukštesnių mokinio rezultatų. Visgi švietimo politikai, atsižvelgdami į vertinimo pokyčių tendencijas, pedagogams ir ugdymo institucijoms palieka *laisvę* susitarti dėl vertinimo tikslų ir dažnumo, metodų, tėvų informavimo būdų bei formų. Reikia pasakyti, kas susitarimo intencija suvokiama ne kaip pagalba mokiniui mokantis, o kaip atsakomybė už besimokančiojo ugdymo rezultatyvumą (Švietimo ir mokslo

ministerija, 2016). Vienas iš prioritetinių valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos tikslų – siekti gerinti vaikų pasiekimus, kurie patvirtintų ne vaikų, bet Lietuvos švietimo sektoriaus daromą pažangą, kaip sėkmingai įgyvendinančią valstybės strateginių dokumentų tikslus³⁴ ir įsivertinančią akademinį pasiekimų lygį plačiame tarptautiniame kontekste³⁵ (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014). Tokios tendencijos rodo švietimo politikos požiūrio kryptį, t. y. orientaciją ne į vaikus, bet į standartų įprasminimą mokant taip, kad kuo labiau vaikai juos atitiktų.

Kaip atoveikis į susidariusią situaciją, stebint mokinių formaliojo vertinimo strategijų kaitos kryptį ir reaguojant į pažangių valstybių patirtį, 2015 metais buvo parengta ir patvirtinta *Geros mokyklos koncepcija*, kurioje raginama atsisakyti iki šiol *geros mokyklos* tapatinimo tik su formaliais akademineis (egzaminų, testų ir kt.) rezultatais, mokinių pasiekimais. Koncepcijoje siūloma keisti ir modeliuoti mokyklos veiklos atramos taškus taip, kad mažiau būtų paisoma tam tikram amžiaus tarpsniui numatytų pasiekimų normų (standartų), lanksčiau grupuojamas ir individualizuojamas mokymas(-is), pasiekimų ir pažangos vertinimą suprantant kaip lygiaverčius, vienas nuo kito priklausančius dėmenis (Targamadžė, 2016). Pagrindinis mokyklos veiklos rezultatas – *asmenybės ūgtis*. Ją apibūdina asmenybės branda (savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas ir gyvenimo būdas), individualias galimybes atitinkantys ugdymo(-si) pasiekimai (mokinių įgytų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų visuma) ir pažanga (per tam tikrą laiką pasiektas lygis, atsižvelgiant į mokymosi startą bei asmenines raidos galimybes, mokiniui optimalų tempą ir bendrosiose ugdymo programose numatytus reikalavimus) (*Geros mokyklos koncepcija*, 2015).

Apibendrinant galima teigti, kad edukacinių paradigmu kaitos išprovokuotas švietimo praktikoje vykstantis perėjimas nuo į galutinį rezultatą orientuoto vertinimo į ugdymo procesą orientuotą vertinimą, šiandien visuomenės dėmesį labiau kreipia ne į ugdytinių pasiekimus, bet į jų daromą individualią pažangą, mokymosi procesą. Strateginė kryptis – subalansuoti pasiekimų ir pažangos komponentus, kaip lygiavertes ir svarias pagalbos mokiniui mokytis dalis. Tai rodo išsivysčiusių Europos šalių, kaip Suomija, Danija, Vokietija ir kt., patirtys. Pvz., Vokietijoje dėmesys telkiamas ne į pasiekimų, o į mokinių pažangos stebėjimą ir vertinimą, centruojantis ne į mokinių raštingumą, gebėjimą skaičiuoti ir pan., o į patį mokymosi procesą, kad mokiniai įgytų mokymosi visą gyvenimą įgūdžių. Tose šalyse, be mokinio mokymosi pasiekimų ir pažintinių gebėjimų, vertinama ir jo mokymosi pažanga, neformaliojo mokymosi laimėjimai, socialiniai-emociniai gebėjimai ir t. t. Taikomos alternatyvios ugdymo ir vertinimo formos. Vertinat situaciją Lietuvoje, pastebima, kad tebedominuoja standartizuota švietimo politika, orientuota į vaikų pasiekimų vertinimą, stebint ir diagnozuojant mokymosi atitiktį numatytiems bendriems ugdymo standartams, kas iš esmės trukdo įsitvirtinti mokinių pažangos vertinimui. Mokinių pažangos vertinimas tobulintinas daugumoje šalies mokyklų. Pamokose nepakankamai išnaudojama ir vertinimo būdų įvairovė. Neformalusis vertinimas iš dalies atlieka pažangos vertinimo funkciją pamokoje. Mokytojai, stokodami informacijos, dažnai

³⁴ Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija.

³⁵ The Programme for International Student Assessment (PISA).

vertinimą suvokia tik kaip pažymio parašymą. Ugdyme vyrauja žinių perteikimo kultas, vertinimas ugdymo procese naudojamas kaip mokymosi kontrolės priemonė, o ne pagalba mokantis. Atsaku į susidariusią situaciją Lietuvoje, stebint formaliojo mokinių vertinimo strategijų kaitos kryptį ir reaguojant į pažangių valstybių patirtį, tampa raginimas ugdymo praktikoje atsisakyti iki šiol geros mokyklos tapatinimo tik su formaliais akademiais (egzaminų, testų ir kt.) rezultatais, mokinių pasiekimais, o pagrindiniu mokyklos veiklos rezultatu iškelti – asmenybės ūgtį.

2.1.2. Tradiciniai ir alternatyvieji formaliojo vertinimo būdai

Laisvojo ugdymo paradigma grįstame ugdymo procese, siekiant kiekvieno mokinio asmenybės ūgties, sudarant sąlygas įvairiais būdais atsiskleisti ir išreikšti save, neišvengiamai turi būti naudojamos įvairios užduotys ir vertinimo būdai. Tai formuoja poreikį ieškoti išeičių, kaip tobulinti mokinių vertinimo sistemą, kuri būtų orientuota ne tradiciškai vien tik į pažintinių gebėjimų ugdymą, bet ir į bendrųjų kompetencijų vertinimą. Pripažįstama, kad iki šiol Lietuvos mokyklose pasigendama būdų, kurie padėtų įvertinti (ir įsivertinti) mokinio bendrąsias kompetencijas ir mokymosi potencialą.

Lietuvos švietimo sistemoje, įskaitant ir muzikos mokyklas, mokinių vertinimas dažniausiai grindžiamas formaliuoju vertinimu – pažymiais (Švietimo ir mokslo ministerija, 2016). P. Gudynas (2009 a), komentuodamas vertinimo pažymiu populiarumo prielaidas, teigia, kad tai lemia ugdymo apskaitos tradicijos mokyklose, mažos darbo ir finansinės sąnaudos. Pažymiai teikia tėvams „suprantamą“ informaciją apie vaiko pasiekimus (lyginant su kitais vaikais ir su mokymo programų reikalavimais), nes jie patys su tuo susidūrė vaikystėje. Tačiau psichologiniu ir pedagoginiu aspektais neapgalvota vertinimo pažymiais procedūra (netinkamas informacijos apie mokinių pasiekimų vertinimą skelbimas ir interpretavimas) besimokantiesiems išprovokuoja vertinimo baimę, žinant, kad jų pažymiai bus viešai skelbiami, komentuojami ir / ar lyginami su kitų balais. Tai rodo, jog vertinimas pažymiu ugdymo praktikoje pasireiškia ne tik kaip didaktinis instrumentas, tačiau ir kaip socialinis. „Pradėjęs nuo žinių lygio rodiklio ir moksleivio mokymosi stimuliacijos, jis virto beveik visos moksleivio asmenybės ikūnijimu, skelbiančiu visuomenei apie jo laimėjimus ir nesėkmes moksle, tapo mokytojo ir visos mokyklos darbo matu, mokymo ir auklėjimo darbo kokybės *veidrodžiu*“ (Amonašvilis, 2009, p. 175). Vertinimo pažymiu prigimtis, siekianti bemaž 400 metų, siejama su kalėjimų santvarkos atsiradimu, kurio konstruktas istorinėje raidoje įsigalėjo kareivinėse ir galiausiai pasiekė ugdymo įstaigas. Todėl turime susiformavusią ne tik ugdytinių vertinimo pažymiais tradiciją, bet ir jai paklūstančią ištisą analitinę pedagogiką. Pastaroji skrupulingai numato kiekvieną smulkmeną (mokomasis dalykas suskaidomas į paprasčiausius elementus, smulkiausiai laipsniais hierarchizuojama kiekviena pažangos fazė). Taip pat plačiai taikomas pratybų metodas, kai ta pati užduotis kartojama nuolat, popu-

liarūs trilypę funkciją (parodyti, ar subjektas pasiekė reikalaujamą lygį, garantuoti, kad jo žinios prilygsta kitų egzaminuojamųjų žinioms, ir diferencijuoti kiekvieno individo sugebėjimus) atliekantys egzaminai, taip pat propaguojami laiko suvaržymai – leidžiantys skrupulingai kontroliuoti kūno veiksmus, sukaustančius nuolatinėje priklausomybėje jo jėgas (Foucault, 1998). Socialinė vertinimo pažymiu paskirtis ypač sustiprėjo atsisakius ugdyme vaiko kūno bausmių, reguliavusių nepilnamečio gyvenimą ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų. Socialinės vertinimo funkcijos – stiprinti poveikį vaikui ir selekcionuoti besimokančiuosius pagal jų gabumus ir žinias. Akivaizdu, kad pažymiuose sutelkta bemaž visa imperatyvinė klasikinės ugdymo paradigmos tradicija, stiprinanti mokymo iš jėgos pozicijų procesą, diegianti prievartą, baimę ir bausmes (Amonašvilis, 2009).

Būtina pastebėti, kad pažymys mokslininkų neretai charakterizuojamas kaip prarandantis savo prasmę mokinių pažangos vertinimo kontekste. A. L. Brown (1994) teigia, kad neįmanoma pažymiais išmatuoti mokinio pažangą, kadangi vertinimo tikslas sunkiai suderinamas su kontrole, o pažymys efektyvus būna tik tada, kai yra siejamas su grįžtamuju ryšiu ir nuolatinio diagnozavimu, kaip pagalba mokytis, o ne instrumentas mokant. Žinoma, mokymo(-si) procesas negali vykti netikrinant besimokančiųjų žinių, gebėjimų ir įgūdžių, todėl atsiranda vis daugiau alternatyvių vertinimo būdų, kaip: *mokymosi dienoraščių rašymas* (Neseckienė, 2006; Gudynas, 2009); *veiksmingų klausimų metodas* (Vensloviene, 2005); *deskriptyvinis*³⁶ *vertinimas*. Pastarojo esmė – sakytiniai arba rašytiniai komentarai, pastabos bei apibendrinimai, sukaupti stebint vaikų veiklą, vertinant jų darbus. Tokiu būdu mokytojai susirenka vertingos ir patikimos informacijos, kuria vadovaujasi sprendami apie vaikų daromą mokymosi pažangą, ugdymo(-si) sėkmę bei ieškodami jiems tinkančių geriausių ugdymo formų ir metodų (Kvale, 2007; Tanggaard, Elmholdt, 2008; Boud, 2009; UPC, 2017). *Vertinimo aplankai* (portfolio), N. Burkšaitienės (2016) nuomone, – pozityvūs alternatyvaus vertinimo sistemos instrumentai, pereinant nuo tradicinės mokymo sistemos, pagrįstos testais ir kontroliniais rašto darbais bei jų (į)vertinimo pažymiais, prie naujų mokymo sistemų. Šio vertinimo būdo taikymas praktikoje leidžia charakterizuoti ne tik galutinį mokymo(-si) rezultatą, bet ir padarytą besimokančiojo pažangą. *Vertinimo aplankas* teigiamai priimamas įvairiuose mokymosi sektoriuose. A. Fokienės ir L. Sajienės (2009) teigimu, šis vertinimo būdas neturi tvirtų tradicijų, tačiau, vadovaujantis kompetencijomis grįstu, į mokinį orientuotu požiūriu, jį būtina plėtoti ir pradėti įgyvendinti Lietuvoje. Aplanko rengimas – sudėtingas procesas, nes reikalingas pagrįstumas ir aiški struktūra, tikslai, užtikrinantys metodo patikimumą. Būtina pažymėti, kad vertinimo aplankas nėra tik medžiagos sandėlis. Jo vertę rodo turinys, medžiagos atrinkimo principai ir gebėjimas tinkamai pateikti informaciją. Medžiaga, susegta vertinimo aplanke, apima visą mokymosi procesą, visų atliktų užduočių pavyzdžius, pastabas prie jų, svarstymus apie problemų sprendimus, diskusines esė ir pan. (Brown, Knight, 1995). L. Stefani, R. Mason ir Ch. Pegler (2008) teigia, kad vertinimo aplankas yra apmąstymų ir hipotezių apie individualią patirtį ir veiklą, atliktų per tam tikrą laikotarpį, rinkinys.

³⁶ **Deskriptyvinis** [lot. *descriptivus*] – aprašomasis.

Aplanko metodas įgalina fiksuoti besimokančiųjų pažangą, identifikuoti geriausius mokinio darbus, palyginus juos su ankstesniais, atskleidžia įsivertinimo ir apmąstymų raidą, atskiro mokinio lygį ir jo darbo tempą, mokytojo ir mokinio bendradarbiavimo mastą (*Ugdymo plėtotės centras*, 2017 a). Tai yra bene vienintelis vertinimo būdas, kuris savyje koduoja ne galutinį (apibendrinantį) įvertinimą, bet ugdymo proceso dalyviams pateikia besimokančiojo *mokymosi įrodymus* (Vance, Williamson, Frearson, O'Connor, Davison, Steele, Burford, 2013; Johannes, Korteweg, Polson, 2014; Jones, 2016).

Analizuodamas alternatyviuosius vertinimo būdus, humanistas, edukologas ir pradinių klasių mokymo be pažymių sistemos autorius Š. Amonašvilis (2009), remdamasis savo 15 metų eksperimentinio pradinukų mokymo be pažymių rezultatais, oponentams, kritikuojantiems mokymą(-si) be pažymių, teigia, kad įmanoma mokytis taip, kad mokymasis vaikui taptų patrauklus ir džiugus, kad mokinys ne tik suprastų, už ką ir kodėl buvo vienaip ar kitaip įvertintas, bet ir pats mokytoji vertinti savo mokymosi pažangą. Tokį vertinimo procesą Š. Amonašvilis (2009) vadina *turiningu vertinimu*, kuomet ugdymo procese mokinys yra kreipiamas taip, kad kiekvienoje mokomojoje-pažintinėje užduotyje matytų savo pasiekimų ir tobulėjimo vaizdą. Edukologo nuomone, taip besimokantysis atvedamas iki tikrai *turiningo įsivertinimo* ir *savianalizės*, kuomet per išorinį savo veiklos rezultatą jis analizuoja asmenines sėkmes ir nesėkmes, pasisekimus ir spragas. Tokios sąlygos žymiai sustiprina moksleivio reikalavimus pačiam sau, jame gimsta polinkis tobulintis. Atsisakius vertinimo *pažymiais*, mokymas bei auklėjimas vyksta ne iš mokytojo pozicijos, o iš vaiko, jis tampa subjektu, o pedagogas – objektu, kuris padeda tobulėti, pažinti supantį pasaulį, atrasti tikruosius interesus ir tikslus, plėtojama mokinio motyvacija pažintinei veiklai, nusistovi tarpusavio pagalbos mokantis tradicija, pašalinamas mokinių noras meluoti mokytojui, nusirašinėti, sąmoningai vėluoti į pamokas arba praleisti jas be pateisinamos priežasties, skūsti ir vienas kitam pavydėti. Taip atsiranda sąlygos, kad susidarytų abipusis pasitikėjimas ir pagarbi atmosfera, nelieta tarpusavio konkurencijos, mokinys patiria džiaugsmą ir pasitenkinimą.

Įsitvirtinant laisvojo ugdymo paradigmos idėjoms ugdymo praktikoje, nebepakanka apsiriboti formaliuoju vertinimu pažymiais, kurie iki šiol – vienas patraukliausių vertinimo būdų Lietuvos švietimo sistemoje, įskaitant ir muzikos mokyklas. Pastebima, kad vertinimas pažymiais suvokiamas, kaip prarandantis savo prasmę mokinių pažangos vertinimo kontekste. Laisvojo ugdymo paradigma grįštoje ugdymo praktikoje jis pasireiškia ne tik kaip didaktinis instrumentas, bet ir kaip socialinis. Stiprų socialinį svorį įgijo atsisakius kūno bausmių, reguliavusių vaiko gyvenimą ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų. Praktikoje įsitvirtina vis daugiau alternatyvių vertinimo būdų, kaip antai: mokymosi dienoraščių rašymas, veiksmingų klausimų metodas, deskriptyvinis vertinimas, vertinimo aplankai. Pereinant iš klasikinės į laisvojo ugdymo paradigmą, išvardytosios inovacijos pripažįstamos kaip pažangios alternatyvos tradiciniam vertinimo būdai. Jų taikymas praktikoje leidžia įvertinti ne tik galutinį mokymo(-si) rezultatą, bet ir mokymo(-si) procese padarytą pažangą, t. y. padeda subalansuoti pasiekimų ir pažangos vertinimą. Taikant alternatyviuosius vertini-

mo būdus, mokymas vyksta ne iš mokytojo pozicijos, o iš vaiko. Jis tampa subjektu, o pedagogas – objektu, padedančiu ugdytiniui tobulėti, pažinti supantį pasaulį, atrasti tikruosius interesus ir tikslus. Susidaro sąlygos abipusiam pasitikėjimui ir pagarbiai atmosferai formuotis, nelieka tarpusavio konkurencijos, kiekvienas mokinys patiria mokymo(-si) džiaugsmą ir pasitenkinimą.

2.2. Lietuvos ir užsienio šalių mokinių formaliojo vertinimo raiška muzikos mokyklose

Mokinių formalusis vertinimas muzikos mokyklose – ne išimtis ir yra tiek pat reikšminga ugdymo proceso sudedamoji dalis kaip ir visai likusiai švietimo sistemai. Tačiau muzikos mokyklų statusas, priklausymas neformaliojo vaikų švietimo sektoriui, neretai užgožia formaliojo vertinimo klausimus, palikdamas juos švietimo politikų, steigėjų, mokslininkų ir praktikų nuošalėje kaip mažiau reikšmingus. Iki šiol pasigendama profesionalaus požiūrio į formaliojo vertinimo procesą Lietuvos muzikos mokyklose, apie kurį per pastarąjį 20-metį užsimenama tik fragmentiškai paskirų mokslininkų darbuose, analizuojančiuose muzikos mokyklose organizuojamo ugdymo ypatumus (Masienė, 1999), programų specifiką (Karalienė, 1999, Gabnytė, 2011), asmenybės ugdymo ir mokymosi klausimus (Grušas, 1999, Aleknaitė-Bieliauskienė, 2001, Dubosaitė, 2001, 2003, 2005, Diamandidi, 2010), sąveiką tarp mokinių ir mokytojų (Gumbrys, 1999), psichologinius aspektus, kylančius viešų pasirodymų metu ir ugdant gabius vaikus (Dubosaitė, 2007, 2009) ir t. t. Sąmoninga ar nesąmoninga dėmesio stoka provokuoja įtampą, kuomet, įsitvirtinant laisvojo ugdymo paradigmos idėjoms, kiekvienas besimokantysis nori būti pozityviai ir teisingai (i)vertintas pagal įdėtas pastangas, gebėjimus, pasiekimus ir pažangą, nes nuo to labai priklauso tolimesni asmenybės pasiekimai, mokymasis, gebėjimų bei nuostatų raida (Žadeikaitė, 2010).

Dokumentų analizė rodo, kad Lietuvos muzikos mokyklose mokinių formalusis vertinimas teisiškai vis dar besiformuojantis reiškiny. 2015 metais pasirodžiusios Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintos *rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo* pakeitė iki tol galiojusius *Muzikos mokyklų programinius reikalavimus* (2002), kurių pagrindu bemaž 15 metų buvo orientuojamasi tik į mokinių *pasiekimų* vertinimą. Nuo 2015 metų rekomenduojama muzikos mokyklos mokinių vertinimą ugdymo procese grįsti *individualios pažangos* vertinimo strategija, kaip pagalba mokyti, tarpusavyje derinant formuojamojo, diagnostinio ir apibendrinamojo vertinimo tipus. Tad, išsikeliant *ilgalaikius* ugdymo tikslus, nukreiptus į mokymosi perspektyvą, ir pasitelkiant vertinimu teikiamą galimybę grįžtamuoju ryšiu stiprinti individualią mokinio pažangą, nustatomos stipriosios jo mokymosi pusės ir trūkumai, kad būtų galima koreguoti ugdymo procesą. Vertinimo rezultatų fiksavimo būdą ar skalę (aprašomasis vertinimas, vertinimas pažymiu, penkiabalė, dešimtbalė skalė ar kt.)

pasirenka pati mokykla (*Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015). Būtina atkreipti dėmesį, kad pradinio ugdymo (1–4 klasės) etape nerekomenduojama taikyti vertinimo pažymiais sistemos, mokyklai savo nuožiūra pasirenkant tinkamiausią vertinimo būdą. Tačiau siekis užtikrinti vienodą ugdymo kokybę visose Lietuvos muzikos mokyklose palaiko bendrą vertinimo *pažymiais* 10 balų sistemoje tradiciją, mokinio gebėjimus tikrinant nusistovėjusiomis standartizuotomis formomis, orientuotomis tik į profesinių kompetencijų vertinimą, kurių pagrindą sudaro programinės rekomendacijos (Gabnytė, 2016), kurios buvo detaliau išanalizuotos 1.3 poskyryje ir išduodamas mokyklos baigimo pažymėjimas. Muzikos mokyklų duomenimis³⁷, instrumento dalyko atsiskaitymai paprastai organizuojami 2–4 kartus per metus, skirstant juos į techninius (gamų ir etiudų) bei akademinus (viešus) atsiskaitymus – mintinai atlikti numatytą skaičių kūrinių: pjesių, polifonijų ir kt. Egzaminai vyksta tokiu pat principu, tik baigiamajame egzamine paprastai vienas iš kūrinių turi būti stambios formos, pvz., koncertas, sonata ir pan. Solfedžio egzaminuose iki šiol populiariu mokiniams pateikti egzaminų bilietus, kurių turinį dažniausiai sudaro keletas užduočių, t. y. muzikos teorijos klausimai ir praktinės užduotys (nurodytose paralelinėse tonacijoje mokiniai turi atlikti gamas, padainuoti pastovius ir nepastovius laipsnius ir jų sprendinius, pagrindinių laipsnių seką T, S, D, T ir D7; padainuoti akordų seką; vienbalsį ir daugiabalsį pratimą ir / ar liaudies dainą; pasolfedžiuoti nežinomą muzikinį tekstą; parašyti muzikinį ir / ar intervalų sekos diktantą ir pan.). Egzaminuoja vertinimo komisijos, kurias paprastai sudaro administracija, metodinio būrelio pirmininkas ir kiti skyriaus mokytojai. Vertinimui taikomi mokykloje bendrai priimti kriterijai, tokie kaip: 10 – (puikiai), kai užduotis, atsakinėjimas ar pagrotas kūrinys atliktas be klaidų; 9 – (labai gerai), kai užduotis, atsakinėjimas, kūrinys iš esmės atliktas labai gerai, tačiau yra neesminių netikslumų ar suklydimų; 8 – (gerai), kai užduotis, atsakinėjimas, kūrinys atliktas, tačiau yra keletas klaidų ar suklydimų; 7 – (pakankami gerai), kai atliktoje užduotyje yra keletas klaidų ar suklydimų; 6 (patenkinamai), kai padarytos klaidos ar suklydimai leidžia suprasti užduoties reikšmę; 5 – (silpnai), kai mokinytis teisingai atliko pusę skirtos užduoties; 4 – (labai silpnai), kai mokinytis pusėje atliktos užduoties padarė klaidų; 3 – (blogai), kai nėra nė vieno teisingo atsakymo ar teisingos minties, tik bandymai atlikti užduotį; 2 – (labai blogai), kai nesupranta, ką mokinytis bandė atlikti; 1 – (nieko neatliko), nes mokinytis atsisakė ar nebandė atlikti užduoties be pateisinamos priežasties.

Pažymėtina, kad galiojanti vertinimo sistema Lietuvos muzikos mokyklose yra tiesiogiai perimta iš formaliojo vaikų švietimo sektoriaus ir adaptuota šio tipo ugdymo įstaigose. Muzikos mokyklos iki šiol taip ir neturi susikūrusios neformaliojo vaikų švietimo ir muzikinio ugdymo specifika atitinkančios mokinių vertinimo sistemos. T. Groenendijk, C. van Boxtel, F. Haanstra (2016) teigia, kad muzikinio ugdymo rezultatų vertinimas susijęs su emocijomis, nenuspėjamumu, subjektyvumu ir individualia asmens mokymosi kokybe, o galiojanti vertinimo sistema grįsta racionalumo, nuspėjamumo ir kiekybinio įvertinimo principais. Tai ir paaiškina mokinių

³⁷ Muzikos mokyklų internetinių svetainių apibendrinti duomenys.

formaliojo vertinimo specifiškumą ir sudėtingumą muzikos mokyklose. P. Gudynas (2010) pastebi, kad viena iš svarbesnių formaliojo vertinimo problemų – vis dar neiškiai apibrėžti ugdymo tikslai, bandant juos *pritempti* prie akademinėjų dalykų siekiamybių, kuomet vertinamos tik akademinės (faktinės) žinios, o ne mokinių psichomotoriniai³⁸, metakognityviniai³⁹, emociniai, asmeniniai ir kiti gebėjimai. Šis klaidingas problemos sprendimo būdas paverčia (1) vertinimą *neveiksniu procesu*, nes „be aiškiai apibrėžtų, įvertinamų ugdymo tikslų, mokymo ir mokymosi uždavinių neįmanomas nei veiksmingas mokymasis, nei mokyti padedantis mokinių pasiekimų vertinimas“ (Gudynas, 2010, p. 7); (2) muzikinį ugdymą – akademiškai standartizuotu (Lebler, Harrison, Carey, Cain, 2014) ir (3) ugdymo(-si) kokybę matuojančiu pagal kiekybinius rodiklius (gaunama *nauda* mokyklos bendruomenei ir visuomenei) (Portsmouth, 2006).

Analizės metu pastebėta, kad mokinių vertinimą muzikos mokykloje veikia ne tik meninio ugdymo specifiškumas, bet ir ugdymo turinys, metodai bei nusistovėjusios mokinių gebėjimų tikrinimo formos, kaip vieši atsiskaitymai ir egzaminai, kurie vertinimą mokytojo rankose paverčia poveikio instrumentu, reguliuojančiu ugdytinio mokymąsi, rengiant jį viešam pasirodymui (Kriščiūnaitė ir kt., 2015). E. Ignatonis (2010), analizuodamas naujosios kartos pianistų rengimą muzikos mokyklose, akcentuoja, jog šiandien kiekvienas vaikas turi daug galimybių išmolti skambinti fortepijonu, tačiau iki šiol tebėra nepakitęs mokinio profesinio meistriškumo siekis, kuomet *vidutinių* gabumų mokinį bandoma paversti gabiu, o *gabų* – talentingu, eliminuojant vaiko individualumą ir autentiškumą, palaikant ir toleruojant vaikų selekciją. Ugdymo programos orientuotos į aukščiausius profesionalumo standartus, kurie atitinka tik kelių procentų besimokančiųjų gebėjimus ir poreikius, o tai gali negatyviai veikti kitų moksleivių pasiekimų ir pažangos vertinimą (Gabnytė, 2011 a). R. Aleknačė-Bieliauskienė (2002) tokį ugdymo procesą muzikos mokykloje įvardija kaip virtusį „fiziologinių problemų sprendimu“, atitrūkusiu nuo kūrybinio proceso, estetinio mokinio lavinimo. „Per mokslo metus išmokstama tik keletas kūrybinių, *specialybės* pamokos dažniausiai pavirsta profesinių įgūdžių treniruote, o ilgainiui, karfojant tuos pačius dalykus, dingsta tiesioginis muzikos poveikis“ (Drąsutienė, 2001, p. 235).

Egzistuojantys mokinių vertinimo kriterijai muzikos mokyklose gana nutolę nuo *mokinio vertinimo kaip pagalbos mokantis* idėjų. Dėmesys vertinimo metu telkiamas ne į mokinio individualią pažangą ir pasiekus, bet į jo techninius įgūdžius, vertinimą grindžiant ne mokinių pažangos, o pasiekimų vertinimo strategija, jos kriterijus api-

³⁸ **Psichomotorika** – (psicho- + lot. *motor*- judintojas <moveo - judinu): 1) psichinių reiškinių ir procesų visuma, atliekant žmogui kokius nors veiksmus ar judesius; 2) psichologijos skyrius, tiriantis psichomotorinių reakcijų eigą ir struktūrą, judesių mokymosi procesus.

³⁹ **Metakognityviniai** gebėjimai apima savistabos bei savęs valdymo strategijas, t. y. 1) asmens pastebėjimą, kad jis kažko nesupranta ir imasi žingsnių, kad ištaisytų situaciją; 2) klausimų ir užklausų formulavimą, kurie padėtų geriau suprasti prasmę; 3) savo mokymosi valdą įvertinant grįžtamąjį ryšį, kurie jie gauna iš kitų; 4) pasitelkimą anksčiau įgytų žinių dialogui su nauju mokymosi turiniu; 5) mokymosi sunkumų numatymą ir savo laiko atitinkamą pasiskirstymą; 6) sprendimus apie savo pažangą, einant link mokymosi tikslo (Morari, 2017).

brėžiant „ne pozityvia linkme, kuomet *pažymys* rašomas už tai, ką mokiniui pavyko įgyvendinti, pasiekti ir pan., bet už tai, kas jam nepavyko, ko nepasiekė ir neįgyvendino atlikdamas užduotį. Tokiu atveju mokinių <...> vertinimas tampa ne įvertinimu, bet *nuvertinimu*“ (Kriščiūnaitė ir kt., 2015 a, p. 94). Kritikavimu grįstas vertinimas, mokinį baudžiant pažymiu už nepasiektą ugdymo standartą, daro tiesioginį poveikį išgyvenamo nerimo lygiui (Dubosaitės, 2009), tad rekomenduojama praktikuoti padrąsinimus, stiprinančius mokinio pasitikėjimą savo gebėjimais tinkamai atlikti kūrinių per viešą pasirodymą.

Pastebima, kad muzikos mokyklose stinga *mokinių mokymosi sėkmės įsivertinimo* planuojant pasiekimus pagal asmenybės raidos lūkesčius, įdėtas pastangas, trūksta mokinio pasiekimų lūkesčio nu(si)statymo, skatinimo siekti aukščiausio besimokančiajam įmanomo lygio, gilesnio mokinio galių žinojimo (Kriščiūnaitė ir kt., 2015 a). P. Gudyno (2010) nuomone, būtent, mokymo turinio, metodų diferencijavimas ir vertinimo individualizavimas, atsižvelgiant į mokinio galimybes ir poreikius, išryškinant stipriąsias jo savybes, nesunivelijuojant besimokančiųjų tarpusavyje, optimizuotų mokinio asmeninius pasiekimus ir pažangą. Diferencijuoti reikalavimai, individualus požiūris į kiekvieną besimokantįjį, asmeninis jo mokymosi raidos diagnozavimas, įgalintų ir mokinius adekvačiai vertinti savo gebėjimus, išmokti kontroliuoti ir stebėti savo asmeninę pažangą (Gadliauskinė, Jautakytė, Staknienė, Zeliankienė, 2010).

Reikia pripažinti, kad vertinti gebėjimus muzikos mokykloje dažniausiai yra sunkiau nei vertinti žinias, nes neformaliajam vaikų švietimui ne visada tinka formaliojo mokymo ir vertinimo metodai ir būdai. Muzikos pedagogai pastebi, kad jiems ne visada pavyksta mokinius įvertinti objektyviai, diferencijuoti vertinimą pagal skirtingus gebėjimus, ypač vertinant *silpnėsniuosius* mokinius. Pedagogams sudėtinga pamatuoti individualius mokinių gebėjimus, nes dažnai būna neaiškūs vertinimo kriterijai, stokojama žinių apie vertinimo metodus, stinga pedagoginio kūrybiškumo, vertinant mokinius, atsakomybės, o egzistuojantys muzikinio ugdymo stereotipai riboja vertinimo objektyvumą ir pan. (Kriščiūnaitė ir kt. 2011; Girdzijauskas, 2016). Šie pastebėjimai patvirtina V. Gadliauskinės, Ž. Jautakytės, I. Staknienės ir V. Zeliankienės (2010) akcentus, kad daugiausia problemų kyla vertinant skirtingo lygio prigimtinius mokinių muzikinius gebėjimus, mokinių meninę raišką, kuomet puikius įvertinimus už muzikavimą ar dainavimą dažniausiai gauna tie mokiniai, kurie dėl prigimtinių savo gabumų mokydamiesi deda gerokai mažiau *pastangų* nei kiti. Muzikos pedagogai, vertindami mokinius, nepakankamai dėmesio skiria grįžtamajam ryšiui, kaip pagalba, mokiniui mokytis, vertinimo tipų (formuojamojo, diagnostinio, apibendrinamojo ir kt.) sampratoms bei jų praktiniam taikymui (Girdzijauskas, 2016). Bendrai paėmus, muzikos mokytojai vertinimą suvokia kaip *pažymio* parašymą, retai arba beveik niekada nereflektuojamą ugdymo proceso dalį, vykdoma intuityviai, nekeliant klausimų, *ką ir kada* vertiname, *kokie* tokio vertinimo praktikos padariniai. Mokytojai vengia prisiimti atsakomybę už vertinimo proceso pasekmes ar savo suvokimo spragas (Gudynas, 2010). Būtina pastebėti vieną esminę ypatybę – *autonomišką mokinių vertinimo praktiką*, t. y. mokytojai dažniausiai savo

nuožiūra taiko įvairius mokinių vertinimo metodus ir būdus, eksperimentuoja, dėl to ir kyla aiškių kriterijų nustatymo, skirtingų vertinimo metodų suderinimo problemų, o svarbiausia, vertinimas kinta tiek, kiek pati mokykla apsisprendžia keistis (Gadliauskinė, Jautakytė, Staknienė, Zeliankienė, 2010; Cranmore, Wilhelm, 2017). Todėl labai svarbu šiandieninio švietimo kontekste muzikos mokykloms padėti kurti subalansuotą pasiekimų ir pažangos vertinimą grįstą, į mokinio asmeninės ūgties stebėjimą ir palaikymą orientuotą vertinimo sistemą, daugiau dėmesio skiriant stebėjimams ir sprendimams, o ne priemonėms ir matavimams (Stake, Munson, 2008; Gadliauskinė, Jautakytė, Staknienė, Zeliankienė, 2010; Rowley, Bennett, Blom, 2014; Valle, 2015; Santos, 2017). T. Groenendijk, C. vanBoxtel, F. Haanstra (2016) pažymi – nepakanka vien tik tobulinti vertinimo sistemą, būtina užtikrinti pedagogų kompetencijos vertinti lygį, apie kurį Lietuvoje iki šiol kalbama nedrąsiai, o minėti tyrimai leidžia daryti prielaidą, jog *muzikos pedagogams* pastarųjų kompetencijų kaip tik stinga.

Analizuojant užsienio šalių patirtis, pastebėta, kad, tarkime, Jungtinėje Karalystėje mokiniai ugdymo procese formaliai nevertinami, šią teisę turi tik *egzaminų centras*, kuris formalųjį mokinių vertinimą *balais* taiko tik tais atvejais, kai besimokantysis muzikos mokykloje ar individualiai siekia pereiti į kitą mokymosi lygmenį (Newsome, 2015; Tseng, 2016; Meissner, 2017). Asociacija ABRSM (The Associated Board of the Royal Schools of Music) yra didžiausia ne tik Jungtinėje Karalystėje, bet ir viena pasaulyje pirmaujančių *muzikos egzaminų* teikėjų, kasmet įvertinanti daugiau kaip 630 000 kandidatų 93 šalyse. Asociacijos misija – kartu su *Karališkomis muzikos mokyklomis* propaguoti muzikos pasiekimus, palaikant aukštos kokybės muzikos mokymąsi visame pasaulyje, teikiant rekomendacijas ir nurodant ugdymo kryptį besimokantiems ir mokytojams, kurie padeda plėtoti jų muzikinius įgūdžius, formuoja tikslus ir skatina besimokančiojo pažangą. Kasmet asociacija ABRSM Jungtinėje Karalystėje investuoja apie 6 milijonus svarų sterlingų, kaip labdarą tiems, kurie nori plėtoti savo muzikinius sugebėjimus per Karališkųjų mokyklų partnerius visame pasaulyje, kaip *teisę kiekvienam turėti galimybę į kokybišką ir pažangų muzikinį ugdymą, išnaudojant savo muzikinį potencialą*. Taigi, esminė ABRSM veikla – muzikos egzaminai, vertinimas ir diplomų išdavimas baigusiesiems visą programą (visus 8 lygmenis⁴⁰). ABRSM asociacija deklaruoja, kad jų organizuojami egzaminai skirti kiekvieno mokymosi lygmens, kiekvieno amžiaus tarpsnio mokiniams motyvuoti teikiant apčiuopiamą naudą už pasiekimus, t. y. pasitelkiant išteklius, organizuojant renginius, skiriant stipendijas ir paramą. Ypatingas dėmesys ABRSM asociacijoje rodomas ir egzaminatoriams (vertintojams), kurie, sudarydami palankią tikrinimo atmosferą, sąžiningai ir nepriklausomai įvertina mokėjimus, kurie supranta, kaip mokytis groti ar dainuoti, ir svarbiausia, kiek laiko ir pastangų reikia įdėti muzikiniam progresui pasiekti. Pagrindinis vertinimo motyvas – skatinti muzikantų plėtrą (ABRSM, 2017). Svarbu pažymėti, kad visi ABRSM

⁴⁰ ABRSM yra parengusios sistemingas 8 lygmenų programas visiems instrumentams, kuriose detaliam nusakytą egzaminų vykdymo eigą, reikalavimus, vertinimo tvarką, pateiktas platus rekomenduojamų kūrinių sąrašas (detali informacija: <https://lt.abrsm.org/en/our-exams/>).

egzaminuotojai yra aukštos kvalifikacijos patyrę atlikėjai, kurie vertina ne kaip instrumento ar vokalo specialistai pasiekto rezultato metodiką (tradiciškai muzikų vadinamą *mokykla*), o kaip bendrojo pobūdžio muzikantai, remdamiesi ABRSM numatytais kriterijais⁴¹, – muzikinį rezultatą (Shuler, Brophy, Sabol, McGreevy-Nichols, Schuttler, 2016; Johnson, Fautley, 2017). Vertinimo kriterijai suformuluoti išsamiai, tačiau labai panašiu principu kaip ir Lietuvoje.

ABRSM asociacija, įvertindama tai, kad egzaminuotojas daro nemažą įtaką kandidatui, daug dėmesio skiria pradiniam pokalbiui įdarbinimo metu, atidžiai domisi praktiniais testais, individualiais mokymais. Siekiama įsitikinti, kad egzaminuotojas dirba laikydamasis aukštų standartų (palankiai nusiteikęs laukia kandidato; kuria teigiamą atmosferą; sudėtingose situacijose išlieka ramus; reiškia empatiją ir supratimą; visus kandidatus gerbia ir vertina sąžiningai). Asociacija darbo kokybei užtikrinti taiko (1) moderaciją (labiau patyrę egzaminatoriai kas 2–3 metai kartu su mažesnę patirtį turinčiuoju dalyvauja egzamine ir stebi, ar kandidatai tikrinami pagal reikalavimus; (2) kas 2–3 metus peržiūrimos vertinimo formos; (3) atliekama statistinė analizė, susijusi su egzaminuotojų (vertintojų) kvalifikacijos kėlimu (ABRSM, 2017).

Islandijoje, kaip ir Jungtinėje Karalystėje, dominuoja standartizuotas mokinių vertinimas, kurį reglamentuoja 2000 metais patvirtinta Islandijos muzikos mokyklos ugdymo programa (angl. *The Icelandic Music Schools Curriculum*). Remiantis ja, besimokantieji muzikos mokykloje turi laikyti egzaminus, baigę pradinį, vidurinį ir aukštesnįjį lygmenį (Einarsdottir, Gudmundsdottir, 2016). Egzaminas susideda iš dviejų dalių – instrumentinio / vokalinio ir muzikos teorijos vertinimų. Egzaminų tikslai – *nuspręsti*, kokių lygiu mokinių įgūdžiai atitinka programos reikalavimus; vertinant mokinių pasiekimus, *sukaupiti* informaciją apie konkrečias mokymo programų sritis ir ugdymą muzikos mokyklose; remiantis nacionalinių muzikos mokyklų ugdymo programomis, *informuoti* mokinius apie jų pasiekimus, aptariant abi egzaminų dalis (*The Icelandic National Curriculum Guide for Music Schools General Section*, 2000). Vadovaujantis ugdymo programų nuostatomis, besimokantieji gali būti vertinami bet kuriuo mokslo metų laiku. Tai atlieka išorės vertintojai⁴² muzikos mokykloje, kurioje mokosi egzaminuojamieji. Taikoma dešimtbalė vertinimo sistema: bendras didžiausias balas už visas egzaminų dalis yra 100, galutiniai balai nuo 1 iki 10 gaunami bendrą balą dalijant iš 10 iki pirmojo dešimtainio kablelio (pvz., iš viso 79 balai = 7,9). Muzikos mokyklų pedagogai turi užtikrinti, kad programa tiek turiniu, tiek trukme būtų suderinta su programiniais reikalavimais. Mokytojams leidžiama dalyvauti egzamine, bet jie neturi įtakos vertinimui. Per egzaminą neapsi-

⁴¹ Žr. 4 priedą.

⁴² Atsakydama į mokyklos kreipimąsi, egzaminuotoją skiria *mokyklų egzaminų valdyba* (įkurta 2002 m. vasario 27 d.). Islandijos savivaldybių asociacija (Sambanda) ir Islandijos muzikos mokyklos direktorių asociacija (STS) skiria po vieną valdybos narį. Muzikos pedagogų sąjunga (FT) ir Islandijos muzikų sąjunga (FÍH) kartu skiria vieną asmenį. Islandijos muzikos mokyklos, priklausančios valdybai, skiria po vieną asmenį į muzikos mokyklos atstovų komitetą. Valdybos pirmininką ir pirmininko pavaduotoją skiria pati valdyba (Profafnd tonlistarskola, 2017).

ribojama konkrečių kūrinių atlikimu, pagal laikomo egzamino lygį tikrinami gebėjimai improvizuoti, groti ansamblyje ir pan. (Bamford, 2009).

Austrijos muzikos mokyklos mokinių vertinimas organizuojamas analogišku principu kaip ir minėtose kitose Vakarų Europos šalyse. Tik čia ypač akcentuojami ne mokinių muzikiniai pasiekimai, o jų individuali meninė pažanga (Bjornavold, 2000). Mokymo(-si) reikalavimai formuluojami abipusės pagarbos atmosferoje iškeliant šiuos tikslus: *ugdyti* besimokančiųjų kultūrinį supratimą, *perduoti* menines vertybes, darant pozityvią įtaką mokinių asmeniniam tobulėjimui (Colardyn, Bjornavold, 2004). Muzikos mokyklos traktuojamos ne kaip siekiančios rezultatų, o kaip susitikimų ir bendravimo su įvairiomis meno formomis vietas. Todėl daug dėmesio skiriama ne tik ugdymo turiniui, bet ir erdvėms, kuriose mokymas(-is) vyksta. Jos – atviros, spalvingos ir tinkamai įrengtos, kad mokiniai patirtų teigiamą ryšį su muzika ir su ja susijusiu menu, kaip galimybe įgyti daugiasluoksnę meninę ir pedagoginę patirtį (*Federal Music Schools in Austria*, 2017).

Besimokančiųjų individualiai muzikinei / meninei pažangai ypatingas dėmesys skiriamas ir Suomijoje (Kartomi, Blum, 2014; Dyndahl, Nielsen, 2014; Hallam, Crech, McQueen, 2016; Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä, Zandén, 2017). Vadovaujantis individualizavimo principu, muzikos mokyklose vertinama atsižvelgiant į kiekvieno vaiko prigimtinius, fizinius, mentalinius gebėjimus (Eerola, Eerola, 2014; Saarivirta, Saarivirta, Kumpulainen, Kumpulainen, 2016; Laes, Schmidt, 2016). Būtina pastebėti, kad Suomijos muzikos mokyklų mokinių vertinimo tradicijos labai panašios į Rytų Europos (Antilla, Lehtonen, 2007), įskaitant ir Lietuvą, tačiau palaipsniui sėkmingai kintančios (Mäkelä, Kankaanranta, Helfenstein, 2014; Niemi, Toom, Kallioniemi, 2016; Aspfors, Eklund, 2017), nes įtraukties siekiančioje aplinkoje ypač svarbus yra vertinimo faktorius (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Todėl vertinimas Suomijos muzikos mokyklose traktuojamas kaip skatinantis ir motyvuojantis tobulinti ugdymo procesą, be to, padedantis kiekvienam mokiniui, patiriančiam atskirties grėsmę, įskaitant ir specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, sėkmingai įsitraukti į ugdymo procesą ir jame aktyviai dalyvauti (Eerola, Eerola, 2014; Laes, Schmidt, 2016). Įrodyta, kad mokinių pažangos vertinimo strategija yra tinkamiausia – įgalina mokytis ir mokyti visus mokinius, išvengiant *etikečių klijavimo*, leidžia sutelkti dėmesį į tokį ugdymo procesą, kuris pagrįstas įtraukiojo ugdymo nuostatomis (Anttila, 2010, European Agency for Special Need sand Inclusive Education, 2017).

Apibendrinant Lietuvos ir užsienio šalių muzikos mokyklose praktikuojamo formaliojo vertinimo patirtis, galima teigti, kad dominuoja analogiškos vertinimo sistemos, t. y. standartizuotos, tačiau iš esmės skiriasi praktinis požiūris į jas. Nors Lietuvos muzikos mokyklose mokinių formalusis vertinimas dar vis besiformuojantis reiškinys – nuo pasiekimų vertinimo einama link individualios pažangos vertinimo strategijos, tačiau iki šiol pasigendama profesionalaus požiūrio į muzikos mokyklose organizuojamą formaliojo vertinimo procesą ir į nusistovėjusias mokinių gebėjimų tikrinimo formas (viešus atsiskaitymus, egzaminus). Muzikos mokyklos iki šiol neturi susikūrusios neformaliojo vaikų švietimo ir muzikinio ugdymo specifiką atitinkan-

čios mokinių vertinimo sistemos. Ją tiesiog perėmė iš formaliojo vaikų švietimo sektoriaus ir adaptavo savo ugdymo įstaigose, nors ir pripažįstama, kad neformaliajam vaikų švietimui ne visada tinka formaliojo mokymo ir vertinimo metodai bei būdai. Muzikinio ugdymo vertinimas susijęs su emocijomis, nenuspėjamumu, subjektyvumu ir individualia asmens mokymosi kokybe, o galiojanti tradicinė 10-balė vertinimo pažymiais sistema Lietuvos muzikos mokyklose grįsta kritikavimo, racionalumo, nuspėjamumo ir kiekybinio įvertinimo principais. Tai iš esmės trukdo persiorientuoti – daugiau dėmesio skirti stebėjimams ir sprendimams apie mokinio asmeninę ūgtį ir mokymosi sėkmę, atsisakant priemonių bei matavimų protegavimo, nes jie taikomi akademiniams pasiekimams nustatyti pagal numatytas programines rekomendacijas, orientuotas į aukščiausius profesionalumo standartus, sutampančius su itin menkos besimokančiųjų dalies gebėjimais ir poreikiais. Gilinantis į užsienio šalių patirtį, aiškėja, kad jose pirmenybė teikiama vertintojų kompetencijų lygiui užtikrinti. Lietuvoje apie tai kalbama nedrąsiai ir vengiama pripažinti pastarųjų stoką. Ne visose Europos šalyse taikomas formalusis mokinių vertinimas (pvz., Didžiojoje Britanijoje). Neretai formalųjį mokinių vertinimą atlieka nepriklausomi vertintojai egzaminų centruose ar atvykę į ugdymo įstaigą, kai besimokantysis siekia pereiti į kitą mokymosi lygmenį. Taipogi akcentuojami ne mokinių muzikiniai pasiekimai, o kiekvieno besimokančiojo asmeninė pažanga, kuri nustatoma vertinimo individualizavimu, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko prigimtinius, fizinius, mentalinius gebėjimus, vertinimą traktuojant kaip priemonę motyvacijai puoselėti ugdymo procese, kaip padedančią kiekvienam mokiniui sėkmingai įsitraukti į jį ir jame aktyviai dalyvauti.

3. MOKINIŲ, MOKYTOJŲ IR TĖVŲ IŠGYVENTŲ FORMALIOJO VERTINIMO MUZIKOS MOKYKLOJE PATIRČIŲ KOKYBINĖ TURINIO ANALIZĖ

3.1. Patirties reikšmė tiriant formalųjį mokinių vertinimą neformaliajame muzikiniame švietime

Patirtis – kaip mokymosi šaltinis, aplinka, instrumentas ir tikslas.

D. A. Kolb ir P. Jarvis

Patirtis, analizuojant formalųjį mokinių vertinimą neformaliajame muzikiniame švietime edukacinių paradigmu kaitos kontekste, yra vertingas žinių šaltinis mokslui. Patirties tyrimas peržengia naujų žinių ir supratimo ribas, egzistuojančias prielaidas, vertybes ir perspektyvas, jautriai įvertinant unikalų ir nepakartojamą individo aktyvumą ir jo sąveiką su tiriama socialine aplinka (Knowles, 1988; Jarvis 2006; Nicholls, 2001). J. Dewey patirtį / patirtis analizuoja kaip refleksinės sąmonės nustatymo priemonės, įveikiant dichotomiją tarp individo / visuomenės, dvasios / materijos, gamtos / kultūros, subjektyvumo / objektyvumo, deklaracijų / realijų ir kt. J. Dewey (1962) žodžiais tariant, šių dichotomijų „plyšimas“ nėra būtina sąlyga, išeinanti iš ontologinio pasaulio pobūdžio, bet greičiau – epistemologinis tikrovės iškraipymas suvokimo procese. Jo nuomone, spragos kilmė – klaidingas skirtingų elementų supratimas, kuris tampa diametraliai priešingas. Todėl J. Dewey siekė sukurti sąmonę, grįstą subjektyvių ir objektyvių tikrovės aspektų sinteze, kurios logine seka kyla iš konkrečios žmonių kasdienės patirties ir yra susijusios su moralės, filosofinės ar pedagoginės realybės prigimtimi. Ši sintezė įtvirtina patirties sąvoką, o taip pat ir sampratą, kad gyvenimas yra prisitaikymo pasaulyje per patirtį procesas, kuriame asmuo susiduria su daugybe naujų ir dinamiškų situacijų bei sąlygų. Pagrindinė šio konteksto hipotezė – tam tikra prasme, patirties koncepcija, randama praktinėse pasekmėse, empiriškai nagrinėjant tikrovę. Patirtis šiame kontekste reiškia, kad gyvoji būtybė (kaip subjektas) veikia savo aplinką (kaip objektas), o po to kenčia pasekmes. Kai subjektas pastebi priežastinį ryšį tarp savo veiksmų ir rezultatų, jis tampa sąmoningas arba žinantis, o reali prasmė yra susijusi su asmens elgesiu (Tsabar, 2012). Kitaip tariant, patirtis yra mokslo tyrimų priemonė, padedanti formuoti kontekstą, atskleisti potencialą, įkūnyti imanentinius abipusius procesus tarp žmogaus ir pasaulio. Patirtis, užsifiksavusi asmeniniame kontekste, padeda sąmoningai internalizuoti faktą, kad situacija, kurioje ji yra, nėra paprasčiausiai subjektyvi, nėra melas, egzistuojantis tik asmens viduje, ar izoliuotas įvykis. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad tokia mokslinio pažinimo forma retrospektyviai žvelgia ne tik į dalykus,

bet ir į perspektyvas. Šia prasme, patirtis padeda orientuoti mokslinį mąstymą link mažiau klaidingo supratimo, atskleidžiant subjektyvų individo pasaulį, kad, siekiant mokslinio pažinimo tikslų, būtų galima priimti vienokius ar kitokius sprendimus (Tsabar, 2012).

Patirtis – minties pavidalu „kaupiama“ visą gyvenimą, peržvelgiant, mokantis iš savo praktikos, atrandant galimybes, numatant perspektyvas (Ozmon, Craver, 1996; Jarvis ir kt. 2004). Ji rekonstruojama pasitelkus refleksiją, kuri autorių (Schön, 1987; Jarvis, 2001; Johns, 2004) aiškinama kaip procesas, atkreipiant dėmesį į išgyventą patirtį, jos turinį, apimančią mintis, jausmus, veiksmus, sukuriant ir konceptualizuojant naujas prasmes. F. Martin ir S. Booth (1997) patirtį apibrėžia kaip vidinį žmogaus santykį su išoriniu pasauliu. Pats gebėjimas kalbėti sau ir kitiems apie tai, ką patyrėme, sudaro palankias sąlygas reaguoti ir perrašyti kasdienio gyvenimo scenarijus, įgalina formuoti naratyvus, kurie teikia prasmę mūsų ir kitų gyvenimams, apmąstant, apibendrinant, įžvelgiant ir įsisažemoninant tai, ką patyrėme (Schratz, Walker, 1998; Kolb, 1984).

P. Jucevičienė (2007), analizuodama procesus, vykstančius kaupiant patirtį, aiškina, kad visą gyvenimą telkiama patirtis susideda iš epizodų (*epizodinė patirtis*), išryškinančių vienus ar kitus aspektus, iš kurių žmogus mokosi fiksuodamas praktišką, sąlygotą tam tikro epizodo, mokosi iš jo, remdamasis viso savo gyvenimo patirtimi, kitaip tariant, savo *patirtimi kaip visuma*. Kiekviena patirtis labai individuali, reikšminga ir subjektyvi, nors ir vyksta socialiniame kontekste, todėl apima nemažai variantų, kurie P. Jarvis ir kt. (2004) aiškinami kaip:

- *pirminė patirtis* – pojūčiais suvokiama praktinės prigimties tiesioginė patirtis, įgyjama veikiant įvairiose gyvenimo ir mokymosi situacijose, pvz., gavus pirmąjį formalųjį įvertinimą muzikos mokykloje.
- *antrinė patirtis* – netiesioginė, įgyjama bendraujant per tarpininką, jam perteikus pirminę savo patirtį (pvz., mama pasakoja, ką ji išgyveno, kai gavo pirmąjį formalųjį įvertinimą muzikos mokykloje; mamos pirminė patirtis – sūnui bus jau antrinė apie formalųjį vertinimą muzikos mokykloje). Antrinė patirtis kaupiama, kai individai bendrauja kalbėdamiesi ar kitomis komunikacijos priemonėmis perduodami savo išgyvenimus, mintis ir pan.; paprastai antrinė patirtis laiko požiūriu yra nutolusi nuo socialinio konteksto, kuriame ji susiformavo kaip pirminė.
- *aktuali patirtis* – susiformuoja konkrečiu laiko momentu, gali būti kiek nutolusi nuo konteksto (epizodo), pvz., reflektuojant savo veiklą.
- *atgaminama patirtis* – aktualios patirties prisiminimo procesas.
- *reali patirtis* – aktuali, šiuo metu esanti, konteksto patirtis, pvz., asmuo reflektuoja veikdamas.
- *dirbtinė patirtis* – sukurta patirties forma, išryškinanti kai kuriuos aktualios ir realios patirties aspektus.

Patirčių kaupimui būdingas cikliškumas, kuris prasideda konkrečiu asmeniniu patyrimu (pirmoji fazė), įgalinančiu lyginti naujas situacijas su turimomis žiniomis. Stebint ir apmąstant jas, įgyjamas naujas suvokimas (antroji fazė), kuris mintyse

apibendrinamas ir integruojamas į teorijas. Taip formuojasi abstraktusis supratimas (trečioji fazė). Toliau šie teoriniai apibendrinimai pritaikomi naujoje situacijoje, aktyviai eksperimentuojant ar testuojant sąvokas, o tai leidžia visa, kas išmokta, išbandyti naujose sudėtingesnėse aplinkybėse ir įgyti konkrečią aukštesnio lygio patirtį (ketvirtoji fazė) (Kolb, 1999). Tokiu būdu susiformuoja nauja epizodinė patirtis, kuri vėl stebima, apmąstoma, reflektuojama – vyksta tolesnis ciklas, rodantis žmogaus tobulėjimą (Jucevičienė, 2007). Tačiau tai neatskleidžia patirties gilumo, tik labiau iliustruoja patirties kompleksiskumą. Pasak Jarvis ir kt. (2004), skiriasi epizodinė ir visuminė gyvenimo patirtis. Epizodinės patirties įgijimas gali būti paveiktas ne tik natūralių, bet ir specialiai žmogaus (pvz., mokytojo) sukurtų gyvenimo faktų, siekiant edukacinių tikslų, o visuminė patirtis susiklosto iš išgyventų epizodų apmąstymų ir suvokimo refleksijos. Būtina pastebėti, kad epizodinė patirtis ne visada yra suvokiama, tad gali likti tik trumpalaikėmis ir / ar nereikšmingomis žiniomis (Awad, Ghazari, 2004). Savitai ir subjektyviai traktuojama, ji integruojasi į patirties visumą ir nublanksta (Jucevičienė, 2007), todėl kiekviena patirtis (sąmoningai suvokta ar neįsisąmoninta), įtraukta į kokybinį tyrimą, yra vertinga ir padeda giliau pažinti tiriamąjį objektą.

Apibendrinant galima konstatuoti, kad patirtys suvokiamos kaip minties forma, kuri kaupiama visą gyvenimą ir rekonstruojama reflektavimu. Autoriai nevienareikšmiškai komentuoja patirčių kaupimo vyksmą. Vieni jų traktuoja kaip ciklą, apimantį tam tikras fazes, kiti – kaip išgyventų epizodų visumą, susidedančią iš pirminės, antrinės, aktualios, atgamintos, realios ir dirbtinės patirties. Tai rodo patirties koncepto sudėtingumą ir vertingumą, kuomet jis atskleidžiamas empiriniais tyrimais. Formaliojo mokinių vertinimo neformaliajame muzikinio švietimo kontekste analizė mokinių, mokytojų ir tėvų patirčių pagrindu yra nediskutuotinais vertingas žinių šaltinis, peržengiantis naujų žinių ir supratimo ribas, egzistuojančias prielaidas, vertybes ir perspektyvas besikeičiančių edukacinių paradigų sistemoje.

3.2. Kokybinio tyrimo metodologija ir metodai

Kokybinio tyrimo strategijos pagrindimas. Siekiant atskleisti mokinių, mokytojų ir tėvų patirtis mokinių formaliojo vertinimo neformaliojo muzikinio vaikų švietimo kontekste, disertacijos tyrimui buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija, kuri integruota į keturis lygmenis (Žydzžiūnaitė, 2003): 1) *ontologijos* – siekiama atsakyti į klausimus, *kas yra tyrimo objektas?* ir *kokie yra tiriamos socialinės realybės bruožai / ypatumai?* tyrinėjant neformalaus muzikinio vaikų švietimo formalųjį mokinių vertinimą; 2) *epistemologijos* – atsakoma į klausimą, *ką apima žinios apie tiriamą socialinę realybę?*, t. y. apie formalųjį mokinių vertinimą neformaliojo muzikinio vaikų švietimo kontekste; 3) *metodologijos* – nurodoma, kokiomis pagrindinėmis koncepcijomis remiamasi siekiant ištirti socialinę realybę (šiuo atve-

ju disertacinis tyrimas grindžiamas *socialinio konstruktyvizmo*⁴³ ir *kritinės teorijos*⁴⁴ koncepcijomis); 4) *metodų* lygmenyje pateikiamas duomenims rinkti taikytas pusiau struktūruotas interviu, analizei – indukcine logika grįstas kokybinis turinio nagrinėjimas, kas leido surinkti informaciją apie mokinių, mokytojų ir tėvų patirtis, kylančias iš formaliojo mokinių vertinimo proceso neformaliajame muzikiniame vaikų švietime. Kokybinis tyrimas taikomas mažai tyrinėtoms temoms gvildinti, nes kiekybinė prieiga tokiais atvejais labai ribota, nepadedanti rasti naujų idėjų, kaip tobuliau organizuoti veiklą užsibrėžtam tikslui pasiekti, nes idėjos kyla vadovaujantis kokybinių tyrimų strategijomis, kiekybiniais tyrimais jas tik tikrinant (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Kokybinis tyrimas kontekstuose vykdomas natūraliomis sąlygomis, stebint konkrečius studijuojamus reiškinius. Kokybinis tyrimas atskleidžiami konstruktyvūs, kuriuos itin sudėtinga nagrinėti kiekybiškai, prasmės ir interpretacijos (Taylor, Bogdan, De Vault, 2015). Kokybinis tyrimas leidžia holistiškai pažvelgti į problemą, dėmesį telkiant į unikalią žmogiškąją patirtį analizuojamojo reiškinio aspektu, nes kokybiniam tyrimui svarbiausia – ne nustatyti reiškinio išplitimą (kas būdinga kiekybinių tyrimų strategijai, generalizuojant⁴⁵ tyrimo rezultatus visai populiacijai), o suprasti jo savitumus. Kitaip tariant, kokybinis tyrimas skirtas populiacijos įvairovei išaiškinti, bet ne pasiskirstymui populiacijoje nustatyti (Jansen, 2010). Kokybinis tyrimas yra autentiška ir unikaliai subjektyvi tyrėjo interpretacinė nuostata apie tyrimo objektą, kuomet surinktų kokybinių duomenų analize atskleidžiami ne faktai ir statistika (išreiškiant rezultatus skaičiais), o patirtis, prasmės ir procesai (išreiškiant rezultatus žodžiais, t. y. citatų ištraukomis), o šie tyrėjo interpretuojami pagal fenomenams suteikiamas prasmes arba pagal tai, kokias prasmes jiems priskiria žmonės (Silverman, 2016). Svarbu pabrėžti, kad kokybiniuose tyrimuose ne tik išvados, bet ir visas objekto pažinimo procesas reiškiamas verbaline forma, kurią iš principo pajėgūs suprasti visi tyrimo rezultatų vartotojai (Kvale, Brinkmann, 2009).

Tyrimo imtis. Kokybiniai tyrimai neregamentuojami imties dydžio taisyklėmis. B. Bitinas, L. Rupšienė, V. Žydžiūnaitė (2008) pastebi, kad kokybiniam tyrimui

⁴³ **Socialinis konstruktyvizmas** (angl. *Social Constructivism*) – siekiama suprasti pasaulį, kuriame žmogus gyvena ir / ar dirba; palaikoma prasmų įvairovė ir daugialypiškumas, o ne reiškinio siaurinimas į kelias kategorijas ar idėjas; užduodami klausimai platūs, bendri ir atviri, kad liktų erdvės atsiskleisti žmonių reiškiniams suteiktoms prasmėms; tyrėjo pozicija – klausantysis, t. y. tyrėjas atidžiai klauso, ką žmonės kalba, pasakoja, kaip veikia savo gyvenimo aplinkoje, sutelkia dėmesį į specifinius dalykus, kontekstus, kad suprastų žmonių istorines ir kultūrinės nuostatas; atkreipiamas dėmesys, kaip žmonių patirtys formuoja asmenines prasmų interpretacijas (Craswell, 2007; Berger, Luckmann, 1999).

⁴⁴ **Kritinė teorija** (angl. *Critical Theory*) – teorijos perspektyvos yra susijusios su žmogaus galimybių tyrimais, peržengiančiais rasės, klasės, lyties ir kt. apribojimus; interpretuojami socialiniai veiksmai ar veiklos; nagrinėjamos institucijos ir jų transformavimasis, dėmesį telkiant į socialinio gyvenimo prasmes, istorines problemas, dominavimą, atskirtį ir socialinę kovą; nagrinėjama žmonių mąstymo kaita; naujų galimybių numatymas (Craswell, 2007; Freire, 2000).

⁴⁵ **Generalizacija** [lot. generalis — bendras, svarbiausias], apibendrinimas, būdingiausių esminių savybių išskyrimas iš pavienių faktų; darymas visuotiniu, išplėtimas (išplitimas).

imties dydis nėra labai aktualus. Tyrėjas pasirenka vieną arba kelis generalinės aiškos vienetus (konkretų atvejį, organizaciją, reiškinių, subkultūrą) ir siekia juos visapusiškai perprasti daugiau dėmesio telkdamas surinktų duomenų informatyvumui, kuris neapsiriboja vien tik tyrimo imties dydžiu (Rupšienė, 2007). J. Nielsen (2003) teigia, kad ir penki informantai kokybiniam tyrimui atlikti yra pakankamas imties dydis, nes teorija, kuri paaiškina 85 proc. tiriamo objekto problemų, gali būti sukurta net turint mažesnę negu penkių dalyvių imtį. Esminis dalykas, vienijantis metodologinėje literatūroje (Patton, 2005; Kvale, Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017 ir etc.) dėstomas nuomones kokybinio tyrimo imties dydžio klausimais, yra renkamų *duomenų prisotinimas*, pagrindžiantis teiginį, kad atskleistieji požymiai egzistuoja. Atsižvelgiant į išvardytąsias nuostatas, disertacinio tyrimo konkreti / tiksliai apibrėžta imtis iš anksto nebuvo numatyta. Duomenys buvo renkami tol, kol jie pradėjo kartotis ir tapo akivaizdus jų informatyvumo sumažėjimas. Galutinį informantų skaičių (N = 40) lėmė pačios tyrėjos apsisprendimas dėl reiškinio tyrimo detalumo bei duomenų rinkimo metodo, t. y. pusiau struktūruoto interviu, kuriam atlikti mokslinėje literatūroje nurodomos tokios pakankamo informantų skaičiaus ribos – nuo 5 iki 30 (Rudestam, Newton, 2001; Neuman, 2002; Nielsen, 2003; Neal, 2005; Kvale, Brinkmann, 2009).

Tyrimo imčiai sudaryti taikytas sniego gniūžtės atrankos metodas (Rupšienė, 2007). Nurodytos imties atrankos metodo pasirinkimą sąlygojo disertantės siekis tyrimu apimti maksimaliai įvairias mokinių, mokytojų ir tėvų patirtis, kylančias iš formaliojo mokinių vertinimo neformaliajame muzikiniame vaikų švietime išgyvenimų, į tyrimo imtį tikslingai įtraukiant prieš tai buvusių informantų rekomenduotus, tyrimo reikalavimus atitinkančius asmenis.

Iš viso tyrime dalyvavo 40 informantų: 16 muzikos (meno)⁴⁶ mokykloje besimokančiųjų (13) ir absolventų (3), apibendrintai sakant – mokinių; 12 tėvų ir 12 mokytojų (žr. 2 lentelę), siekiant gauti kuo daugiau specifinių žinių ir informacijos apie tyrimo objektą. Tirtų muzikos mokyklos mokinių amžius varijuoja nuo 9 iki 28 metų (vidurkis 15,25 metų), o turima mokymosi muzikos mokykloje patirtis – nuo 3 iki 10 metų. Į tyrimą buvo įtraukti ir muzikos mokyklų absolventai (3)⁴⁷, siekiant suprasti *sistemą perėjusių* asmenų patirtis, formaliojo mokinių vertinimo neformaliojo muzikinio vaikų švietimo kontekste.

Tyrimo dalyvavusių 12 muzikos mokyklose dirbančių pedagogų amžius varijuoja nuo 23 iki 54 metų (vidurkis 38,6 metų). Iš jų 5 turintys mokytojo, 2 – vyresniojo mokytojo ir 4 – mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas. Mokytojų darbo stažas – nuo 0,5 iki 30 metų (vidurkis 15,37 metų). Pasiskirstymas lyties aspektu – 7 moterys ir 6 vyrai. 10 iš tyrimo dalyvavusių mokytojų pedagogine praktika užsiima mieste, vienas – miestelyje, vienas – mieste ir miestelyje.

Dvylikos tyrimo dalyvavusių tėvų amžius varijuoja nuo 30 iki 56 metų (vidurkis 40,9 m.). 10 iš jų nurodė turintys aukštąjį išsilavinimą, likę – spec. vidurinį ir vidu-

⁴⁶ Žr. įvadą.

⁴⁷ Iš jų vienas dirba su muzikavimu susijusį darbą ir vienas tęsia muzikos studijas.

rinį. Disertaciniame tyrime dalyvavo besimokančių (7), jau baigusių (3)⁴⁸ ir nutraukusių (2) mokymąsi muzikos mokykloje vaikų tėvai. Tėvų imtį lyties aspektu sudarė mamos, 9-ios iš miesto ir 3 iš miestelių.

Tyrimo dalyvavo Šiaulių regiono muzikos mokyklų ugdytiniai ir absolventai, jų tėvai ir mokytojai. Tyrimo vietą lėmė šios objektyvios priežastys: 1) Šiaulių regionas, tobulinant švietimo paslaugas, – lyderiaujantis Lietuvoje; 2) neformalųjį vaikų švietimą lankančių vaikų dvigubai daugiau nei vidutiniškai šalyje (Šiaulių miesto savivaldybės informacija, 2016⁴⁹).

Duomenų rinkimas. Tyrimo duomenys buvo renkami 2016 metų vasario–balandžio mėnesiais, taikant *pusiau struktūruotą interviu* metodą. Interviu metodas – vienas dažniausiai taikomų duomenų rinkimo būdų, atliekant kokybinius socialinius tyrimus, nes visiškai atliepia kokybinės metodologijos prielaidas, leidžia įsigilinti į tyrimo dalyvių patirtis, surinkti gausias ir išsamias socialinio gyvenimo detales bei unikalius niuansus apčiuopiančius duomenis, įgalinančius tyrėją su/perprasti perteikiamų prasmų apie tiriamą objektą gilumą (Kvale, Brinkmann, 2009; Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Pusiau struktūruotas disertacinio tyrimo interviu sudarė lanksčias sąlygas reaguoti per natūralią apklausą, keisti užduodamų klausimų tvarką, jų formuluotes, pateikti papildomų klausimų, kryptingai orientuojant informantus tiriamojo reiškinio linkme bei nuosekliai gilinant tyrėjo suvokimą apie tyrimo objektą. Vidutinė interviu trukmė 48 min.

⁴⁸ iš jų vieno tęsiančio muzikos studijas.

⁴⁹ Prieiga per internetą: <http://www.regionunaujienos.lt/siauliuose-uzsiemimus-po-pamokulankanciu-vaiku-dvigubai-daugiau-nei-vidutiniskai-salyje/>

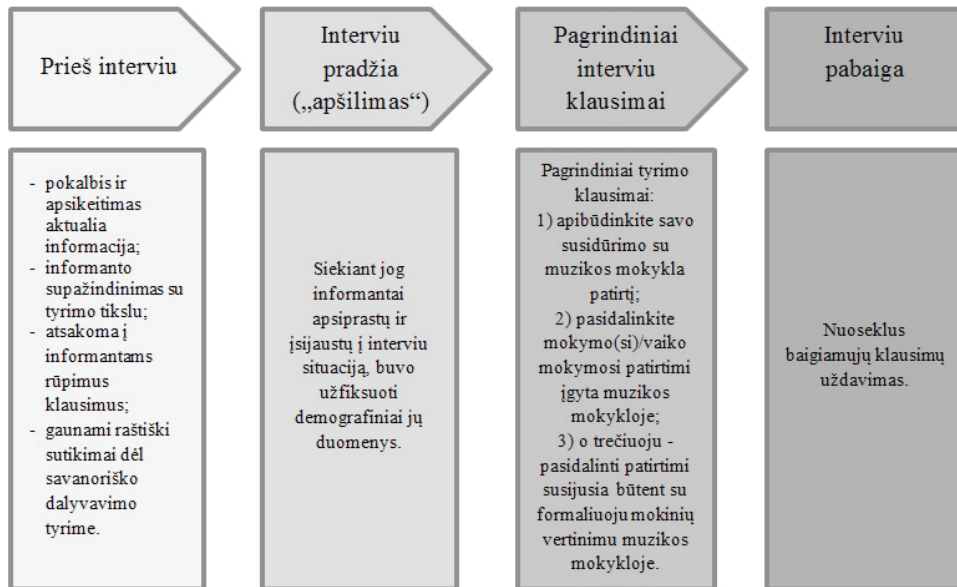
3. MOKINIŲ, MOKYTOJŲ IR TĖVŲ IŠGYVENTŲ FORMALIOJO VERTINIMO MUZIKOS MOKYKLOJE PATIRČIŲ KOKYBINĖ TURINIO ANALIZĖ

2 lentelė. Informantų charakteristika (N = 40)

Eil. Nr.	MOKINIAI			MOKYTOJAI						TĖVAI					
	Lytis ⁵⁰	Amžius	Vietovė	Mokymosi metai	Instrumentas	Lytis	Amžius	Vietovė	Mokomas daiktas	Darbo stažas	Pedagoginė kategorija	Lytis	Amžius	Vietovė	Išsilavinimas
1.	M	12	miestas	6 mokymosi metai	fleita	M	48	miestas	fortepijonas	24	mokytoja	M	39	miestas	aukštasis
2.	M	14	miestas	7 mokymosi metai	fleita	V	23	miestas	saksofonas	0,5	mokytojas	M	30	miestas	aukštasis
3.	M	11	miestas	4 mokymosi metai	fleita	V	32	miestas	bičnai	13	metodinininkas	M	38	miestas	aukštasis
4.	M	11	miestas	3 mokymosi metai	fleita	V	31	miestas ir miestelis	birbynė	5	mokytojas	M	32	miestas	aukštasis
5.	M	16	miestas	7 mokymosi metai	fleita	V	54	miestas	teorija	30	metodinininkas	M	40	miestas	aukštasis
6.	M	14	miestas	Abiturientė	kanklės	M	33	miestas	fleita	16	metodinininkė	M	33	miestelis	aukštasis
7.	M	9	miestas	3 mokymosi metai	smuikas	M	33	miestas	akordeonas	9	mokytoja	M	50	miestelis	vidurinis
8.	M	12	miestas	4 mokymosi metai	saksofonas	M	42	miestelis	akordeonas	25	vyresnioji mokytoja	M	56	miestas	aukštasis
9.	M	28	miestas	absolventė	smuikas	M	48	miestas	fortepijonas	25	metodinininkė	M	36	miestelis	aukštasis
10.	M	13	miestas	8 mokymosi metai	smuikas	M	37	miestas	kanklės	15	metodinininkė	M	45	miestas	aukštasis
11.	M	24	miestelis	absolventė	akordeonas	M	41	miestas	fortepijonas	10	mokytoja	M	43	miestas	aukštasis
12.	M	17	miestas	7 mokymosi metai	kanklės	V	42	miestas	teorija ir fortepijonas	12	vyresnysis mokytojas	M	49	miestas	spec. vi- durinis
13.	M	16	miestas	9 mokymosi metai	kanklės	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	V	16	miestelis	9 mokymosi metai	birbynė	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	V	13	miestelis	6 mokymosi metai	lumzdelis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16.	M	18	miestas	absolventė	smuikas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

⁵⁰ Moteris, mergina, mergaitė – M; vyras, jaunuolis, berniukas – V.

Siekiant užtikrinti kaupiamos informacijos tikslumą, pasirinktas labiausiai patikimas kokybinio interviu fiksavimo būdas – įrašas diktofonu (Kvale, Brinkmann, 2009). Tai taip pat teikė galimybių lengvai valdyti pokalbį bei esamuoju laiku žymėti pastabas ir kitą kokybiško tyrimo vykdymui naudingą informaciją. Interviu palaikyti naudotas pusiau struktūruotas klausimynas (klausimynas-gairės) (žr. 1 priedą), kaip instrumentas, padedantis neprarasti orientacijos apklausos metu, palaikyti tinkamą kryptį tyrimo tikslui pasiekti, nepamiršti ir neprarasti svarbiausių tyrimo klausimų (Patton, 2002; Alvesson, 2011; Kvale, Brinkmann, 2009). Būtina pažymėti, kad kokybinio interviu klausimynas nėra dokumentas, negalintis tyrimo metu kisti, privalomas taikyti taip, kaip buvo parengtas prieš tyrimui prasidedant (skirtingai nei kiekybiniame tyrime). Pagrindiniai disertacinio tyrimo klausimai buvo suformuluoti iki pradėdant vykdyti apklausą, konkrečiai buvo numatyta, kaip prasidės ir kaip bus baigta kiekvieno interviu sesija, laikantis metodologinėje literatūroje apibrėžtų individualaus interviu eigos etapų (žr. 3 paveikslą).



3 pav. Individualaus interviu eigos etapai
(plg. Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016)

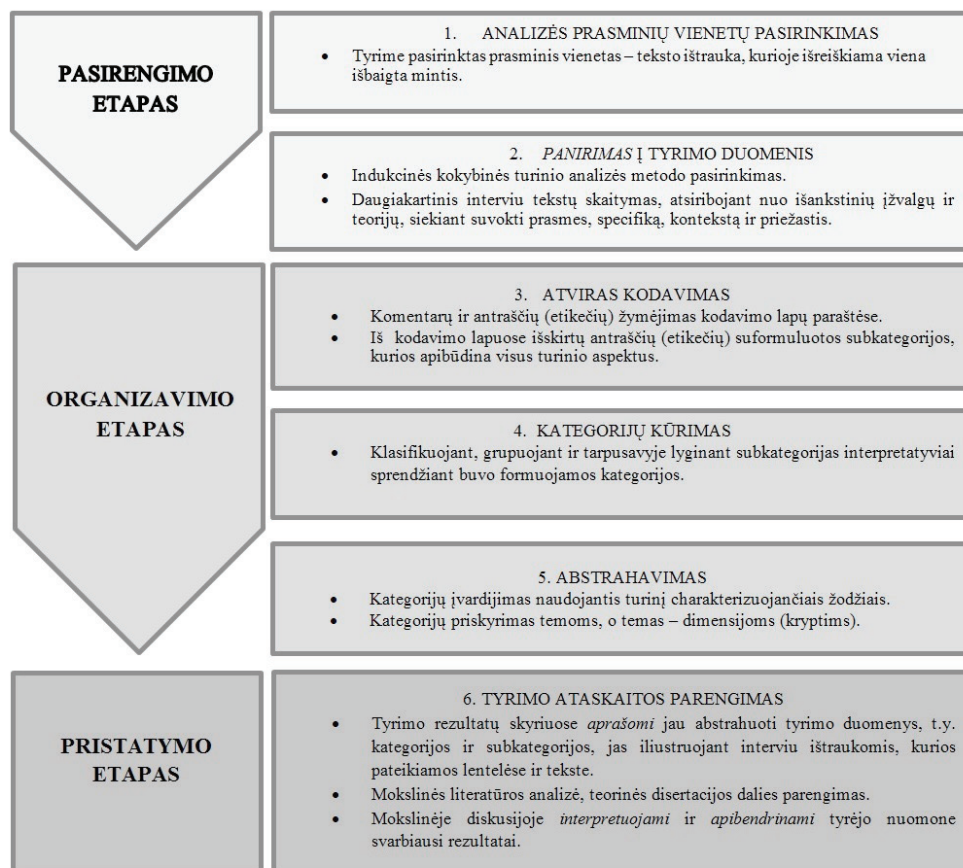
Prieš kiekvieną interviu vykdavo apsikeitimas su tiriamuoju aktuali informacija. Informantai buvo supažindinami su tyrimo tikslu, atsakoma į jiems rūpimus klausimus apie patį disertacinį tyrimą ir verbalinės apklausos eigą, gaunami raštiški sutikimai savanoriškai dalyvauti tyrime. Interviu pradžioje, kad informantai greičiau apsiprastų ir įsijaustų į situaciją, buvo užrašomi jų demografiniai duomenys ir tokiu būdu nuosekliai pereinama prie pagrindinių *trijų* klausimų, iš kurių pirmieji du skirti

tyrimo kontekstui, o trečiasis – tyrimo reiškiniui su-(per)prasti: pirmuoju buvo prašoma apibūdinti savo susidūrimo su muzikos mokykla patirtį; antruoju – pasidalyti mokymo(-si) / vaiko mokymosi patirtimi, įgyta muzikos mokykloje; trečiuoju – pasidalyti patirtimi, konkrečiai susijusia su formaliuoju mokinių vertinimu muzikos mokykloje. Interviu pabaiga – nuoseklus baigiamųjų klausimų uždavimas. Apklausoos įrašai būdavo nedelsiant transkribuojami (pažodžiui) ir analizuojami remiantis duomenų rinkimo ir analizės suderinamumo principu (Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Tai padėdavo suvokti, kas pavyko įgyvendinti, o kas – ne, susidaryti išsamesnę vaizdą apie savo, kaip tyrėjos, kompetenciją, tikslinti ir modifikuoti interviu papildomus klausimus, teirautis apie naujus, apklausos metu išryškėjusius, tyrimo aspektus. Transkribuoto teksto apimtis – 500 puslapių.

Duomenų analizė. Duomenų analizė atlikta 2016 m. gegužės–2017 m. birželio mėn. kokybinės turinio analizės (angl. *qualitative content analysis*) metodu. Tai šiuo metu vienas pagrindinių tyrimo metodų švietimo, vadybos, teisės, slaugos ir sveikatos priežiūros srityse (Elo, Kyngäs, 2007; Brinkmann, 2014; Forman, Damschroder, 2007; Haapanen, Tapio, 2016 ir etc.). Kokybinė analizė atliekama *sistemingai* nagrinėjant rašytinių dokumentų turinį, kad būtų nustatyti tekstų, prasmų, savybių ir bendrųjų temų ryšiai ir kad jie būtų analizuojami pasirinktame tyrimo lauke. Kitaip tariant, kokybinė turinio analizė, kaip socialinės aplinkos pažinimo metodas, įgalina tyrėją aiškinti ir interpretuoti teksto duomenis, sistemingai juos klasifikuojant. Tuo tikslu identifikuojami ir koduojami tyrimo duomenų masyvai, išskiriamos kokybinės kategorijos (Elo, Kyngäs, 2007). Disertaciniam tyrimui suformuluotas kokybinės turinio analizės tikslas – tyrimo medžiagos sisteminimu ir apibendrinimu apibūdinti reiškinis, juos atskleisti ir parodyti, kokias prasmes žmonės teikia šiems fenomenams, išsaugant semantinę *turinio analizės* esmę, t. y. daugiau dėmesio skiriant ne tik pačiam tyrimo objektui, bet ir tyrimo kontekstui, kuriame vyko ir vyksta nagrinėjami procesai (Patton, 2002), nes kiekvienai aplinkai būdinga tam tikra kultūra, vertybės ir tradicijos, kas keičia individo supratimą. Kokybinės turinio analizės pasirinkimas motyvuotas šio metodo privalumais: 1) leidžia tyrėjui *sutraukti* didelės apimties informacijos kiekį; 2) sudaro sąlygas pagal turinį ir prasmę jungti tyrimo duomenis į subkategorijas ir kategorijas; 3) empirinių duomenų pagrindu formuluoti pagrįstas išvadas; 4) jautrus ir lankstus tyrimo dizainas (Krippendorff, 1980; Cavanagh, 1997; Harwood, Garry, 2003; Cohen, Manion, Morrison 2007).

Vadovaujantis nuostata, kad formaliojo mokinių vertinimo neformaliajame vaikų muzikiniame švietime reiškinio analizei stokojama ankstesnių žinių, o turima informacija yra gana fragmentiška, buvo pasirinktas tokiems atvejams metodologų (Lauri, Kyngäs, 2005) rekomenduojamas *indukcine* logika grįstas kokybinės turinio analizės būdas, kuomet duomenų nagrinėjimo metu išvedamos kategorijos, o pavieniai, atskiri respondentų suvokimą ir patirtį iliustruojantys atvejai sujungiami į bendrą visumą (Chinn, Kramer, 1999). *Dedukcinis* tyrimo analizės metodas taikomas tuomet, kai analizės struktūra operacionalizuojama vadovaujantis ankstesnėmis sukauptomis žiniomis apie tyrimo objektą, o tyrimo tikslas – teorijos tikrinimas (Stemler, 2015). Taigi, visas kokybinės turinio analizės procesas disertaciniame tyrime vyko trimis etapais: pasirengimo, organizavimo ir pristatymo, laikantis in-

duktyviosios kokybinės turinio analizei būdingos procedūros sekos (Elo, Kyngäs, 2007): 1) analizės prasminių vienetų pasirinkimas, 2) *panirimas* į tyrimo duomenis, 3) atviras kodavimas, 4) kategorijų kūrimas, 5) abstrahavimas, 6) tyrimo ataskaitos parengimas (žr. 4 pav.).



4 pav. Disertaciniame tyrime taikytos indukcinės kokybinės turinio analizės etapai (plg. Elo, Kyngäs, 2007)

Tyrimo etika. Socialinių kokybinių tyrimų metu ypatingas dėmesys skiriamas etikai, nes, lyginant su kiekybiniais tyrimais, tyrėją ir tiriamuosius sieja kur kas glaudesnis ryšys, ir tai kelia specifinius reikalavimus tyrimo etikai. Etiškas elgesys kokybiniuose tyrimuose pirmiausia apibūdinamas, kaip saugumą, žmogaus laisvę bei orumą užtikrinanti sąveika, kaip principai, atitinkantys visuomenės moralės normas viso atliekamo tyrimo metu, t. y. pradedant tyrimo planavimu, dalyvių atranka, kaupiant reikalingus duomenis, juos analizuojant ir pristatant. Disertacinio tyrimo eigoje laikytasi keturių kokybiniams tyrimams būdingų etikos principų (Gaižauskaitė,

Valavičienė, 2016): 1) pripažinti ir gerbti asmens nepriklausomybę, jo laisvę dalyvauti arba atsisakyti dalyvauti tyrime; 2) suteikti (potencialiam) tyrimo dalyviui pakankamai informacijos apie tyrimą; 3) saugoti tyrimo dalyvio anonimiškumą, konfidencialumą ir privatumą; 4) rūpintis ramia tiriamųjų būsena, saugoti jį nuo moralinės žalos arba, kiek įmanoma, jos vengti.

Pagrįstai galima teigti, kad kiekvienas disertacinio tyrimo dalyvis savanoriškai sutiko būti apklaustas. Informanto sutikimas (angl. *informed consent*) – patvirtintas raštiškai (nepilnamečių informantų sutikimus pasirašė tėvai), tyrėjui suteikus detalią informaciją, susijusią su tyrimo tikslu, metodais, duomenų apsaugos politika, viešiniumu, tyrimo dalyvio vaidmeniu jame (žr. 2, 3 priedus).

Tyrimo dalyvių anonimiškumo, konfidencialumo ir privatumo saugos tikslais ataskaitoje neminimi informantų vardai, pavardės, adresai, pareigos, darbo ir mokymosi įstaigų pavadinimai, nes tai leistų identifikuoti tyrime dalyvavusius asmenis ir atskleisti jų tapatybę. Net ir pačių informantų paminėti asmenvardžiai ataskaitoje pakeisti. Visi interviu tekstai yra užkoduoti priskiriant jiems iš raidžių ir skaičių sudarytas kombinacijas. Kai kuriems tyrimo dalyviams pageidaujant, privatumo principo buvo laikomasi ir parenkant susitikimo vietą, t. y. tiriamieji, kuriems neparanku buvo susitikti jų įprastose aplinkose, interviu buvo kviečiami į tyrėjo darbo vietą po darbo valandų, vengiant pašalinių asmenų įsitraukimo.

Tyrimo dalyvių dvasinei ir moralinei ramybei užtikrinti labai atidžiai buvo apgalvoti klausimai, sąvokos terminai ir frazės – ar jie nesukels skausmingų prisiminimų, dėl kurių informantas ne tik nenorės kalbėti, bet jam ir prisiminti juos bus skaudu. Reikia pasakyti, kad vienareikšmiškai neįmanoma iš anksto numatyti, kuris tyrimo klausimas galėtų išprovokuoti aukščiau apibūdintą tiriamojo reakciją, todėl bendravimo metu buvo atsižvelgiama į situaciją, stebint informanto verbalinę ir neverbalinę kalbą, atsirandančias pauzes, balso tembrą, akis, korektiškai primenant galimybę nekalbėti, jei tai kelia pernelyg didelį diskomfortą. Be to, buvo stengiamasi užtikrinti, kad dėl dalyvavimo tyrime nepablogėtų asmenų padėtis šeimoje, bendruomenėje, darbo kolektyve ar kitur.

Tyrimo kokybės užtikrinimas. Tyrimų rezultatų kokybės klausimai visada yra aktualūs kaip ir kiti naujų mokslo žinių gavimo būdai. Problemos, kylančios dėl išskirtų dimensijų (krypčių), temų, kategorijų, jas sudarančių subkategorijų ir interpretacijų, artimos visiems kokybinių tyrimų metodologija grįstiems tyrimams. Dažniausiai kokybinių tyrimų problemos siejamos su tyrėjo subjektyvumu, todėl šioje disertacijoje buvo vadovaujama Y. S. Lincoln ir E. G. Guba (1988) suformuotais kokybinio tyrimo *kokybės užtikrinimo* kriterijais, siekiant sustiprinti rezultatų patikimumą: *tikėtumo* (tikrumo; angl. *credibility*), *perkeliamumo* (angl. *transferability*), *priklausomumo* (angl. *dependability*), *patvirtinamumo* (angl. *confirmability*).

Kokybinio tyrimo *tikėtumas* pirmiausia siejamas su tyrėjo išsilavinimu, kvalifikacija bei patirtimi. Pradėdama disertacinį tyrimą, autorė neturėjo kokybinių tyrimų atlikimo patirties. Doktorantūros studijos, intensyvus specialios literatūros skaitymas, įvairūs metodologiniai seminarai bei stažuotės užsienyje padėjo įgyti trūkstamų kokybinių tyrimų atlikimo kompetencijų, kurios puoselėtos šiuose 2013–2016 metais vykusiuose mokymuose:

1. Stažuotė pagal Erasmus Intensive Programme „Doctoral Studies in Research Methodologies“ (Rytų Suomijos universitetas, Joensuu, 2014-06-5/19).
2. Metodologinis seminaras „Interviu kaip žvilgsnis iš vidaus: InerView. Visi interviu tipai teoriškai ir praktiškai“ (Socialinio tyrėjo mokykla, 2016-02-04/05, 16 val.)
3. Metodologinis seminaras „Žiemos kūrybinė laboratorija“ (Socialinio tyrėjo mokykla, 2015-01-16/17, 16 val.)
4. Seminarų ciklas „Kokybinių tyrimų metodologija“ (Šiaulių universitetas, seminarus vedė prof. dr. Elena Jurašaitė-Harbison 2013m. gruodžio 4,5,9 d. išklaudyta 12 val.)
5. 2015 metais Socialinio tyrėjo mokykloje išklaudytos 22 val. pavasario ir rudens semestrais vykusiuose seminaruose.
6. 2016 metais Socialinio tyrėjo mokykloje išklaudytos 54 val. pavasario ir rudens semestrais vykusiuose seminaruose.

Kokybinio tyrimo *tikėtumas* siejamas ir su skirtingų *tyrėjų patikra*. Todėl nuo disertacinio tyrimo idėjos užsimezgmio iki jos realizavimo nuolat konsultuotasi su kokybinių tyrimų didelę patirtį turinčiu prof. dr. Remigijumi Bubniu ir prof. dr. Diana Strakšiene, kurios mokslinių interesų sritis – neformalusis muzikinis vaikų švietimas. Kolegiali parama, atliekant kokybinę turinio analizę, disertacijos autorei padėjo į(si)vertinti išskirtų subkategorijų, kategorijų bei tyrimo interpretacijos atitikimą surinktiems duomenims, perteiktai informantų patirčiai ir žinojimui. *Tyrėjų patikra* disertacijos autorę taip pat įgalino kritiškai peržiūrėti tyrimo ataskaitą, pergaltoti neaiškias vietas, rezultatų atitiktį tyrimo tikslui, teorijų dermę su tyrimo rezultatais.

Galiausiai kokybinių tyrimo *tikėtumas* siejamas su *trianguliacija* (angl. triangulation), kuri buvo telkiama į tyrimo dalyvių įvairovę – disertaciniame tyrime atstovaujama trims skirtingoms pozicijoms: *mokinių, jų tėvų ir mokytojų*, telkta ir į tyrime dalyvavusių įstaigų lokaciją – disertacinis tyrimas apima 2 miesto ir 2 miestelių mokyklas. Išaiškinus skirtingų tyrimo grupių ir aplinkų panašius duomenis, rezultatai buvo vertinami kaip tikėtini / tikri (Žydžiūnaitė, 2017).

Perkeliamumas įgalina atskleisti tyrimo duomenų pritaikymo generalinėje aibėje ypatumus. Kiekybinių tyrimų atveju – tyrimas mokslo aspektu vertingas tik tuomet, kai jo rezultatus galima pritaikyti visai generalinei aibei. Kokybiniais tyrimais siekiama pateikti išvadas, kurios tyrimo ataskaitos skaitytojams leistų suprasti, kur, būtent, jie gali pritaikyti tyrimo rezultatus, t. y., ar gali juos perkelti į savo, kitas situacijas, kontekstus ar kuriamas teorijas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Akiivaizdu, kad ataskaitos skaitytojas sprendžia apie kokybinio tyrimo išvadų taikymą generalinėje aibėje, tačiau *perkeliamumo* užtikrinimu rūpinasi pats tyrėjas, pateikdamas *detalią tyrimo ataskaitą*. Disertacinio tyrimo *perkeliamumą* patvirtina išsamus ir struktūruotas kokybinio tyrimo strategijos pagrindimo, tyrimo imties sudarymo, duomenų rinkimo ir analizės metodų pasirinkimo, tyrimo etikos ir kokybės užtikrinimo, tyrimo rezultatų detalus aprašymas, apibūdinantis ne tik tyrimo objektą, bet ir savitą kontekstą, kuriame atsiskleidžia patirtys, kylančios iš formaliojo mokinių vertinimo proceso neformaliajame muzikiniame vaikų švietime.

Kokybinio tyrimo *priklausomumą* Y. S. Lincoln ir E. G. Guba (1988) glaudžiai sieja su *tikėtumu*, kuris rodo, kad duomenys yra realūs, patikimi, o ne tyrėjo vaizduotės padarinys. Kiekybiniuose tyrimuose patikimumas nustatomas kartojant tyrimą tame pačiame kontekste, taikant tuos pačius metodus tiems patiems tyrimo dalyviams, gaunant tuos pačius rezultatus. Tai nepasiekama atliekant kokybinius tyrimus, nes svarbiausias jų instrumentas pirmiausia yra pats tyrėjas, o duomenų turinys ir jų rinkimo metodai yra priklausomi nuo kontekstų ir situacijų, kuriuos pakartoti praktiškai neįmanoma (Marshall, Rossman, 1999). Kokybinio tyrimo *nuoseklumas* yra vienas iš rodiklių, užtikrinančių kokybinių duomenų *priklausomumą / patikimumą* (Graneheim, Lundman, 2004). Todėl disertacijoje detalieji aprašyti tyrimui aktualūs kontekstai, taikytų duomenų rinkimo ir analizės eiga, kurie įvertinti pasitelkiant prof. dr. Remigijaus Bubnio bei prof. dr. Dianos Strakšienės, *išorinį auditavimą* (Lincoln, Guba, 1988). Šios procedūros tiek tyrėjui, tiek ataskaitos skaitytojams leidžia būti tikriems, kad rezultatai yra tikslūs, stabilūs ir pagrįsti.

Patvirtinamumo kriterijus disertaciniame tyrime siejamas su *objektyvumu*, kurį kokybiniu tyrimu garantuoti ypač sudėtinga. Todėl tyrimo duomenų rinkimo metu vadovautasi *įsiklausymo, klausimų formulavimo ir atvirumo principais*, kad tyrimo rezultatai būtų pagrįsti dalyvių patirtimis, o ne tyrėjos nuostatomis. Detalus metodologijos aprašymas taip pat padeda skaitytojui suprasti, kaip disertantė gavo bei analizavo duomenis, kaip juos sukonstravo. Šios priemonės sumažino su tyrėja susijusias žmogiškosios paklaidos galimybes.

Tyrėjo ir tyrimo santykis – savirefleksija. J. W. Creswell (2007), S. Kvale ir S. Brinkmann (2009), S. Lewis (2015) ir etc. teigimu, kokybinių tyrimų vykdytojas tapatinamas su duomenų rinkimo instrumentu, todėl tik savo patirties ir pozicijos, bendraujant su tyrimo dalyviais ir analizuojamu reiškiniu, *savirefleksija* leidžia pažinti galimą mano, kaip tyrėjos, subjektyvumo poveikį rezultatams. Atsižvelgiant į tai, šioje dalyje vartojamas pirmasis asmuo.

Kalbant apie mano pirmąjį susidūrimą su tiriamu reiškiniu, t. y. formalioju mokinių vertinimu, turiu pripažinti, kad pastarasis tikrai įvyko ne mokykloje. Jis lydi mane nuo pat kūdikystės, nes šeimoje visada girdėdavau istoriją apie neteisingą, suasmenintą mokytojos įvertinimą, kuris nužymėjo man artimo žmogaus likimą, tolesnius jo pasirinkimus ar sprendimus. Tačiau tai suvokiau tik pradėjusi reflektuoti savo patirtį, klausdama savęs, *kaip ši tema pasiekė mane?* Taigi, ji jau buvo su manimi, man dar to sąmoningai nesuvokiant.

Žvelgiant į kontekstą, kuriame reiškinytis tyrinėjamas, akivaizdu, kad tai susiję su mano pedagogine praktika muzikos mokykloje. Turiu pažymėti, kad šiandien man 29-eri metai, muzikos mokykloje pradėjau dirbti dar studijuodama Šiaulių konservatorijoje (dabar S. Sondeckio menų mokykla), man buvo vos 16 metų. Peržengus mokyklos slenkstį, pedagoginės patirties ne tik kad nebuvo, visiškai neturėjau suvokimo apie edukologiją, todėl galvoti apie ugdymą ar dar kitus pedagogikai būdingus bruožus net nekilo mintis. Tikslas vienas – išmokyti vaiką groti. Tai ir dariau keletą metų, kol įgijau teisę studijuoti muzikos pedagogiką Šiaulių universitete. Stebėjau, kaip kolegos moko, kokius metodus taiko, kaip motyvuoja ir ką daro su mokymosi

motyvacijos stokojančiais vaikais. Mokytojų naudojamos priemonės iš pradžių nekėlė jokių dvejonų, nes ir pati panašiais principais buvau mokoma muzikos mokykloje, o vėliau ir konservatorijoje. Kad mokinių vertinimas yra labai specifiškas, nebuvo naujiena, nes dar pačiai mokantis muzikos mokykloje kildavo klausimų – kas lemia įvertinimą? ar komisija, kuri klausosi mano atsiskaitymo, skaičiuoja klaidas? ar jie vertina pagal „patinka-nepatinka“ kriterijų? Analogiškai svarstydavau ir po solfedžio diktantų įvertinimo, kai pažymys būdavo lygus klaidų kiekiui. Tačiau net tada, būdama vaikas, mąstydavau apie tai, kad visi gi girdime skirtingai. Atsidūrusi kitoje flango pusėje, užėmusi mokytojos poziciją, supratau, kiek daug subjektyvumo esama vertinimo procese. Pamačiau, kaip vertinimas naudojamas siekiant rezultato, o galiausiai – vertinimui nėra jokių „tikrų“ kriterijų, kitaip tariant, viskas pagal kiekvieno individualų supratimą, už kurį niekas neatsakingas. Vertinimo sistemos ribotumą padėjo išvelgti ir bakalauro studijose įgytos specifinės žinios. Edukologijos pagrindai, didaktika buvo orientuoti į visiškai kitą paradigmą nei muzikos mokyklose, įskaitant ir mokinių vertinimą, kuriam čia teikė daugiau dėmesio nei stebėti praktikai. Taigi, taip subrendo mokinių vertinimo muzikos mokykloje ypatumus nagrinėjantis bakalauro darbas, išaugęs į magistrinį. Apskritai kalbant, magistrantūros studijos buvo labai reikšmingos man, kaip tyrėjai ir mokytojai. Būtent, šiuo laikotarpiu įvyko asmeninis pedagoginis-paradigminis lūžis. Išstudijavus tokius autorius, kaip P. Freire, M. Foucault ir kt., susiformavo pedagoginės vertybės ir nuostatos, įgalinusios imtis atsakomybės nagrinėti mokinių formaliojo vertinimo klausimus neformaliajame vaikų muzikiniame švietime ir parengti mokslinį darbą, kuris atskleistų ugdymo dalyvių patirtis esamame kontekste ir sudarytų prielaidas tęsti mokslinius tyrimus šiame sektoriuje.

Nepaisant asmeninės patirties vertingumo, nulėmusio disertacijos temos pasirinkimą bei tapusios esmine motyvacija tyrimui atlikti, tenka pripažinti ir kitą faktą – asmeninė patirtis kartais net trukdė. Nors ir laikydamosi metodologinių nurodymų, kiek įmanoma atsiriboti nuo visų teorinių žinių bei pedagoginės praktikos tam, kad kuo geriau suvokčiau tyrimo dalyvių patirčių niuansus, t. y. tiriamųjų „kalbėjimą“ ir patirtis, susilaikant nuo naujos literatūros skaitymo, kai kuriuose tyrimo etapuose radosi sunkumų, labiausiai įvardijant subkategorijas, remiantis konkrečiomis interviu ištraukomis. Tik dėl nuolat gaunamų profesionalių konsultacijų ir pusmetį trukusio atsiribojimo nuo duomenų objektyviai atlikta surinktų interviu tekstų kokybinė turinio analizė.

3.3. Formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai

Formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės metu nuosekliai išanalizuoti 16 mokinių / absolventų interviu (bendra trukmė – 11 val. 36 min., pažodžiui transkribuoto teksto apimtis – 193 puslapiai) pagal tris pagrindinius tyrimo klausimus: 1) apibūdinti savo susidūrimo su muzikos mo-

kykla patirtį (žr. 3.2.1 poskyrį); 2) pasidalyti mokymosi patirtimi įgyta muzikos mokykloje (žr. 3.2.2 poskyrį); 3) pasidalyti formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirtimi (žr. 3.2.3 poskyrį). Mokinių patirčių rezultatai apima 8 dimensijas, kurios sudarytos iš 18 temų, o šios skaidomos į 36 kategorijas ir 105 subkategorijas.

3.3.1. Mokinių pirminių patirčių muzikos mokykloje analizė

Analizuojant mokinių atsakymus į pirmąjį tyrimo klausimą, kuriuo prašyta informantų pasidalyti savo patirtimis, kilusiomis susidūrimo su muzikos mokykla metu, išskirta viena dimensija, apibūdinanti visas pirmines mokinių išgyventas patirtis muzikos mokykloje. Tą dimensiją sudaro keturios temos. Pirmoji jų – muzikos mokyklos pasirinkimo motyvai (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Muzikos mokyklos pasirinkimo motyvai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys ⁵¹
VIDINIAI MOKYMOŠI MUZIKOS MOKYKLOJE MOTYVAI	Vaiko asmeninis noras mokytis muzikos mokykloje	<i>pasakiau mamai, kad aš noriu eiti į muzikos mokyklą, bet nežinau kodėl, bet kažkodėl norėjau (M12)</i>
	Mokymasis muzikos mokykloje, kaip investicija į ateitį	<i>norėjau pasimokyti muzikos, nes tai galvojau, kad pravers gyvenime (M2)</i>
	Mokymasis muzikos mokykloje, kaip savo pranašumo įrodymas	<i>jie gali perteikt muziką ir, kad jie apsirengę vat nu-eina parodo ką jie moka, aš irgi norėjau parodyt ką aš moku. Kad aš irgi galiu kažką padaryt, nesu paprastas žmogus (M10)</i>
IŠORINIAI MOKYMOŠI MUZIKOS MOKYKLOJE MOTYVAI	Aplinkinių paskata mokytis muzikos mokykloje	<i>pažįstami labai daug kalbėjo apie muzikos mokyklą. Mano pažįstami ėjo, kai kuriems patiko, kai kurie sakė kad nelabai, bet aš vis tiek norėjau (M2)</i>
	Tėvai, kaip stimulus mokytis muzikos mokykloje	<i>nuvede mane į kankles mama, nes va taip pasiūle<...> aš nelabai žinojau kas tai yra, bet man tiko (M13)</i>
	Mokymasis muzikos mokykloje tėvų sprendimu	<i>tėtis pamatė laikraštje ir nusprendė (M5)</i>
	Brolių ir seserų pavyzdys, kaip stimulus mokytis muzikos mokykloje	<i>Mano brolis lankė muzikos mokyklą,<...>tai nusprendžiau groti (M3)</i>
	Mokytojo skatinimas mokytis muzikos mokykloje	<i>[muzikos mokyklos] mokytoja, iš tikrųjų, pastūmėjo, kad tą, kad jau, kad yra, yra, poreikis yra (M16)</i>

Mokymąsi muzikos mokykloje lemia vidiniai ir išoriniai motyvai. Analizuojant vidinius motyvus, buvo išskirtos trys kategoriją patvirtinančios subkategorijos. Vienas iš motyvų pradėti mokytis – asmeninis noras, kuris vieniems informantams gimė netikėtai, kitiems – iš neturėjimo kas veikti („nusprendžiau, kad neturiu kuo užsiimti,

⁵¹ Visose lentelėse pateikiamas tik vienas pavyzdys kaip iliustracija suformuotai subkategorijai, kitos – tekste. Visas kategorijoms priskirtas subkategorijas ir jas iliustruojančias citatas galima rasti 5–13 prieduose.

tai liko dailė, bet nemokėjau piešti, tai nusprendžiau, buvau muzikali, nueiti į muzikos mokyklą (M5)“). Kitas motyvas – klausytos muzikos poveikis („*aš labai daug klausiaus visokių kūrinių, kaip grodavu su smuiku, man labai patikdavo, labai norėdavau būtent grot (M7)*“) ar žiūrėtų filmukų turinys („*buvo mėgstamiausias filmukas <...> fleitos pagalba miestą apsaugo nuo žiurkių <...> tiesiog aš susidomėjau, kas tai per daiktas ta fleita (M1)*“). Šie vaikų potraukiai kilę iš jų gyvenimo kasdienybės. Dar kitas vidinis motyvas – informantų įsitikinimas, kad mokymasis muzikos mokykloje yra investicijos į savo ateitį, abejonė, o gal to prireiks užaugus. Stiprų poveikį nusiteikimui lankyti muzikos mokyklą darė šeimose įdiegtas potroškis / geismas įrodyti savo pranašumą, kaip nepaprasto asmens, galinčio kažką padaryti daugiau nei kiti. Kuomet norima tapti / būti geresniems už brolius ar / ir seseris („*kadangi mano broliai ėjo į muzikos mokyklą, aš mačiau, kaip jie nenori, jie daug ko nenorėdavo daryti, ką mama sakydavo, o aš visą laiką norėjau būt tas žmogus, kuris viską padarytų, ko mano broliai nedarė. Ir kadangi jiems atsibodo eit į muzikos mokyklą grot, aš dar labiau norėjau būt geresnė už juos (M10)*“), šeimoje kyla konkurencija tarp vaikų.

Tiriamųjų pasirinkimą mokytis muzikos mokykloje lėmė ir išoriniai motyvai, kuriuos informantai apibūdino kaip aplinkinių paskatą mokytis. Tai buvo draugai („*aš visada norėjau kažką lankyti ir draugė man pasakė, kad eis į muzikos mokyklą, tada aš pagalvojau, kad aš irgi norėčiau (M6)*“), kaimynai („*nuo mažų dienų buvau ganėtinai muzikali <...> turėjom tokią kaimynę, kurios sūnus grojo muzikos mokykloje, ir kažkaip jinai sako, kad vesk, kol jauna į tą muzikos mokyklą, kad įgytų tą išsilavinimą (M13)*“), giminaičiai („*Mano pusseserė grojo smuiku ir, kai ji atėjo pas mano močiutę pagroti, mane labai tai sužavėjo. Kai ėjom į koncertus, man labiausiai patiko, kai groja smuikai, ir aš jau nuo dvejų ar trejų metų labai norėjau grot smuiku. Tai buvo viena iš mano <...> svajonių (M10)*“). Informantai, kalbėdami apie išorinius pasirinkimo mokytis muzikos mokykloje motyvus, išskyrė ir tėvų poveikį, kuris vienais atvejais pasireiškė stipriu stimulu, skatinusiu vaiką apsispręsti, kitu – už vaiką priimtu ir privertusiu jį lankyti muzikos mokyklą sprendimu. Būtina pastebėti, kad už savo vaiką priimtas sprendimas – dažniausiai pačių tėvų neišsipildžiusių svajonių mokytis muzikos mokykloje pasekmė („*mano mama visą laiką norėjo pati studijuoti ir mokytis muzikos, <...> turėjo tokią slaptą svajonę ir tiesiog nusprendė, kad aš turėčiau pabandyti. Tai aš taip atsidūriau muzikos mokykloje (M9)*“). Analizuojant informantų patirtis, išryškėjo, kad vienas iš motyvų mokytis muzikos mokykloje buvo brolių / seserų pavyzdys ir pačių muzikos mokyklos pedagogų paskata, ypač pastangos kviečiant mokinius mokytis muzikos („*mokytoja užėjo į kabinetą ir pasiūlė mums, vaikams, pagalvoti galbūt mes norėtume ateiti į muzikos mokyklą mokytis <...> dėl šio pasiūlymo ir atėjau, nes pati nebūčiau sugalvojusi, galbūt net nežinojau, kad pas mus mokykloje yra toks dalykas, gal nebuvo afišuojama, tai tik dėl to pasiūlymo susidomėjau tuo (M11)*“).

Kita analizės metu išryškėjusi tema – pirminiai mokinių emociniai išgyvenimai muzikos mokykloje, kurią sudaro teigiamų ir neigiamų išgyvenimų kategorijos (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Pirminiai mokinių emociniai išgyvenimai muzikos mokykloje ⁵²

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
PIRMINIAI MOKINIŲ TEIGIAMAI EMOCINIAI IŠGYVENIMAI MUZIKOS MOKYKLOJE	Naujumo ir džiaugsmo išgyvenimus keliantis procesas	<i>Man buvo labai, nu labai viskas įdomu, nauja, džiaugsminga (M12)</i>
	Susipažinimas su instrumentu, kaip laimės išgyvenimo priežastis	<i>atsimenu, kai man pirmą kartą parodė, įdėjo į rankas, sako dabar vat čia tavo smuikas bus, tai va tas buvo laimingas, ta prasme vis tiek, jaučiaus laiminga (M16)</i>
	Mokytojas, kaip saugumo ir džiaugsmo išgyvenimą keliantis veiksnys	<i>kai sužinojau, kad vat mano mokytoja bus Miglė⁵², tai aš vat labai apsidžiaugiau, man kažkaip atrodė lyg vat nusirito kažkoks akmuo nuo širdies (M13)</i>
PIRMINIAI MOKINIŲ NEIGIAMAI EMOCINIAI IŠGYVENIMAI MUZIKOS MOKYKLOJE	Nežinomybės išgyvenimo patyrimas	<i>buvau išsigandusi iš pradžių, kad nieko čia dar nežinau (M1)</i>
	Mokytojas, kaip baimės ir nerimo išgyvenimo priežastis	<i>Mokytoja šiek tiek išgąsdino kažkodėl, aš nežinau, jinai buvo ir maloni ir besišypsanti tokia, jinai labai charizmatiška moteris, bet man kažkodėl kaip vaikui atrodė nu baugu, nežinau kodėl, va tokia nuojauta kažkokia (M13)</i>
	Nepripažinimo baimės patyrimas	<i>kai pačią pirmą dieną atėjau, tai aš labai bijojau, <...>aš maždaug tenais tylėjau visą laiką. Ir tenais bijojau taip, kad nežinau <...>visi ten buvo susėdę tiesiog papliurpt ir maždaug tada, kai atėjau aš, sėdėjau ir visi mane bandė šnekinti, bet aš sėdėjau ir žiauriai bijojau, galvojau čia aš nepripažinsiu (M4)</i>

Analizuojant teigiamas mokinių emocijas, buvo išskirtos trys šią kategoriją pavirtinančios subkategorijos. Informantai pasisakė, kad tik atėję mokyti į muzikos mokyklą patyrė naujumo ir džiaugsmo išgyvenimus, kuriuos, matyt, lėmė ne tik mokykla, bet ir jų pačių apsisprendimas užsirašyti mokyti muzikos mokykloje („*Labai apsidžiaugiau, kad užsirašiau, bet taip tai nežinau netgi. Įspūdžiai šiaip buvo džiugūs, geri (M7)*“). Teigiamus emocinius išgyvenimus taip pat provokavo susipažinimas su instrumentu, kurį informantai apibūdino kaip laimės priežastį. Nusakydami savo pirmines emocijas muzikos mokykloje, pabrėžė suvoktą saugumo ir džiaugsmo jausmą, kurį sužadino mokytojas. Tyrimo dalyviai pasidalijo mintimis, liudijančiomis tai, kad pažintis su mokytoju jiems virto nerimo atsikratymu, nes pamatė tokį mokytoją, kokio tikėjosi („*atsimenu atėjau pirmą kartą pas specialybės mokytoją <...> kai pamačiau, kad ji jauna, tai pagalvojau, kad tikrai bus labai gerai, nes nenorėjau pas senus žmones. Mokytoja pasirodė labai meili, draugiška, patiko (M5)*“) arba net panašų į save („*ji pasakė, kad atėjo į mokyklą nauja mokytoja <...> man, atrodo, viskas nušvito širdy, aš buvau labai patenkinta, labai laiminga, gal dėl to, kad ji jaunesnė, kitaip pasirodė <...> Tokia ne senamadiška ir tokia grynai kaip aš, <...> atėjo į mano gyvenimą, taip ir pasiliko (M13)*“), mokytojo malonus elgesys per pirmąjį susitikimą ramino („*atsimenu, kaip pirmą kartą atėjau į klasę ir specialybės mokytoja tiesiog atsitūpė prie manęs ir kažkaip nusiraminau (M1)*“).

⁵² Vardas pakeistas.

Analizuojant pirmines mokinių patirtis muzikos mokykloje, buvo nustatyta ir neigiamų faktų, atsiskleidžiančių per *nežinios, baimės ir nerimo potyrius*. Informantai akcentavo, kad, susidūrę su muzikos mokykla, jie visų pirma išgyveno nežinomybę, susijusią su aplinka, mokytoju („*Iš pradžių buvo baugu labai, labai bijojau <...> Mokytojas, pavyzdžiui, nežinomas žmogus, mokykla nežinoma, niekas nežinoma (M15)*“), savo pasirinkimo teisingumo („*tai yra pakankamai rimti dalykai ir nežinai, ar teisingai elgiesi ateidamas čia mokytis (M9)*“). Baimės ir nerimo išgyvenimai, informantų nuomone, buvo sukelti mokytojo asmeninių savybių ir / ar bauginančio elgesio pirmųjų pamokų metu („*Pačias pirmas dienas, kai atėjau į muzikos mokyklą, aš iš tiesų labai labai bijojau, nes solfedžio mokytoja mus gąsdino, pasidėdavo klijų ir sako, kas dabar neužtilsit, užklijuosiu burnas (M7)*“). Tiriamieji taip pat paminėjo, jog išgyveno nepritapimo baimę, dėl priėmimo patyrimo stokos, kas, informantų nuomone, išprovokuoja baimę atsiskleisti baiminantis kritikos („*labai baisu atsiskleisti, nes šiaip labai baisu, kad tavęs nepasmerktų, ar kažko nepasakytų mokytojai <...> tiesiog nejutau, kad priimtų pradžioje (M2)*“).

Trečioji tema, išryškėjusi analizuojant pirminius mokinių išgyvenimus, – muzikos mokyklos vaizdinio identifikacija mokinių požiūriu (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Muzikos mokyklos vaizdinio identifikacija mokinių požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MUZIKOS MOKYKLOS PRILYGIMAS ĮPRASTAI MOKYKLAI	Muzikos mokykla, kaip įprasta mokykla	<i>nieko nesitikėjau. Galvojau, kad maždaug tas pats, kas ir įprasta mokykla (M1)</i>
MOKINIŲ MOKYMOSI LŪKESČIŲ NEATITINKANTI MOKYKLA	Mokymosi eigoje atsiradusios įtampos patyrimas	<i>gaila, kad netikėtai ta įtampa atsirado besimokant, sakykim (M9)</i>
	Mokymasis, kaip kūrybinę laisvę ribojantis procesas	<i>tikėjaisi daugiau <...> kūrybinio galbūt darbo (M11)</i>
	Mokymosi sunkumai, kaip nenumatytas procesas	<i>aš galvojau ką čia fleita, dūdelė galvoju aš jau dabar moku groti ir taip pasirodė, kad tai labai sunku, pirmi metai labai buvo sunkūs, aš iš vis nebenorėjau lankyt muzikos mokyklos (M5)</i>
	Mokymasis, kaip (pa)ruošimas atsiskaitymams	<i>Aš tikėjais, kad aš eisiu ir mokysiuos ten to, ką aš noriu mokytis, o ne tai, ką man ten lieps mokytis atsiskaitymams (M6)</i>
	Bendravimo stokojanti muzikos mokykla	<i>bendrai galima pasakyti: daugiau šviesos norėjosi. Tai... daugiau teigiamų emocijų, kad.. nežinau, galbūt daugiau bendravimo, sakykim su tais mokytojais, pažinimo viens kito, tokio (M9)</i>
	Mokymosi dalykai ir jų specifiška, kaip netikėtumas mokiniams	<i>Nu muzikos mokykla galvoji tu pasirenki instrumentą ir tuo instrumentu mokaisi, o kitų dalykų kaip nėra, bet paskui kai sužinojau labai keista buvo (M3)</i>

Informantų pasisakymuose muzikos mokyklos identifikacijos tema, išryškėjo, kad muzikos mokyklą vaikai tapatina su įprasta mokykla, kurioje vyksta pamokos, registruojamas lankomumas, privaloma atsiskaityti už darbus ir pan. („*visi įsivaizduoja, kad čia yra papildoma veikla, kaip paprastas būrelis – nori eini, nori nei-ni, bet turi suvokti, kad čia kaip ir paprastoj mokykloj turi lankyti pamokas, esi atsakingas už lankymą, turi atsiskaityt už darbus ir taip toliau*“ (M11)⁶⁴). Taip pat muzikos mokykla identifikuojama, kaip neatitinkanti susikurtų lūkesčių. Informantai nė nemanę, kad mokantis jiems kiltų netikėtų įtampų, sunkumų, išprovokuotų mokymo(-si) plano („*Tikėjau si <...> kad bus žymiai lengviau, na, net negalvojau, kaip čia reiks mokytis, kad čia sunkiai reikės kaip penktoj klasėj laikyt kažkokius egzaminus* (M5)⁶⁴) bei mokymo(-si) turinio („*įsivaizdavau, kad bus labai įdomu, visokių gražių kūrinų grosim ir ... tiesiog įsivaizdavau, kad bus geriau, o po tai jau vis sunkyn, sunkyn ir...kažkaip ne taip, kaip įsivaizdavau* (M8)⁶⁴). Informantų pasisakymuose atpažinta, kad, prieš pradėdami mokytis, vaikai svajojo atsiskleisti, kurti ir save išreikšti. Deja, vaizduotės sukurtų trokštamų dalykų jiems nepavyko realizuoti muzikos mokykloje, kurioje esminis dėmesys, informantų nuomone, skiriamas ne jų individualiems poreikiams, o kryptingam ruošimui atsiskaitymams („*Atvirkščiai pasirodo, ne kad mes išmoktume su malonumu, kad mes turėtume kaip priverstinai tenai mokytis atsiskaitymams <...> mokydamasis net malonumo neturėtum* (M4)⁶⁴). Informantų pasisakymai lūkesčių tema išryškino dar kelis aspektus: nepateisintas bendravimo lūkestis bei netikėti mokymosi dalykai muzikos mokykloje. Apie pastaruosius tiriamieji sakė, kad, rinkdamiesi muzikos mokyklą, planavo tik groti instrumentu todėl kiti programiniai dalykai jiems buvo didelis netikėtumas („*tikėjau, kad tiesiog ateisiu ir mokysiuos grot, būtent, tuo instrumentu, ir tikrai negalvojau, kad man bus papildomos pamokos, tokios, kaip solfedis ar muzikos istorija, ar, kad reikės eit į chorą, ar kad reikės rinktis papildomą instrumentą ir orkestrą* (M13)⁶⁴), kaip ir individualių pamokų specifika („*kažkaip buvo labai keista, kai tu ateini į specialybės pamoką ir tau individualiai veda pamoką, tikriausiai buvo pats keisčiausias ir netikėtas dalykas* (M10)⁶⁴).

Informantams, dalijantis pirminiais išgyvenimais, patirtais muzikos mokykloje, nuošalėje neliko ir stojamųjų egzaminų tema, kurią analizuojant buvo išskirta viena kategorija, sudaryta iš trijų ją patvirtinančių subkategorijų (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Mokinių patirtys stojamojo egzamino metu

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
STOJAMASIS EGZAMINAS KAIP NESUPRANTAMAS IR PRASMĖS STOKOJANTIS PROCESAS	Stojamasis egzaminas, kaip nesuprantamas procesas	<i>mama tada sakė, ai čia tiesiog paklausinės [stojamajame egzamine], aš ten galvojau ar tau patinka tas ir tas ir tada mane nuvedė prie pianino ir aš turėjau pavyzdžiui grojo ir aš turėdavau atsakyti kokia čia nata, o aš net nemoku tu natų, net nieko nesuprantu (M4)</i>
	Stojamasis egzaminas, kaip mokiniui nesudėtingas procesas	<i>nebuvo kažkas sudėtingo [stojamajame egzamine], kiek kaip supratau kad mes turbūt visi ir patekom iš tikrųjų, nes ten mūsų nebuvo labai daug (M9)</i>
	Stojamasis egzaminas, kaip muzikinių duomenų patikrinimas	<i>solfedžio mokytoja mūsų, mūsų klausų tikrino, bet ten labiau net ne klausų, o ritmo pojūtį, nes mums ten tada suploti kažkokį... jinai suploja ritmą ir paprašo jai pakartot, tik toks buvo patikrinimas (M11)</i>

Informantai akcentavo, kad stojamasis egzaminas jiems buvęs nelabai suprantamas procesas, kuris nemenkai trikdęs nežinant, ką atsakyti („paklausė, ar išvis tu supranti, kodėl čia atėjai, kodėl tu, būtent, pasirinkai tą instrumentą, ir aš nežinojau, ką atsakyti [stojamųjų egzaminų metu], tada aš stovėjau, mane klausinėjo, bet aš neatsakinėjau, stovėjau ir žiūrėjau, tada nuleidau galvą (M4)“). Būta ir tokių nuomonių, kad stojamasis egzaminas – nesudėtingas muzikinių duomenų patikrinimas. Tokią išvadą informantai išsakė remdamiesi įtarimu, kad į mokyklą pateko visi dalyvavę egzamine. Todėl informantai nemato prasmės jį vadinti stojamuoju egzaminu („buvo tas toks kaip stojamasis, bet taip nevadinčiau <...> ten nesunku, ten net intonuot nereikėjo, nieko visiškai, nes vis tiek tų vaikų mažai beina į tą muzikos mokyklą, tai visus priima tikrai (M14)“).

Apibendrinant mokinių priminių patirčių muzikos mokykloje analizę, galima teigti, kad mokymąsi muzikos mokykloje lemia vidiniai iš išoriniai motyvai. Vaikų noras mokytis muzikos mokykloje priklauso nuo jų vidinio nusiteikimo, kurį gali lemti ne tik spontaniškas apsisprendimas, bet ir savaiminis dėmesys muzikai dar iki mokyklos, pasvarstymas, kad tų žinių ir įgūdžių gali prireikti ateityje bei troškimas būti gerai vertinamam ir pačiam gerai vertinti save, lyginantis su aplinkiniais ar konkuruojant su kitais vaikais šeimoje. Išoriniai motyvai, kurie žymi vaiko pasirinkimą ir / ar apsisprendimą mokytis muzikos mokykloje, – tai aplinkinių (draugų, kaimynų, giminaičių) paskatinimai; tėvų elgesys, kuris gali reikštis dvejopai: diskutuodami ir argumentuodami su vaiku, padeda jam apsispręsti arba vienvaldiškai nutaria už vaiką ir priverčia jį mokytis muzikos mokykloje; brolių / seserų pavyzdys; pačių muzikos mokyklos pedagogų įtaka.

Vaikai, pradėję mokytis muzikos mokykloje, išgyvena teigiamą ir / ar neigiamą emocinį pojūčių toną, žadinantį įvairiausias nuotaikas, būtent, reakcijas į dalinį statuso pasikeitimą, tų pokyčių padarinius, jų reikšmę jiems patiems, ryšį su interesais ir viltimis. Teigiamą nuotaiką kuria ne tik atėjimas mokytis į muzikos mokyklą, bet

ir pats apsisprendimo faktas. Susipažinimas su instrumentu muzikos mokykloje vaikams tampa procesu, keliančiu laimės patyrimą, o mokytojas yra tas asmuo, kuris išprovokuoja saugumo ir džiaugsmo išgyvenimus, tik atėjus mokyti į muzikos mokyklą. Neigiamų emocijų priežastimis muzikos mokykloje tampa nežinia dėl mokymosi aplinkos, mokytojo, savo pasirinkimo, nepritapimo baimės išgyvenimas. Kalbant apie neigiamas pirmines mokinių patirtis, reikia pastebėti, kad čia mokytojui taip pat tenka reikšmingas vaidmuo. Mokytojo autokonceptcijos ir temperamento ypatumai, nepakankamas gebėjimas kurti tarpasmeninius ryšius ir / ar gąsdinančio elgesio apraiškos gali kelti mokinių baimės ir nerimo išgyvenimus, pradėjus mokyti muzikos mokykloje.

Pirminės mokinių išgyventos patirtys muzikos mokykloje parodė, kad ugdymo realybė, besimokančiųjų požiūriu, labiau tapatinama su formaliuoju švietimu, nei su neformaliuoju, t. y. saviraišką plėtojančia ugdymo(-si) forma, konstatuojant, kad muzikos mokykla nėra papildoma veikla, paprastas būrelis, laisvai pasirenkamas dalykas, nes ugdymo organizavimo principai įpareigoja mokinių atsakingai lankyti užsiėmimus, atlikti paskirtas užduotis ir už jas atsiskaityti. Vaikai, prieš pradėdami mokyti, buvo apmąstę saviraiškos lūkesčius – muzikos mokykloje atsiskleisti, kurti ir realizuoti gebėjimus, siekti užsibrėžtų tikslų... Taigi, galima numanyti, kad, būtent, šie troškimai ir įkvėpė, skatino apsispręsti pradėti mokyti. Tačiau praktinis ugdymo įstaigos tikslas – akademiniai mokymo(-si) rezultatai – užgožė šių lūkesčių išsipildymą, mokiniams keldamas įtampą, virsdamas neprognozuotais mokymosi sunkumais ir kitais netikėtumais ugdymo(-si) procese.

Tiriamieji, apibūdindami savo pirmines patirtis muzikos mokykloje, ypač akcentavo iki šiol tebepraktikuojamą stojamąjį egzaminą, kurio prasmė, mokinių požiūriu, yra nieko verta muzikinių davinų patikra, dažnai nesuprantama ir galimybei mokyti muzikos mokykloje įtakos neturinti.

3.3.2. Mokinių mokymosi patirtys įgytos muzikos mokykloje

Atsakymų į antrąjį tyrimo klausimą, kuriuo informantų prašyta pasidalyti mokymosi muzikos mokykloje patirtimis, analizės pagrindu buvo išskirtos trys dimensijos, išryškinusios (1) mokinių požiūrį į mokymosi procesą išgyventos patirties aspektu, (2) ugdymo dalyvių raišką mokymosi procese mokinių patirčių aspektu bei (3) mokinių išgyvenimus muzikos mokyklos organizuojamame ugdymo procese.

- *Mokinių požiūris į mokymosi procesą muzikos mokykloje išgyventos patirties aspektu*

Analizuojant mokinių požiūrį į mokymosi procesą muzikos mokykloje išgyventos patirties aspektu, buvo išskirtos dvi temos: mokymosi muzikos mokykloje samprata ir mokymosi motyvaciją sąlygojantys veiksniai. Informantų pasisakymai

mokymosi proceso sampratos muzikos mokykloje tema (žr. 7 lentelę) apima tris išryškėjusias kategorijas.

7 lentelė. Mokymosi muzikos mokykloje samprata mokinių požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
ASMENINĖS SAVYBES STIPRINANTIS PROCESAS	Mokymasis groti instrumentu ,kaip asmeninių pastangų reikalaujantis procesas	<i>aš neišmokdavau ir kitą pamoką eidavau vėl parašydavau ir aš vėl neišmokdavau, man nesisekdavo, bet kažkaip užsispyriau ir išmokau, tai tas labai buvo sunku išmokti natas ir fortepijone boso partiją buvo labai sunku išmokt (M5)</i>
	Mokymasis, kaip pasitikėjimą savimi skatinantis procesas	<i>kai išmoksti tu pasitiki labiau savim (M10)</i>
	Mokymasis, kaip muzikinis lavinimasis	<i>tikriausiai mokymasis padėjo klausytis, klausą pagerino ir šiaip dainavimą (M14)</i>
	Mokymasis, kaip savo pranašumo pajautimas	<i>patiko, nes ten tiesiog pažįsti viską, natas tenai.. jauties ten išskirtinis klasėj, kad vienintelė groji (M8)</i>
ASMENYBĖS TOBULĖJIMĄ RIBOJANTIS PROCESAS	Įkalinantis mokymasis	<i>prirakinti kaip kalėjime, tas pats kaip ir mokykloje (M4)</i>
	Mokymasis, kaip atkartojimas	<i>mokytoja neleidžia atsakyt savais žodžiais ir turi tą tekstą iškalt mintinai ir negali savaip pasakyt kaip tau lengviau (M2)</i>
	Mokymasis, kaip pareiga	<i>Muzikos mokykloje, nežinau, vat sakykim, aišku bijodavau neateit į tas pamokas, bijojai tą „n“ raidę gaut, kad tu nedalyvuoji, nes kažkaip, atrodė svarbus dalykas ta mokymosi pareiga(M9)</i>
	Mokymasis, kaip mokytojo lūkesčio pateisinimas	<i>Svarbiausia gerai mokyti, svarbiausia...viską turi gerai padaryt, kad įtiktum visiem, nu kaip visiem pasakyt, mokytojam (M3)</i>
PRASMĖS STOKOJANTIS MOKYMOŠI PROCESAS	Mokymasis, kaip mokiniui nesuprantamas procesas	<i>mokytoja nėra niekad paaiškinta, kas negerai, kaip atitaisyt. Tu sėdi tada namie ir zulini tą patį, taip groji taip kaip grojai, bet tu nežinai, nei ką tu taisai, nei kodėl tu taisai, nei, ar čia geriau dabar bus ar negeriau (M16)</i>
	Solfedžio, kaip mokiniams prasmės stokojanti pamoka	<i>Man atrodo, kad gyvenime išvis kam to reikės, nu nebent jei tu ten būsi koks muzikinės solfedžio mokytojas ir aš išvis koks nors mokytojas, nes gyvenime tau tenais nereikės tau darbe tenais gamas dainuot, pratimus, nereikės niekur to (M4)</i>
	Solfedžio, kaip asmeninės kančios ir nuobodulio išraiška	<i>man solfedis kai į kančių eini, visada ateini padainuoti gamą pratimą ir dar kokius klausimus užduoda. Labai nuobodu (M3)</i>
	Įgūdžių mokytis stokojantis mokymasis	<i>Mus moko mokytojai grot, bet mes pirma turim išmokt mokytis grot, nes be mokėjimo grot be supratimo kaip mes turim mokytis grot, mes niekur patys netobulėjam, nes tiek kiek mokytojas per pamoką pasako vis tiek pastabų, tiek mes padarom, bet mes patys tų pastabų mes patys jų neatrandam ir galbūt vat ta ir yra spraga (M16)</i>

Pirmosios kategorijos formuluotė – mokymasis muzikos mokykloje, kaip asmenines savybes stiprinantis procesas. Informantai konstatavo, kad mokymasis groti instrumentu reikalauja begalinės valios, pasireiškiančios atkaklumu, t. y. sugebėjimu ilgai ir ryžtingai siekti užsibrėžto tikslo, kovoti su sunkumais. Taip pat, informantų nuomone, jų asmenines savybes stiprina mokymosi metu augantis pasitikėjimas savimi, muzikinis lavinimasis, kuomet gerėja ne tik muzikiniai duomenys, bet ir muzikinis raštingumas plačiąją prasme („išmoksti, kas reikalinga muzikai <...> Pavyzdžiui, kai yra muzikos pamoka, jau galiu viską paaiškinti (M15)“), socialiniai gebėjimai („per pamoką kartais reikia pakalbėti su mokytojais, žinai ten, muzikos kalba pakalbėti, tai kartais, prireikia tų žinių (M14)“ bei savo pranašumo pajautimas prieš bendraamžius darželyje ar bendrojo lavinimo mokykloje („aš labai didžiavaus, kadėjau į muzikos mokyklą, nes daržely tu esi išskirtinis, tu eini į muzikos pamokas, tu jau biškį daugiau žinai negu tavo draugai (M10)“).

Tačiau mokymasis muzikos mokykloje atskirų informantų identifikuotas kaip mokinio asmenybės tobulėjimą ribojantis procesas. Jų nuomone, mokymasis muzikos mokykloje yra tarsi įkalinantis, o instrumento įsigijimas, pasak tiriamųjų, juos pririša prie mokymosi muzikos mokykloje („antrais metais buvo akordeonas nupirtas, kas, kaip sakant, ir pririšo prie visų septynių metų iki pabaigimo (M11)“). Tyrimo dalyviai nurodė ir dar vieną minusą – mokymasis vyksta atkartojimo principu, nes neleidžiama atsakinėti savais žodžiais, privalu tekstą išskaiti mintinai. Tad mokymasis, nesant dominančių elementų, informantams tampa slegiančia priederme („Nors tau tenai ir neįdomu, vis tiek reikia eit (M4)“), atsisakant individualių socialinių poreikių („Muzikos mokykla visą laik buvo man pirmoj vietoj, visą gyvenimą, nesvarbu, ką aš beveikčiau, kur eičiau, ten šventės, gimtadieniai, bendra veikla, muzikos mokykla buvo ta vieta, kur aš negalėjau praleist, man tai buvo šventas dalykas (M16)“ ir / ar tenkinant mokytojo lūkesčius, kas, kitaip tariant, mokinį nustumia į pasyvią poziciją – ugdymo procese jis tampa vykdytoju.

Surinktos medžiagos analizės pagrindu išskirta dar viena mokymosi proceso identifikacija, t. y. prasmės stokojantis mokymasis. Tyrimo dalyviai, kaip nuoskau das, išsakė pasiguodimus, kad mokydamiesi jie ne viską supranta, bet mokytojai retai teikiasi detalizuoti aiškinimą ar patikslinti išsakytas pastabas dėl blogo grojimo. Tyrimu nustatyta, kad mokytojai, interpretuodami profesinius, t. y. su muzika susijusius dalykus, ne visada paiso bendrųjų stilingos kalbos reikalavimų – aiškumo (nepakankamai akylas muzikos terminų, tarptautinių žodžių vartojimas aptemdo dalyką), paprastumo (mintį pasakyti kuo elementariau, išsiverčiant be specialių terminų, įmantrių frazių, pernelyg sudėtingos sakinių konstrukcijos), glaustumo (be ekskursų, be žodžių pertekliaus sakiniuose), gyvumo (įvairuoja tiek leksinės, tiek gramatinės išraiškos priemonės). Mokytojo kalbinis determinizmas vaikui sukelia negatyvius išgyvenimus, neigiamai veikia kai kuriuos pažinimo procesus mokymosi metu pamokose („mokytojai labai taip kartais nesuprantamų žodžių panaudoja, mes net nežinom ir nesuprantam (M4)“ ir neleidžia siekti aukštesnio pažinimo lygmens. Tyrimo metu išryškėjo, kad labiausiai mokymo(-si) prasmės stokojanti pamoka muzikos mokykloje – solfedžio. Informantai teigė nematą praktinio šio mokomojo dalyko pritaikymo gyvenime, išskyrus tuos, kurie ateityje galbūt rinksis muzikos pedagogo

specialybę, o ir mokytojai, mokiniams pasiteiravus, negeba tinkamai suformuluoti šio dalyko prasmės priežastingumo („*Kai mes vieną kartą mokytojos paklausėm, kodėl mums tai pravers gyvenime, taip šmaikščiai, jina! pasakė, jeigu taip šviesiai tiesiai: „O jeigu jūs vaikinas paklaus jūsų tokio klausimo? Jūs neturėsite ką atsakyti“... tai daugiau nebeklausėme tokių klausimų ir galvojame, mes pabaigsime tą solfedį; ir mes jį pabaigsime. Tiesiog pabaigsime kaip nors (M5)*“). Taip pat pastebėta, kad solfedžio pamokos savo monotonija mokiniams sukelia asmeninės kančios ir nuobodulio išgyvenimus pamokoje („*solfedžio pamoka, tai yra monotoniška, grynai tas pats kiekvieną pamoką (M5)*“). Be to, informantai, kalbėdami apie mokymosi patirtis muzikos mokykloje, prisipažino, kad jiems stinga įgūdžių mokytis, t. y. sąmoningo mokymosi per/(su)prantant mokytojo išsakytas pastabas, kurios turėtų skatinti mokymosi suvokimą ir prasmingumą.

Analizuojant mokymosi motyvaciją skatinančius veiksnius (žr. 8 lentelę), buvo išskirtos dvi kategorijos, apimančios teigiamus ir neigiamus ją sąlygojančius faktorius.

8 lentelė. Mokymosi motyvaciją sąlygojantys veiksniai mokinių patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
TEIGIAMAI VEIKSNIAI, SĄLYGOJANTYS MOKYMOSI MOTYVACIJĄ	Vieši pasirodymai, kaip veiksnys, skatinantis mokymosi motyvaciją	<i>išvis, pavyzdžiui mes labai daug kelionių turim ir jeigu nežiūrėt jokių kelionių, jokių konkursų ir koncertų, tai muzikos mokykla būtų žiauriai nuobodi, nu žiauriai nuobodi ir gaunas, kad tu mokais, bet tu niekur negali savęs parodyt (M12)</i>
	Suteikta laisvė, kaip mokymosi motyvaciją ir profesionalumą skatinantis veiksnys	<i>fortepijonas, nors mes su mokytoja pakankamai gražiai sutarėm ir man kažkodėl.. fortepijonas buvo mano antrasis instrumentas ir galbūt buvo mažiau m... nebuvo taip sudėtinga, dėl to, kad nebuvo tokio didelio spaudimo, daugiau laisvos valios ir man visą laiką geriau sekėsi grot fortepijonu (M9)</i>
NEIGIAMAI VEIKSNIAI, SĄLYGOJANTYS MOKYMOSI MOTYVACIJĄ	Repertuaras kaip mokymosi motyvaciją slopinantis veiksnys	<i>Ta prasme, mokytoja, dabar suprantu, kad mokytoja kuriuos pateikdavo kūrinus, man nebuvo malonūs ir galbūt tai davė tokį efektą, kad akordeonas man nebuvo pats mieliausias instrumentas (M11)</i>
	Spaudimo išgyvenimas mokymosi metu, kaip veiksnys, slopinantis norą mokytis	<i>septintoj klasėj ir šeštoj klasėj, nu kai reikėjo ruoštis konkursams, aš jaučiau tą labai didelį, spaudimą labai didelį jaučiau ir norėjau mest, norėjau daugiau laiko turėt, laisvo, nežinau kam būčiau paskyręs laiką, bet norėjau mest muzikos mokyklą, viską mest (M14)</i>

Tyrimo medžiagos analizė parodė, kad informantų mokymosi motyvaciją teigiamai sąlygoja vieši pasirodymai, kurių metu mokiniai turi galimybę paviešinti savo pasiekimus ir įprasminti tai, ką išmoko. Akcentavo ir konkursus, kaip skatinčiaus daugiau groti („*konkursai reikalingi <...> skatint mokinius dar labiau grot, geriau (M14)*“). Informantų nuomone, mokymosi metu patirta laisvė taip pat teigiamai sąlygoja norą mokytis ir netgi skatina siekti profesionalumo („*pamokos būdavo toks*

visiškas poilsis ir atsipalaidavimas, aš ateinu, aš groju tą, ką noriu, taip kaip man išeina, todėl ir išsiugdė tas noras groti, profesionalumas, mes taip ir prasimušėm. Tai viskas per tą laisvę, nes mūsų niekada nevaržydavo niekuo (M13)“.

Vienas iš neigiamai mokymosi motyvaciją sąlygojančių veiksnių – repertuaras. Tyrimo dalyviai tvirtino, kad, grodami nemalonų repertuarą, jie jaučiasi tarsi mokytusi per prievartą („*Būna kartais...mmm...kad darai dalyką, kurio labai nemėgsti, ne tai, kad aš tiesiog nenorėčiau, bet kurio labai nemėgstu, sakykim, būna koks kūrinys ir yra užduotis, ir tu tiesiog per prievartą darai vien dėl to, kad daryt. Čia pats žiauriausias galbūt man dalykas (M1)“). Jie kankinasi laukdami, kol baigsis pamoka („bandau geriau grot, bet mintyse galvoju, kad tik greičiau baigtusi pamoka ir galėčiau nebegrot, nes jei nepatinka kūrinys, tau jis nesiseka, tu jo net grot nenori, kaip kančia, turi per prievartą tai daryti (M3)“). Kitas, neigiamą mokymosi motyvaciją provokuojančių veiksnių, – spaudimas mokantis. Informantai akcentavo, jog ypač daug griežtos prievartos patirdavo ruošdamiesi konkursams. Ne vienam tai slopino norą mokytis, net kėlė minčių, apskritai, nebesimokyti muzikos mokykloje, viską mesti. Taip nutikdavo ir dėl nuolat didėjančių mokymosi krūvių („gal iš pradžių visiems yra tas noras, tas pirmas kelias dienas, bet po to, kai tenka daugiau krūvio, jie patys nebenori lankyti (M1)“).*

- *Ugdymo dalyvių patirčių mokymosi procese raiška išgyventos patirties aspektu*

Šiai dimensijai buvo išskirtos trys temos: 1) mokytojo elgesio identifikacija ugdymo procese mokinių išgyventos patirties aspektu, 2) mokinio saviidentifikacija mokymosi procese ir 3) tėvų dalyvavimo ugdymo procese raiška mokinių išgyventos patirties aspektu.

Analizuojant mokytojo elgesio identifikaciją ugdymo procese mokinių išgyventos patirties aspektu, buvo išskirtos trys kategorijos (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Mokytojo elgesio identifikacija ugdymo procese mokinių išgyventos patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
ELGESYS, ORIENTUOTAS Į MOKINĮ KAIP SUBJEKTĄ	Mokytojas, kaip pagalbininkas ir patarėjas	<i>mokytoja klausdavo kodėl aš neišmokau <...> klausia kokios priežastys yra ir jeigu aš pasakau, kad aš nespėju dėl savo mokslų, tada ji man pasiūlo ką reikia daryti (M10)</i>
	Įsiklausymas į mokinio poreikius	<i>mokytoja unikali, nes jinai, nu jinai atsižvelgia į mūsų norus, tarkim, reikėdavo kokius kūrinius, nu vis tiek išsirinkti naujus ir jinai visą laiką klausdavo, ar tau patinka, o gal kitą, o gal šitą (M12)</i>
	Pozityvaus ir saugaus santykio su mokiniu kūrimas	<i>specialybės mokytoja niekada nekeldavo prieš mus balso, visada labai švelniai elgdavos, jeigu kažko neišmokdavom niekada nepykdavo, jeigu, kad ir per naują reikėdavo mokyti jinai visada labai ramiai balsu (M13)</i>

9 lentelės tęsinys

ELGESYS, ORIENTUO- TAS Į MOKINĮ, KAIP OBJEK- TĄ	Žinių perteikimas mo- kiniui	<i>jie tiesiog siekia išmokint ir viskas, tave, kad tu tiesiog išmoktum rašyt natas ir melodinius diktantus rašyt, kad tu pereitum tuos egzaminus ir jiems palengvėtų <...> Mokytojams patiems (M4)</i>
	Bendrauti vengiantis elgesys	<i>jiems nerūpi ar tas vaikas norės tuo muziku būt ar jis nenorės, jie nebendrauja(M16)</i>
	Mokinio individualias savybes ignoruojantis elgesys	<i>Aš galiu dainuoti, bet man neišeis padainuot tos pačios sol natos, nes nu tiesiog man neišeis, nes man, nu tiesiog, balsas neleidžia. Ir ... aš kiek mokytojui esu sakius, kad man neišeina, jįsai vis tiek nesuprasdavo kaip man gali neišeit, taigi aš mergaitė, mano balsas turi būt aukštas ir; kad aš vaidinu ir; kad aš tingiu dainuot... vis bandė kažkaip tą mano balsą atrast, bet kaip jo nebuvo (M6)</i>
	Mokinius tarpusavyje lyginantis elgesys	<i>mokytoja visuomet lygindavo, čia dabar „ta mergaitė pagrojo taip, o dabar tu čia negali taip pagrot“ (M16)</i>
NEADEKVA- TUS MOKYTO- JO ELGESYS MOKINIO AT- ŽVILGIU	Balso prieš mokinį kėlimas	<i>pakeldavo tą balsą ir šaukdavo mokytoja kažkiek ant manęs ir man labai nu nepatirdavo, aš ten truputį net drebėdavau (M13)</i>
	Mokytojas, kaip greitai supykstantis	<i>Kartais vieni, nu labai greitai supyksta ten dėl kažkokių menkniekių (M1)</i>
	Nepasitenkinimą mokiniu reiškiantis elgesys	<i>mokytoja visą laiką pasiimdavo mūsų delnus ir ant jų rodydavo kaip, ar minkštai reikia paspaust ten tą natą, ar ją reikia tarkim staccato, ten staigiau paspaust ir jinai rodydavo ant mūsų delnų, tai jinai man rodė su savo nagais ant viršutinės delno pusės ir buvo prakirtusi net ranką, kad bėgo kraujas, turbūt šiek tiek persistengė (M11)</i>

Tyrimo dalyviai teigiamai atsiliepė, kad mokymosi procese tenka bendrauti su ne vienu mokytoju, kuris su mokiniu kuria santykius kaip su *subjektu*⁵³. Tokiais atvejais mokytojas informantų patirties raiškos aspektu mokiniui tampa pagalbininku ir patarėju, įsiklausančiu į individualius poreikius ne tik kalbant apie mokymosi turinį, t. y. repertuarą, bet ir apie muzikinio mokymo(-si) prasmę besimokančiajam („*mano mokytoja visada suprasdavo, kad tai yra hobis, jinai ir paklausė, ar mes norim ateity kažką siet, būtent, su muzika; aš žinojau, kad nenoriu, kad man muzika tiesiog yra atsipalaidavimo būdas, kad aš atradau, kad aš galiu kurt, ir viską, kas man padėjo, jinai suprasdavo ir niekada neskatindavo, kad jūs stokit į konservatorijas (M13)*“). Informantai, dalydamiesi mintimis apie mokytoją, kuris nori ir geba palaikyti gerus dalykiškus santykius su mokiniu, kaip subjektu, pastebi, kad tam būdingas ir pozityvių, ir saugių santykių su mokiniais kūrimas. Juos informantai apibrėžė ne tik kaip konkrečius požymius – švelnumą, ramų balso toną ir pan., bet ir kaip gebančius kurti įtraukiančią ir saugią atmosferą klasėje („*pas savo specialybės mokytoją ateidavau, nu, man ten gera būdavo būt, aš net nenorėdavau išeit iš ten (M6)*“; „*kai mokytoja yra klasėj, tu jauties saugus (M13)*“).

Informantų mokymosi patirčių analizės metu taip pat buvo atpažintas mokytojo elgesys, orientuotas į mokinį, kaip *objektą*⁵⁴, siekiant rezultato. Tiriamieji teigė, kad

⁵³ fil. žmogus, kaip pasaulį pažįstanti ir jį veikianti būtybė.

⁵⁴ fil. daiktas, reiškinys.

daliai mokytojų svarbiausia – perteikti žinias, įvykdyti ugdymo programą, ir paruošti mokinius egzaminams („*dažniausiai pasitaiko mokytojai tokie, kuriems reikia paruošt tą programą, paruošt egzaminą (M16)*“), vengiant nuoširdesnio bendravimo su mokiniais. Tyrimo dalyviai pažymėjo, kad toks mokytojo elgesys mokymosi procesą paverčia neįdomiu („*pavyzdžiui, tau ten nebeįdomu būna dėl to, kad su tavim mokytojai net nebendruoja (M4)*“). Tiriamųjų mokymosi patirčių analizė įgalino pastebėti, kad pedagogai ne tik linkę išlaikyti atstumą su mokiniais, bet ir lyginti juos tarpusavyje, ignoruoti individualias mokinio savybes, apimančias muzikinius jo gebėjimus. Visa tai sukelia frustracijos⁵⁵ išgyvenimus besimokančiajam („*mokytojas pradėjo tada kalbėt, kaip aš negaliu dainuot, aiškint, kodėl man neišeina, kuo aš čia kitokia ir kuo skiriuos nuo kitų, kodėl aš negaliu to padaryt.. Ir jis ten pradėjo man vos ne moralą skaityt, kodėl aš turiu būt kažkokia išskirtinė <...> Atsimenu grįždavau, verkdavau (M6)*“).

Trečioji kategorija, identifikuojanti mokytojo elgesį ugdymo procese, tarsi antrosios tąsa. Ji buvo išskirta kaip savarankiška, nes dėl išryškėjusių subkategorijų įvairovės atskleidžia neadekvatų mokytojo elgesį su mokiniu. Informantai nurodė tokias mokytojo neigiamo elgesio atmainas: 1) mokytojas, keliantis balsą prieš mokinį („*pavyzdžiui, nesugrodavau kokios ten natos, tada pradėdavo rėkt, po to jau išmokau labai labai grot, tą pačią natą mokintis ir tenai, kol išeidavo labai rėkdavo (M8)*“), 2) greitai supykstantis („*kai ateini į pamoką po tos, kai buvai neišmokęs, ji iš karto būna pikta ant tavęs ir tu turi daryt vis mažiau klaidų, viską daryt atsargiai, kad ji nepykėtų dėl kiekvieno menkniekio (M10)*“ ir 3) akivaizdžiai demonstruojantis savo nepasitenkinimą ugdytiniu („*specialybės mokytoja kažkaip visada sakydavo – nebijok suklyst, bet kai kartais suklysdavau, tiesiog pratrūkdavo ta mokytoja, kažkaip labai tie keli momentai yra įstrigę į galvą (M6)*“). Šios elgesio atmainos apibendrintai gali būti įvardytos kaip mokytojo negebėjimas suvaldyti emocijų susierzinimo momentu.

Analizuojant mokinio saviidentifikacijos mokymosi procese temą, buvo išskirta viena kategorija ir trys ją patvirtinančios subkategorijos (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Mokinio saviidentifikacija mokymosi procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKINIO SAVĖS SUVOKIMAS MOKYMOSI PROCESĖ	Savo individualumo suvokimas	<i>visi esame skirtingi <...> ne kiekvienas turim auksines galvas, ne kiekvienam duotas protas mąstyti taip ar kažką atsiminti (M5)</i>
	Atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimas	<i>mes galėtume dainuot, tai mes patys išmoksime, nu ateis tie egzaminai ir mes išmoksime, ko tu pergvyeni, čia mūsų gyvenimas (M5)</i>
	Savės, kaip statistinio vieneto suvokimas	<i>mane įkalbėjo nemesti, matyt reikėjo reikia vaikų vis tiek, kad būtų tas skaičius (M9)</i>

⁵⁵ **Frustracija** [lot. frustratio — nusivylimas], nemaloni, įtempta emocinė būseną, atsirandanti dėl negalėjimo patenkinti kokių nors poreikių, realizuoti tikslą, įveikti sunkumus.

Pirmoji savo tapatybės įtvirtinimo ir savęs vertinimo subkategorija nusakoma taip: muzikos mokykloje save suvokia kaip individualumu pasižymintį, savo gebėjimais ir galimybėmis išsiskiriantį iš kitų vaikų („*ketvirtoj klasėj supratau, kad galiu aš to pasieki, kad ta ranka tikrai įmanoma, žiūriu, kad kitiems vaikams automatiškai išeina tai padaryt, o man neišėjo (M5)*“). Antroji – individas prisiima atsakomybę už savo mokymąsi, mokymosi rezultatus ir kryptį („*aš susipažinau su ne vienu ir su ne dviem, ir ne su dešimčia mokytojų; ir kiekvieno nuomonė buvo skirtinga; ir kiekvieno pastabos buvo skirtingos; ir vienos pastabos prieštaravo kitom; ir aš būdavau ta, kuri turėdavau nuspręst, kaip man dabar grot (M16)*“). Trečioji išryškėjusi saviidentifikacijos subkategorija – savęs, kaip statistinio vieneto, kaip skaičiaus suvokimas muzikos mokykloje. Informantai dalijosi patirtimi, kad muzikos mokykloje neretai jausdavosi it pilka masė („*ateidavom į pamokas <...> kaip ta <...> pilka masė (M9)*“; „*aš esu ta pati masė vaikų, kuri eina ir eina į tą muzikos mokyklą (M5)*“), neišskirtinis („*Kažkaip niekada nesijaučiau ypatinga, iš tikrųjų, tokia vat, ateini, pabūni savo valandas, ta mokytoja tenai griežtai ar ten kaip, žodžiu, stengiasi iš tavęs kažką išspausti, ir viskas (M9)*“), tiesiog eilinis vaikas („*aš buvau tiesiog eilinis vaikas, ir tiek. Ir kad aš būčiau svarbi, ne (M9)*“). Pateiktieji patirčių fragmentai rodo gana kontraversiškas informantų savęs identifikacijos paraleles iš mokymosi muzikos mokykloje.

Analizuojant trečiąją temą – tėvų dalyvavimo ugdymo procese raiška mokinių išgyventos patirties aspektu – išskirta viena kategorija ir ją patvirtinanti subkategorija (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. Tėvų dalyvavimo ugdymo procese raiška mokinių išgyventos patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į UGDYMO PROCESĄ TENDENCIJOS	Tėvai, kaip įsitraukiantys į mokymosi procesą	<i>Tėvai klausdavo pastoviai kaip sekas, kaip, ką groji, kaip sekės grot, kaip ten, ar pavyko ta vieta, ar jau išmokai tą, ar išmokai tą, nu tėvai klausdavo pastoviai manęs (M14)</i>

Informantai akcentavo, kad tėvai domisi jų mokymusi muzikos mokykloje, ne tik klausinėdami jų, kaip jiems sekėsi, pavyko ar nepavyko, išmoko ar neišmoko, bet ir stengdamiesi pagelbėti mokantis („*jei jau aš nesuprantu, tai einu pas mamą ir mane mama jau taip mokina ir viską išaiškina, kiekvieną taktą (M3)*“). O ir tėvų išsakomos pastabos, tyrimo dalyvių nuomone, yra daug reikšmingesnės nei mokytojo, be to, nukreiptos ne į grojimą, o į patį save ir savęs vertinimą („*santykis su mokytoju ir su tėvais yra visiškai kitoks; kai tau mama pasako, kad čia yra negerai, tu į tai reaguoji ne kaip į pastabą, kaip tu groji, o kaip į pastabą į save patį, kad tu dabar dar nesugebi kažko padaryt, tai vat galbūt mokytoja mano to niekad ta prasme nepalietė tos vietos (M16)*“).

- *Mokinio išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje*

Trečioji dimensija išryškėjusi analizuojant mokinių mokymosi patirtis, įgytas muzikos mokykloje, – mokinio išgyvenimai ugdymo procese. Šią dimensiją sudaro dvi temos: teigiami mokinio išgyvenimai ugdymo procese ir neigiami mokinio išgyvenimai ugdymo procese. Pirmieji informantų siejami su maloniomis emocijomis per atsiskaitymus ir koncertus (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Teigiami mokinio išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MALONŪS IŠGYVENIMAI UGDYMO PROCESĖ	Bendruomeniškumo, kaip šventės, išgyvenimas per atsiskaitymą	<i>atsiskaitymuose labai daug bendraudavom, ir su tos mokytojos, kitos mokytojos mokinėm ir su savo mokinėm, mes daug juokdavomės, toks visų susitikimas kaip šventė(M13)</i>
	Koncertas, kaip įvertinimo išgyvenimas	<i>koncertuose būdavo kitokie išgyvenimai, gal ir tie žmonės ir ta energija sklisdavo tokia, kad ,atrodo, tu ateini ir atiduodi viską ir tu žinai, kad galbūt tau kažkas nepavyks, bet jie jokiū būdu tavęs neteis ir gal net nesupras, kad tau kažkas nepavyko, bet jie įvertins, kaip tu atrodai, matys, kad tu emocionaliai groji ir, kad tu viską atiduodi kad jiems būtų gražu (M11)</i>

Tyrimo dalyvių patirtys byloja, jog atsiskaityme, susitikę su kitais muzikos mokykloje besimokančiais vaikais, jie patiria bendruomeniškumo jausmą, o pats susibūrimas jiems tampa tarsi šventė („specialybės atsiskaitymai...kartais man patinka, nes pasidaro kaip kokia šventė susitikus su visais (M2)“). Būtina pastebėti, kad šis malonus išgyvenimas labiau siejamas su bendravimu muzikos mokykloje. Kalbant apie malonius potyrius koncerte, informantai dalijosi mintimis, kad jų metu nesijaučia esą teisiami už tai, kas galbūt nepavyko, bet įvertinti už tai, kaip atrodo, kad emocionaliai ir atsivadusiai grojo publikai. Tiriamieji akcentavo, kad koncertuose jaučiasi labiau atsipalaidavę ir drąsesni negu per atsiskaitymus („tie Kalėdiniai koncertai tai tiesiog prieš tėvus ir kitus žmones, kurie nelabai žino tave, todėl biškį drąsiau, malonu net (M10); „Per koncertą aš atsipalaiduju, galiu išbūti kūrinį kiek noriu, malonu tai daryt, o jau atsiskaityme labai pradedi galvot kaip gerai sugrot (M3)“). Visi tie informantų pastebėjimai rodo jų malonius išgyvenimus, patirtus per muzikavimą.

Analizuojant mokinių neigiamus išgyvenimus ugdymo procese, išskirtos trys kategorijos (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Mokinio neigiami išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje.

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
PATYČIŲ AP- RAIŠKOS UGDY- MO PROCESĖ	Patyčių išgyvenimas, kaip nesėkmės mokymosi metu pasekmė	<i>šiuo metu mūsų klasė tokia gera buvo, ne taip, kai būdavo seniau berniukų daugiau, tai jie šaipydavosi, tada būdavo labai nemalonu, pradėdavo žvengti tada, o patys ne ką geriau sudainuodavo (M4)</i>
	Muzikinis talentas, kaip patyčių provokacija	<i>tarp draugų ir būdavo, kad ir diktantą rašant „nu tu ir vėl viską teisingai, nu ir vėl tu viską teisingai parašei“. Tai yra savotiškos tos tokios patyčios iš galbūt talentingesnių vaikų, kurios nu nėra, nėra jos bloga forma, bet tai yra, aš su tuo užaugus (M16)</i>
NEGATYVIŲ EMOCIJŲ IŠGY- VENIMAS UGDYMO PRO- CESĖ	Ašaros, kaip mokymosi groti pasekmė	<i>reikia grot Bacho Invencijas, aš nesu nė vienos pagrojus be ašarų (M16)</i>
	Gėdos ir nuvylimo išgyvenimas dėl nepateisintų mokytojo lūkesčių	<i>jaučiau ir gėdą, ir nuvylimą mokytojos, nes jinai labai daug įdėjo darbo, mane buvo nuvežusi pas ekspertę, tai ir savo laiką asmeninį skyrė man, susitarė su labai aukšto lygio mokytoja, paprašė jos laiko, tai galbūt dėl to dėmesio, skirto man, aš labiausiai jaučiausi nuvylyus mokytoją (M11)</i>
UGDYMAS, KAIP BAIMĖS IŠGYVENIMAS SUKELIANTIS PROCESAS	Suklydimo baimės išgyvenimas	<i>Bijodavau labai suklyst, kažką ne taip padaryt (M6)</i>
	Baimės ir jaudulio išgyvenimai per atsiskaitymus	<i>aš prieš kiekvieną atsiskaitymą išgerdavau valerijono daug, nes visada labai jaudindavaus ir bijodavau labai (M6)</i>
	Scenos baimės patyrimas	<i>sunkumas didžiausias buvo – tai ta baimė scenos, su kuria aš taip ir nesusitvarkiau. Ir aš ją turbūt turiu iki šiol, nes niekad, kaip sakau, niekad, niekad nebuvo kalbėta, apie tai diskutuota, galvota kaip galima to išvengt (M11)</i>
	Mokytojo baimės išgyvenimas	<i>solfedis tai buvo, mes bijojom savo mokytojos (M9)</i>

Pirmoji identifikuota kategorija – patyčių apraiškos ugdymo procese. Informantų pateiktais duomenimis, nemažai pajuokų yra tekę išgyventi kaip patirtos mokymosi nesėkmės pasekmė, kuomet bendraklasiai imdavo šaipytis ir juoktis. Analizės metu pastebėta, kad pasityčiojimų dėl mokymosi nesėkmių būta ne tik iš bendramokslių, bet ir iš mokytojų („*man neišeina dainuot, nes ir aš neturiu tokio aukšto balso kaip visos mergaitės, kai man liepdavo dainuot, visada mokytojas tyčiodavosi ir dažnai juokdavosi prieš visą klasę (M6)*“). Tiriamųjų nuomone, patyčias ugdymo procese išprovokuoja ne tik mokymosi nesėkmės, bet ir talentas. Tokiais atvejais klasės draugai pabrėžia pastebėtus muzikinius gabumus ir erzina / įžeidinėja neva troškimu savo gyvenimą sieti su muzika, išgarsėti pasaulyje („*visuomet tos, kurios pavydėdavo, kad mes galbūt daugiau tų gabumų turim, ir stengdavos užgauliot, ir sakyt, čia jūs dabar užaugsit ir nieko nesigaus su ta muzika (M16)*“).

Antroji kategorija išryškėjusi analizuojant neigiamus mokinių išgyvenimus ugdymo procese, – negatyvios emocijos, patirtos ugdymo procese. Įvardytąją kategoriją sudaro dvi ją patvirtinančios subkategorijos. Informantai teigia, kad ugdymo procese jiems nepavyko išvengti ašarų ne tik dėl mokymosi sunkumų („*nu ašarų pakalnės*

buvo pralietos ne vien dėl to, kad aš nenoriu, kad man neišeina, kad man nesiseka groti; nu kodėl aš tai turiu daryt, jeigu man nesiseka (M9)“), tačiau ir dėl jaučiamos atsakomybės mokantis („*esu pakankamai atsakingas vaikas ir ašarų pakalnės buvo pralietos mokantis (M9)“*). Būta negatyvių emocinių išgyvenimų ir dėl kitų priežasčių, kaip antai, kaustė gėda ir nuvylimas, nepateisinus mokytojo lūkesčių, kuriuos informantai pripažįsta vertindami mokytojo pastangas, skaičiuodami ugdytiniams skirtą asmeninį laiką ir / ar matydami mokytojo reakciją į nepateisintą rezultatą konkurse („*atsimenu tiktais, kad po konkurso, turbūt antrojo, kai aš iš baimės visiškai pamiršau kūrinį, tai man atrodo, kad mokytoja kurį laiką su manim net nekalbėjo. Turbūt nenorėjo blogų emocijų man perteikti, nes ir mano tėvai visą laiką važiuodavo kartu, tai turbūt ir prie jų nieko nebūtų norėjusi pasakyt. Aš tada supratau, kad nuvyliu mokytoją, bet aš su savim tiesiog negalėjau susitvarkyt. Nemokėjau (M11)“*).

Trečioji suformuluota kategorija, analizuojant neigiamus mokinių išgyvenimus ugdymo procese, siejasi su prieš tai aptartais negatyviais emociniais išgyvenimais. Tačiau buvo apsispręsta pastarąją išskirti kaip savarankišką kategoriją dėl ugdymo procese išgyventų baimės emocijų įvairovės. Informantų patirčių duomenimis, tos rūšies įvairaus diapazono (baiminimosi, būgštavimo, išgąščio) emocijas pirmiausia jiems kelia baimė suklysti, kuri įtampos ir susikaustymo pavidalais pasireiškia ne tik pamokoje („*kai reikia atsakinėt, visada būna įtempta pamoka, nes galvoji, kad tik nepaklaustų, ko nežinai, nes labai baisu yra atsakyti neteisingai (M2)“*), bet ir būnant su draugais („*draugai sako, va padainuojam dabar, aš tyliu ir nedainuoju, nes aš bijau, kad kažką ne taip sudainuosiu – ir viskas, bus negerai (M6)“*). Tiriamųjų patirčių analizės metu išryškėjo, kad baimės išgyvenimus besimokantiejiems ypač žadina atsiskaitymai. Informantai teigė, jog kartais atsiskaitydami patirdavo tokią baimę, kurią ne visada pavykdavo sutvarkyti („*reikdavo kažkaip labai stengtis save suvaldyt, bet galiu pasakyt per visus septynis metus, kiek turėjau atsiskaitymų, man taip ir nepavyko tos baimės atsikratyt, visą laiką jaudindavaus, visą laiką rankos prakaituodavo (M11)“*), o kartais dėl išgyvenimo stiprumo prisieidavo gerti medikamentų, kad nuslopintų nujaučiamą baimės jaudulį, kiliantį per atsiskaitymą (žr. 13 lentelę). Dalis informantų net identifikavo, kad atsiskaitymų metu patiria ne ką kita, o scenos baimę, su kuria *susitvarkyti* kalbant, diskutuojant, kaip galima to išvengti, pagalbos niekada nesulaukė. Tiriamieji įvardijo, kad scenos baimė jiems pasireiškia emociniu nesivaldymu scenoje („*turbūt po pirmojo to jau atsiskaitymo supratau, kad gal ir ne man yra muzika, nes scenos baimė man pasirodė didžiulė, buvo labai sunku susitvarkyt su savo emocijom, su baimėm ir sugebėt atsistot prieš tris turbūt žmones (M11)“*), aukščiausio baimės diapazono – siaubo išgyvenimu („*per kiekvieną atsiskaitymą būna taip, kad tiesiog pirštai juda, o tu žiūri į mokytojus arba į žemę ir nesupranti, ką tu groji, bet tiesiog groji, pirštai juda, klausaisi, kaip koncertmeisterė groja ir pamiršti, atrodo viską, tiesiog kaip juoda bedugnė ta scenos baimė (M5)“*). Dar vienas baimės, kurią mokiniai patiria ugdymo procese, šaltinis – mokytojas, su kuriuo dėl vieno ar kitų priežasčių nedrįstama bendrauti. Tai pasireiškia susikaustymu, baime kalbėti, išsakyti savo nuomonę, galiausiai prašyti („*bijodavau pasakyt, kad reik išeit, kiek pasakodavau kitiems, jie nesuprato; atrodo, kas čia tokio, jeigu*

tau reik išeit: nueini ir pasakai, bet tave taip sukausto, kad tu nieko nebenori mokytojai pasakyt (M12)“). Informantai teigė, kad tokią baimę provokuoja mokytojo savimonė („*pas tą orkestro mokytoją, tai žinau, kad mergaitės, kurios mokydavos, tiesiog bijodavo eit, jeigu neišmokdavo. Nors jinai nei per rankas trankydamo, nei nieko, bet tiesiog ji turėdavo tokią aurą, kad tu bijodavai jos (M12)*“ ir / ar jo elgesys („*dabar bijau, nes dėl to, kad mane vieną kartą mokytoja filmavo per pamoką, kaip aš grojau <...> grojau ir man nelabai sekėsi, aš biškį klydau ir tada ji mane pradėjo filmuot ir sako mokytoja – aš tave įkelsiu į youtobe, paskui pradėjome juoktis ir tada sakė, kad parodys per tėvų susirinkimą mano mamai (M7)*“).

Apibendrinant antrojo klausimo – mokinių mokymosi patirtys muzikos mokykloje – radinius, galima teigti, kad mokymasis muzikos mokykloje mokinių suvokiamas nevienaprasmiškai. Pirmoji prasmė – mokymasis, kaip mokinio asmenines savybes stiprinantis procesas, apima pastangas, pasitikėjimo savimi augimą, muzikinį lavinimą bei savo pranašumo pajautimą. Kita – kaip mokinio asmenybės tobulėjimą ribojantis procesas, kuomet mokiniai mokymosi metu jaučiasi tarsi įkalinti, kuomet mokomasi atkartojimo principu, kuomet dėl sudominimo stokos mokymasis priimamas kaip pareiga ir tenkinami į mokinį sudėti mokytojo lūkesčiai. Trečioji – kaip prasmės stokojančias mokymasis, kuris pasireiškia: 1) nesuprantamu mokymosi procesu, nes mokiniams nepaaiškinamas mokymosi tikslingumas ir kryptingumas, 2) mokymosi įgūdžių trūkumu, apsiribojant nereflektuojamomis pastabomis, prasmės stokojančiais dėstomaisiais dalykais, kaip solfedis, 3) pedagogų nepajėgumu tinkamai suformuluoti mokiniams prasmės priežastingumą, šiems išgyvenant asmeninę kančią ir nuobodulį. Iš mokymosi muzikos mokykloje patirčių išsiskyrė ir veiksniai, sąlygojantys besimokančiųjų motyvaciją. Juos galima apibūdinti kaip teigiamus, kylančius viešų pasirodymų, konkursų, suteiktos mokymosi laisvės sąlygomis, ir neigiamus, atsirandančius dėl ribotos galimybės pasirinkti repertuarą, dėl prievartos praktikavimo mokymo(-si) procese. Mokinių mokymosi muzikos mokykloje patirčių analizės metu išryškėjo ir mokytojo vaidmuo ugdymo procese. Pastebėta, kad greta mokytojų, kurie su vaiku sąveikauja kaip su subjektu (teikdami mokiniui pagalbą, atsižvelgdami į kiekvieno vaiko individualius poreikius organizuojant ir planuojant mokymo(-si) turinį ir procesą, dėdami pastangas užtikrinti saugią mokymo(-si) aplinką), tyrimo metu buvo identifikuoti ir kiti mokytojų elgesio modeliai: mokytojo elgesys su mokiniu kaip su objektu, siekiant rezultato (kuomet mokytojui svarbiausias tikslas – tik tinkamas ugdytinių parengimas egzaminams, išlaikant tam tikrą bendravimo atstumą su ugdytiniu, didinant mokinių konkurencingumą tarpusavyje, atmetant, nepripažįstant ir ignoruojant besimokančiųjų individualias savybes ir gebėjimus, telkiant dėmesį tik į programinių reikalavimų realizavimą, žinių perteikimą ir pan.) ir neadekvačiai mokinio atžvilgiu besielgiantis mokytojas, kuris mėgsta demonstruoti savo pedagoginę galią, keldamas balsą prieš mokinį, ne(su) valdydamas emocijų, alivaizdžiai demonstruodamas savo nepasitenkinimą mokiniu. Buvo atpažintas ir pačių mokinių savęs identifikavimas ugdymo procese. Mokiniai suvokia save ne vienatipiškai. Dalis – kaip individualumu pranokstantį bendramoks-

lius (aukštesniais nei kitų vaikų gebėjimais ir galimybėmis), prisiimančią atsakomybę už savo mokymąsi ir jo rezultatus, mokymosi kryptį. Kitos dalies savimonė kontroversiškai paraleli – save muzikos mokykloje suvokia kaip statistinį vienetą, kaip pilkos masės dalelę, tad neturi aiškių aspiracijų, o tai silpnina pastangas būti gerai įvertintam ir pačiam gerai vertinti save. Taip pat identifikuotas tėvų įsitraukimas ir dalyvavimas ugdymo procese, kuris pasireiškia ne tik pasiteiravimais, bet ir pagalba vaikui mokantis, išsakant pastabas, patariant. Tai, informantų nuomone, yra labai svaru, nes nukreiptos į patį save ir / ar savęs vertinimą.

Analizuojant mokinių mokymosi patirtis muzikos mokykloje, taip pat išryškėjo jų patiriami teigiami ir neigiami išgyvenimai proceso metu. Teigiamus išgyvenimus mokiniam žadina malonios emocijos, patirtos per atsiskaitymus, kuomet suvokiamas bendruomeniškumo jausmas, per koncertus, kuomet jaučiasi įvertinti, neteisiam už tai, kas galbūt nepavyko. Neigiamų išgyvenimų visumą mokymosi muzikos mokykloje metu apima patyčių apraiškas (jas gali sukelti tiek mokymosi nesėkmės, tiek ir muzikiniai gabumai, talentas; be to, pastebėta, kad patyčių iniciatoriai gali būti ne tik vaikai, bet ir mokytojai), negatyvius emocinius išgyvenimus (kuomet dėl patiriamų mokymosi sunkumų ar mokymosi atsakomybės prisiėmimo buvo neapsieita be ašarų, patirti gėdos ir nuvylimo išgyvenimai, nepateisinus mokytojo lūkesčių) bei įvairaus pobūdžio baimes (baimė suklysti perauga į įtampą ir susikaustymą ir pamokose, ir neoficialiomis aplinkybėmis tarp draugų; atsiskaitymų baimė, kuri ne visada pavyksta suvaldyti; scenos baimė, kuri pasireiškia savistabos ir / ar savikontrolės praradimu, nežinant, kaip su ja susidoroti, nes niekas šito nemokė; mokytojo baimės išgyvenimą, pasireiškiantį susikaustymu, nenoru kalbėti, išsakyti savo nuomonę, galiausiai prašyti, kas, tiriamųjų nuomone, priklauso nuo mokytojo asmenybės ir elgesio).

3.3.3. Mokinių formaliojo vertinimo muzikos mokykloje patirtys

Išanalizuoti informantų atsakymai į trečiąjį tyrimo klausimą (juo prašyta pasidalyti patirtimi, susijusia su formaliuoju vertinimu muzikos mokykloje) įgalino išskirti keturias dimensines prasmes, apimančias (1) mokinių formaliojo vertinimo suvokimo raišką ugdymo procese, (2) formaliojo vertinimo prasmę ugdymo proceso dalyviams, (3) mokinių išgyvenimų patirtis formaliojo vertinimo metu bei (4) formaliojo vertinimo problematiką muzikos mokykloje.

- *Mokinių formaliojo vertinimo suvokimo raiška ugdymo procese*

Atlikus kokybinę interviu turinio analizę, buvo išskirta viena kategorija, kuri pirmiausia apibūdina, kaip muzikos mokyklos mokiniai suvokia formalųjį vertinimą (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Mokinių formaliojo vertinimo suvokimas muzikos mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
FORMALIOJO VERTINIMO SAMPRATA MUZIKOS MOKYKLOJE	Vertinimas, kaip asmeninės pažangos įvertinimas	<i>pažymys muzikos mokykloje <...> Tai aš sužinau, kiek aš galiu ir kiek man dar reikia tobulėt (M3)</i>
	Vertinimas, kaip mokinio pri(si)taikymas prie sistemos	<i>pirmiausia visų galimybės skirtingos, bet kai pradeda vertinti...Kaip sako, jau paprašysi, nežinau, meškos įlipt į medį, nu tai yra kam skirta, laiptot medžiais, yra kam nėra skirta, bet tai, kad mus visus bando supaišyt į tą pačią sistemą (MK6)</i>
	Vertinimas, kaip drausminimo ir baudymo priemonė	<i>tai yra muzikos mokykla, tad turėtų būt daugiau ir tos muzikos, ir tos kūrybos, ir tos laisvos valios ir .. nu tas vertinimas, jisai visą laiką kišo koją. Nes tai yra tiesiog tarsi drausminis dalykas, nuobauda kažkokia (M9)</i>
	Vertinimas, kaip žinių (pasiekimų) įvertinimas	<i>gal čia įvertina tavo žinias, bet ne visada tas pažymys atspindi tas žinias <...> dažnai būna, mokytojas, kuris išvis ne dėl to, kad tu ten, nežiūri į tas priežastis, kodėl tu padarei tarkim tą klaidą, nu tiesiog (M6)</i>
	Vertinimas, kaip vaikų neįsisąmonintas procesas	<i>aš nelabai jo [pažymio] dar supratau iki galo, kai aš atėjau į pirmą pamoką, gerai atsime nu, jis man parašė šešis ir aš nesupratau „už ką, aš dar net negrojau pas jį, aš tik atėjau ir jis man parašė (M5)</i>

Informantai nurodė, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje – tai pagalba mokiniui mokytis, padeda suprasti savo daromą asmeninę pažangą. Nepaisant šių nuostatų, tiriamieji minėjo, jog vertinimas pažymiais yra mokinio pri(si)taikymo prie sistemos instrumentas, drausminimo ir baudymo priemonė. Mokinių požiūriu, tokia vertinimo inspiracija apriboja jų kūrybines galias („*dabar ir mokykloje vertins tavo pažymiais ir ten, kur tavo hobis, vertina pažymiais ir kažkaip, tai ten kaip kalėjime, čia kaip kalėjime atrodo (M13)*“) ir neatspindi tikrojo mokėjimo, nes yra tik žinių įvertinimo matmuo („*Pažymys <...> parodo, kaip tu išmokai konkrečiai tą temą <...> Bet neparodo, ką išmokai, be to, kas buvo toj temoj (M2)*“). Tiriamieji akcentavo, kad formalusis vertinimas pažymiu muzikos mokykloje nelabai jiems suprantamas dalykas. Net kokie konkretūs kriterijai lemia įvertinimą – ugdytiniams ne visada būna aišku („*kartais nežinau, už ką gaunu pažymius (M2)*“, *kas lemia tą įvertinimą <...> Nežinau (M7)*“).

Analizuojant informantų patirtis, lygiagrečiai išryškėjo, kaip formalusis vertinimas reiškiasi muzikos mokyklos ugdymo praktikoje (žr. 15 lentelę).

15 lentelė. Formaliojo vertinimo raiška ugdymo procese muzikos mokykloje mokinių patirčių aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS PAMOKOJE, KAIP RETAS IR TRŪKUMUS FIKSUOJANTIS PROCESAS	Vertinimas pamokoje, kaip pasiruošimo stokos ir trūkumų įvertinimas	<i>dažniau gauni įvertinimus, kai ateinu nepasiruošusi; <...> kai ateinu pasiruošusi <...> paprastai, normaliai, tiesiog nekreipia dėmesio, kai ateini nepasiruošus tada jau blogai (M2)</i>
	Vertinimas pažymiu, kaip vengtinas procesas pamokoje	<i>mūsų mokytoja pamokose pažymiais nevertindavo (M13)</i>
VERTINIMAS ATSISKAITYME, KAIP FORMALUS IR SAVIREFLEKSIJĄ SKATINANTIS PROCESAS	Atsiskaitymas, kaip formali mokinio įvertinimo forma	<i>Atsiskaitymo <...> esmė <...> Kad gaut pažymį (M12)</i>
	Įvertinimas, kaip sėkmės nulemtas rezultatas	<i>tu ateini į atsiskaitymą, bet kas tavo smegenyse sukas, tu gali ateiti visiškai nepasikartojęs ir tada, tarkim, gauti dešimt, bet gal tu tada geriau išsimiegojai, gal geriau pavalgei, gal tavo nuotaika buvo geresnė ir tu tiesiog pagrojai gerai atsiskaityme (M5)</i>
	Vertinimas atsiskaityme, kaip įsivertinimą ir savirefleksiją skatinantis procesas	<i>Aš kai groju išvis negalvoju, kad aš čia suklydau. Aš tiesiog stengiuosi toliau jau gerai padaryt, bet kai pagroju, išeinu, tiesiog visą kūrinį kaip ir pergalvoju, ten, kur ką blogai padariau, kur ką gerai padariau, na, tiesiog jau nusistatau pažymį kokį jau gausiu (M1)</i>

Tyrimo duomenų analizės metu paaiškėjo, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje yra netolygus, skirtingai pasireiškiantis pamokoje ir atsiskaitymo metu. Atsakymuose apie vertinimo raišką, nurodyta, kad pamokose dažniausiai dėmesys kreipiamas į pasiruošimo stoką, tad vertinami trūkumai, kurie, būtent, ir yra akcentuojami rašant pažymį („*tas mokytojas pasakydavo tau, kokį tu pažymį gavai ir pradėdavo aiškinti, ką tu ne taip padarei (M6)*“). Taip pat informantai pabrėžė, kad pats vertinimas yra visai nereikalingas, nes mokytojas ir taip mato, ar mokinys mokosi, ar ne („*mokytoja gal net nenori mums tų pažymių rašyti [pamokos metu], nes kaip ir nereikia, ji pati mato, kas ką daro per pamoką, ir jei kažkas klausinėja, ar jis mokinasi ar nesimokina, mokytoja ir taip tai žino, gal jai pažymiai ir nėra labai svarbūs (M1)*“). Jų supratimu, vertinimas pamokoje pirmiausia, matyt, reikalingas mokytojui, o ne mokiniui, nes pažymys juos varžo, įspraudžia į tikros pamokos rėmus („*man niekada nerašė pažymių [pamokoje], manau, kad labai gerai, kad ji to nedarė, nes aš tada jausčiaus, kad ateinu kaip į tikrą pamoką, kad esu čia vertinama ir aš turiu daryt būtent taip, o ne kitaip (M13)*“).

Informantų pasisakymuose apie atsiskaitymų vertinimo raišką atpažinta, kad pats atsiskaitymas yra formali mokinio vertinimo forma, nes kitokios atsiskaitymo prasmės tiriamieji neįžvelgia („*prasmė tų atsiskaitymų <...> Tikriausiai, kad į dienyntą parašyt kažką, bet daugiau tai nėra tos prasmės, nes mokiniam tiktai stresas, kai kuriem mokiniam, o daugiau nežinau (M14)*“). Komisija, tiriamųjų nuomone, taip pat ateina ne paklausti, o tik parašyti pažymį („*kai yra komisija, yra direktorius arba dar kažkas iš mokytojų, nu žinai, kad jie tave vertins, jie neateina manęs*

pasiklausyt (M10)“). Ir dar apmaudžiau, kad tas įvertinimas dažnai būna vienintelis per pusmetį („atsiskaitymai vertinami yra tada, kai tu atėjai pagrojai, nėra vertinama nu per visus metus ką tu grojai. Tiesiog yra vienas pusmečio pažymys, ir viskas (M5)“). Tiriamųjų nuomone, įvertinimas atsiskaityme nulemtas sėkmės faktoriaus ir gali neatspindėti tikrojo mokėjimo ir / ar įgūdžių, padarytos pažangos ir pasiekimų. Informantai pažymi, kad vertinimas per atsiskaitymą skatina savęs įsivertinimą ir savirefleksiją. Šiems procesams poveikį daro ir mokytojas, kuris provokuoja mokinius save įsivertinti ir įgalina juos tai daryti („mūsų specialybės mokytoja visada, kai jau grįžta su pažymiais [po atsiskaitymo], paklausia kiekvieno, kiek tu esi vertas, kiek tu manai; ir tu visada susimąstai, kiek tu manai esąs vertas (M5)“). Tik savirefleksija, informantų pastebėjimu, dažnai vyksta savęs nuvertinimo kryptimi, t. y. ieškant trūkumų („kai tave vertina atsiskaityme <...> pradedi mąstyt, kas ten buvo blogai; nors atrodo, kad tu viską gerai pagrojai, bet pradedi mąstyt, ką aš blogai pagrojau, ir iškart pradedi problemas skaičiuot ir iškart numazini sau balą (M3)“).

Išryškėjusios informantų patirtys formaliojo vertinimo raiškos kontekste taip pat atskleidė faktą, kad formalusis vertinimas sąlygoja mokinių motyvaciją ir savivertę (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Formalusis vertinimas – mokinių motyvaciją ir savivertę sąlygojantis procesas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
PAŽYMYŠ KAIP MOKYMOŠI MOTYVACIJĄ SKATINANTIS VEIKSNYS	Išorinis mokymosi motyvaciją skatinantis veiksnys	<i>esu gavus ne vieną dvejetą ir trejetą esu gavusi, penketai, vat tokie.. o per atsiskaitymą, tai septyni gal aštuoni, taip būdavo. Tai čia aš dabar konkrečiai galiu pasakyti, kad tas, kaip jau ir minėjau, kad tai yra mūsų skatinimas. Tai va (M9)</i>
	Vidinis mokymosi motyvaciją skatinantis veiksnys	<i>pažymiai reikalingi muzikos mokykloje <...> nes nori geresnio pažymio ir tu stengies (M3)</i>
VERTINIMAS, KAIP MOKINIO SAVIVERTĘ FORMUOJANTIS IR ATSKLEIDŽIANTIS PROCESAS	Vertinimas, kaip mokinio savivertę atskleidžiantis procesas	<i>man atsiskaitymų pažymiai irgi nelabai ką ten reikšdavo, nes aš atėjau pagrojau, aš žinodavau, kad aš padariau tą, ką galėjau, visą ką geriausio (M13)</i>
	Vertinimas, kaip žemą savivertę formuojantis	<i>nu kaip pasakyti, šitie visi dalykai vertinimo pažymiais labai neigiamai atsiliepia dabar sakykim <...> pakankamai, pakankamai sudėtingi dalykai ir aš dabar matau, kad tai padarė man tikrai nemenką žalą savęs vertinimo (M9)</i>
	Vertinantis mokytojas, kaip mokinio savivertę formuojantis veiksnys	<i>niekada nebuvo nuskriausta, nes, aišku nežinau kaip būtų, jeigu mano mokytoja visą laiką tylėtų, čia aišku būtų vėl kitaip, bet kiek jinai išsikovodavo atsiskaityme už mus, tai tiek kiek mes būdavom vertos (M13)</i>
	Komisijos abejingumas ir oficialumas atsiskaityme, kaip mokinių neigiamą savęs vertinimą provokuojantis procesas	<i>nejauti malonumo nei šypsotis, nei tenai būt toks, jie visada tokie kaip...labai...nu minos atrodo tokios grubios, jie sėdi ir maždaug tokios...kartais ir antakį vieną pakelia kitas ir šiaip kažką padaro ir tada tu supranti, o gal aš blogai sugrojau, o gal jiems nepatiko(M4)</i>

Informantai dalijosi patirtimi, kad pažymys muzikos mokykloje skatina jų mokymosi motyvaciją, t. y. per išorinę ir vidinę motyvaciją. Išorinė motyvacija pasireiškia mokytojo veiksmais, kuriuos tyrimo dalyviai apibūdino kaip spaudimą ar skatinimą („*kai kurie mokytojai gal tuos pažymius ir pasitelkia tam, kad vaiką ar paspaust, ar paskatinti (M13)*“), pasitelkiant aukštus balus („*gal jie mano, kad tai kažkoks yra būdas vaiką skatint mokytis ar jį motyvuot mokytis, aukštesnį pažymį parašant kažkuriuo momentu (M13)*“) ir / ar prastesnius („*mokytojai jau nežino kur dėtis, jeigu vaikas nesimoko ir dar jį skatina kažkokiais prastesniais pažymiais (M13)*“), žemus įvertinimus („*kai ateini į muzikos mokyklą, tu iš karto nepagrosi gerai, bet tu ateini ir tau iš karto fortepijone pradeda pažymius rašyt. Parašo patį žemiausią, kad tu pasimokytum, kad tu labiau pasiektum (M5)*“). Vidinis mokymosi motyvacijos skatinimas pasireiškia per gero, aukšto pažymio siekiamybę ar / ir blogų pažymių vengimą („*blogi pažymiai mane skatindavo išmokti ir, kai pasiekiau tą aukščiausią lygį, tą dešimtuką, aš toliau mokiausi, nenuleidau rankų, nes žinojau, kad tie dešimtukai vėl toliau eina (M5)*“).

Kalbant apie vertinimą, kaip mokinio savivertę formuojantį ir atskleidžiantį procesą, buvo išskirtos keturios kategoriją patvirtinančios subkategorijos. Įdomu pastebėti – informantų pasisakymuose atpažinta, kad pats mokinių požiūris į vertinimą pirmiausia atskleidžia besimokančiųjų savivertę. Tiriamieji nurodė, kad pažymys jiems nelabai ką reiškia, nes jie žino, kad padarė, ką geriausio galėjo padaryti, o įvertinimas yra tik kitų nuomonės apie mokinį išraiška („*man pažymys...aš žinau, kiek aš esu verta, o kokia kitų nuomonė – tai jų požiūris, kiek aš verta. Tas pažymys yra tiesiog pažymys, kuris bus įrašytas į atestatą, kai baigsi muzikos mokyklą, ir viskas (M5)*“). Pasak jų, kitų nuomonė neturi jokio poveikio savo vertės suvokimui. Tačiau būtina pastebėti tas informantų patirtis, kurios byloja, jog vertinimas išryškina besimokančiųjų menką savivertę, kad tokia ji gali formuotis ne tik dėl žemų įvertinimų, bet ir aukštų, kai vengiama pripažinti savo gabumus („*Aš norėdavau nuleist akis į grindis ir nieko nebesakyt, o ką daugiau tokiu atveju iš tikrųjų sakyt [gavus dešimt], ypač kai tau dešimt metų, vienuolika, o bendramoksliai kiti netgi vyresni. Galbūt buvau tas žmogus, kuris niekad nepripažino tų savo gabumų aplinkiniams vien dėl to, kad ir taip visi galvodavo, kad aš, kaip sako, pasikėlus (M16)*“). Savivertei formuotis vertinimo procese reikšmingą vaidmenį atlieka mokytojas. Informantai pabrėžė, kad, būtent, mokytojas yra tas, kuris, individualiai įvertindamas („*buvo berniukas toks, kuris labai buvo pasiutęs ir aišku jis ne kaip ten mokinosi, nei mokėdavo nei nieko, tai jis sudainuodavo, pasolfedžiudavo prastesniam pažymiui, bet būdavo, kad jam vis tiek vienu balu pakeldavo <...> niekur nenumiš (M12)*“) arba išsikovo-damas įvertinimą per atsiskaitymą, konstruoja aukštą vaiko savivertę (žr. 16 lentelę). Tyrimo metu pastebėta, kad didžiausia grėsmė savivertės formavimui vertinimu jaučiama per atsiskaitymus, kuomet (neatskiriama atsiskaitymo dalis) komisija demonstuoja abejingumą mokiniui („*Nu jeigu tą kūrinį jau gerai žinai, puikiai groji, tada pradedi žiūrėt, ką komisija veikia. Buvo tokių situacijų, kad kiti telefoną žiūri, kiti atrodo, kad tavęs net nesiklauso, o kažką kitką stebi. Nu tai jau pradedi kažkaip išsigąsti, atrodo jau viską blogai groji, nors gerai iš tikrųjų groji, bet pradedi mąstyt,*

*kas blogai, kodėl jie tavęs nesiklauso. Ir kai jau pagroji viską, tada pradedi svarstyti, kas jiems galėjo nepatikt, atrodo jie gal ir klausos, bet taip atrodo, kad jie tavęs net nemąsto (M3)*⁶⁶ ar kalbasi tarpusavyje („kai tu girdėdavau komisijos šnabždesius <...> galvodavau, kad aš kažką ne taip darau. Kad aš gal ne taip atrodau, kad gal kas nors su mano plaukais negerai. Būdavo, kad pradeda juoktis, tai išvis tada labai neįauku pasidarydavo, dar būdavo, kad susimaišydavau, galvodavau, gal ne taip groju, gal kažkas ne taip skamba, gal nesusiderinau ten (M6)⁶⁶), taip pastūmėdama vaiką žvelgi į save neigiamai.

- *Formaliojo vertinimo prasmė ugdymo proceso dalyviams mokinių patirties aspektu*

Vertinimas muzikos mokykloje veikia ne tik kaip sudedamoji ugdymo proceso dalis, padedanti nusakyti mokinio pažangą, pasiekimus, palaikyti drausmę ir / ar bausti mokinį. (žr. 14 lentelę), daro poveikį vaiko motyvacijai ir jo savivertei (žr. 16 lentelę), bet pasižymi ir *metafizine*⁶⁶ galia, išryškėjusia per prasmes, kurias informantai suteikė vertinimui (žr. 17 lentelę).

17 lentelė. Formaliojo vertinimo prasmė mokiniams

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKINIŲ SU-TEIKIAMOS PRASMĖS FORMALIAJAM VERTINIMUI	Vaikų tarpusavio konkurenciją skatinantis reiškiny	<i>pažymys ugdo tą konkurencingumą, kad tu turėtum stengtis, kad norėtum daugiau įdėti darbo ir aplenkti tą kitą vaiką, kuris turėjo geresnį pažymį už tave (M11)</i>
	Didinantis atskirtį tarp vaikų	<i>Pažymys, tai jeigu tu turi dešimt, tada tu viską moki, tu nu... kad tu geriausias ir nu, kad... esi virš visų ir viskas (M6)</i>
	Pažymys, kaip mokymosi tikslas	<i>tu turi mokytis, kad tu gerą pažymį gautum (M4)</i>
	Įvertinimas, kaip mokytojo nuomonės apie mokinį išraiška	<i>Vertinimas aišku yra mokytojo nuomonė, kaip tave įvertina, kiekvienas turime atskirą nuomonę, kaip įvertinti kitą žmogų (M5)</i>

Informantai teigia, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje yra vaikų tarpusavio konkurenciją skatinantis reiškiny, nukreipiantis besimokančiojo dėmesį nuo savo link kitų mokymosi („*man niekad nerūpėjo ten, geriau groja kažkas, blogiau kažkas groja, aš pati sau, nes mokomės mes kiekvienas sau vis tiek, ir būtent tai turėtų mums rūpėti, bet atsiranda pažymiai ir tai truputėlį keičia visą supratimą, atsiranda konkurencija tarp vaikų (M16)*⁶⁶), stebint ir lyginantis tarpusavyje („*[Vertinimas] leidžia tave lyginti su kitais vaikais, tarpusavyje pasilyginti, ar tu čia labiau pasitempęs, ar jis, dar konkurencingumą turbūt tokį ugdo (M11)*⁶⁶“), laukiant momento, kuomet bus galima save kilstelti virš kitų vaikų mokymosi galimybių („*tas pats, kas mokykloje, tai atrodo, jeigu tu gauni dešimtuką, jau gali kitiems pasakyti: aš gavau dešimt, man čia taip, va jūs gavot silpnesnį pažymį, tai jau jūs ne taip gerai*

⁶⁶ Vertinimo pažinimas, slypintis už išoriškai regimo vertinimo proceso pažinimo (Kantas, 2013).

*mokinatės, kaip aš, aš geriau (M8)*⁶⁴). Tiriamieji pastebi, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje ne tik skatina besimokančiųjų konkurencingumą, bet ir didina atskirtį tarp vaikų, ypač, kai įvertinimai pateikiami ir / ar aptariami ne individualiai, o girdint kitiems mokiniams („*visą laiką mum pasakydavo pažymius visom kartu, tai yra labai blogai, nes tarsi išskiria tuos geresnius vaikus, aišku, tada mes nesiskundėme dėl to, bet būtų turbūt buvę daug maloniau, jeigu tau asmeniškai pasakytu, vat tu gal ten taip negerai darei, ar čia už tai gauni tokį vertinimą. Ir savaime tie geresni vaikai atsiskiria, nes tu išgirsti, kad jis gavo geresnį balą, pagiria, nu o tau vat tiek. Ir viskas (M9)*⁶⁴). Dar viena išryškėjusi formaliojo vertinimo prasmė – pažymys, kaip mokymosi tikslas, kas iškreipia ugdymo(-si) muzikos mokykloje idėją, t. y. orientavimąsi į asmenybės ugdymą, o ne – į rezultatų siekiamybę. Dar viena prasmė, kurią formaliajam vertinimui muzikos mokykloje teikia mokiniai, – įvertinimas, kaip mokytojo nuomonės apie mokinį išraiška, kuri jau buvo paliesta aptariant vertinimą kaip vaikų savivertę atskleidžiantį procesą. Informantai teigia, kad net ir tuomet, kai mokytojai pasiteirauja kokio pažymio / balo jaučiasi esą verti, vis dėlto parašo tokį, kokią nuomonę turi apie mokinį („*muzikos mokykloje kitaip yra, paklausia, kiek tu esi vertas, bet parašo tokį pažymį kokią nuomonę apie tave turi (M5)*⁶⁴). Taigi vertinimas, besimokančiųjų požiūriu, daugiau lieka kaip *etiketė* turimai mokytojo nuomonei apie vaiką, kurią lemia mokinio palaikomas santykis su mokytoju, mokinio išvaizda ar net jo šeimos socialinė padėtis („*lemia įvertinimą muzikos mokykloje <...> Visų pirma nuo, kaip tu tą darbą atliksi, po to jau eina į tavo bendravimą su mokytoju, ar tu su juo sutari, ar tu su juo nesutari, po to gal į tavo išvaizdą net, į tavo padėtį šeimos, kartais irgi (M6)*⁶⁴).

Mokinių išgyventos patirties duomenų analizės metu taip pat išaiškintos formaliojo vertinimo prasmės mokytojams ir tėvams (žr. 18 lentelę).

18 lentelė. Formaliojo vertinimo prasmė mokytojams ir tėvams mokinių išgyventos patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMO PRASMĖ MOKYTOJAMS MOKINIŲ IŠGYVENTOS PATIRTIES ASPEKTU	Mokytojui – bereikšmis procesas	<i>iš tikrųjų ką tiem mokytojam galėtų reikšt, tu parašai pažymį ir viskas, o jau tu neišgyvensi to, ką ten tas vaikas gavo, ką jisai išgyvens gavęs tą pažymį (M13)</i>
	Pažymys, kaip siekiamybė	<i>Jie aiškina, kaip bus vertinami, ką jūs turit pasimokyt <...> kad gaut gerą pažymį (M4)</i>
	Vertinimas, kaip mokytojo darbo įvertinimas	<i>įvertinimas ir paties to mokytojo darbo <...> mokytojui yra svarbu, kokį tu balą rašai. Jeigu, sakykim, aš būčiau mokytoja, ir aš rašyčiau savo vaikui prastus balus, vadinasi, aš prasta mokytoja (M9)</i>
VERTINIMO PRASMĖ TĖVAMS MOKINIŲ IŠGYVENTOS PATIRTIES ASPEKTU	Įvertinimas, kaip emocinio pasitenkinimo ir mokymosi kontrolės priemonė	<i>galbūt tėveliams labai reikia to pažymio, nes tėvai labai mėgsta pasigirt, kad mano vaikas dešimt gavo. Tai gali vaikai vien dėl tėvų paskui pradėt dėl tų pažymių dirbti ir jie nejausdami jokio malonumo tai daro (M11)</i>

Tiriamieji teigia, kad mokytojams vertinimas – emocijų nekeliantis procesas, bet svarbi siekiamybė ugdymo procese, į kurią mokytojas orientuoja ugdytinius („daug mokytojų tik pažymiui. Turi stengtis, kad būtų tas dešimtukas, ir viskas (M6)“), skatindamas iškalimą geram rezultatui pasiekti („Jinai tiesiog nori, kad mes iškaltume tekstą ir kad mes labai gerai pagal ją išlaikytume tuos egzaminus. Nežinau, ar jinai nori pasikelti save, kad jai atrodo, kad visi vaikai yra lygūs ir kad visi dešimtukus turi varyti (M5)“). Taip pat informantai pastebi, kad viena iš vertinimo prasmių mokytojams – jų pačių darbo įvertinimas, kas išprovokuoja mokytoją netgi taisyti / koreguoti mokinių gautus pažymius / balus („žinau, kad, pavyzdžiui, jeigu aš gaunu kažkokį balą ir mokytoja paskui veda gale pusmečio balus, tai jinai koreguoja tą mano balą, tai kaip taip gali būt, vadinasi, tai yra jų valioj, ką man parašyt ir kažkaip, padaryt, kaip reikia. Tai čia yra tik mano nuomonė, aš nežinau, kokia ten ta sistema, bet toks įspūdis, kad tie skaičiai svarbūs ne tik man skatint, bet ir tiem mokytojams (M9)“).

Analizuojant formaliojo vertinimo prasmę tėvams, pastebėta, kad, informantų nuomone, vertinimas jiems žadina emocinį pasitenkinimą („jeigu gauni geresnį pažymį, tada tėvai pagiria. Tada tėvai kaip ir džiaugiasi (M3)“), įgalina kontroliuoti savo vaikų mokymąsi („draugų tėvai, jeigu, pavyzdžiui, gauna penketą, vėl kompiuterį atims, viskas, visas jų gyvenimas buvo paremtas tais pažymiais (M16)“), o tai vaikams kelia blogo pažymio baimę („svarbu tas pažymys ir jie nori gauti tą pažymį didesnį, nes kiti gal bijo tėvų (M2)“).

- Mokinio išgyvenimų formaliojo vertinimo proceso metu patirtys

Informantams dalijantis savo patirtimis formaliojo vertinimo muzikos mokykloje klausimu, neišvengta ir tokių, kurios susijusios su jų išgyvenimais per vertinimo procesą. Tuos momentus tiriamieji sieja su *emocijomis*. Išskirtos trys kategorijos: vertinimas kaip teigiamų emocijų patirtis, vertinimas kaip nemalonių emocijų patirtis ir vertinimas kaip baimės išgyvenimus sukelianti patirtis (žr. 19 lentelę).

19 lentelė. Mokinio emociniai išgyvenimai formaliojo vertinimo metu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS, KAIP TEIGIAMŲ EMOCIJŲ IŠGYVENIMAS	Teigiamas įvertinimas, kaip baimę mažinantis ir džiaugsmą teikiantis išgyvenimas	Ruošiausi, atsimenu, mažą kūrinuką, labai ruošiausi, bijojau, labai jaudinausi, ir gavosi taip, kad po to mane taip išgyrė, kai pagrojavau, dešimt gavau, apsidžiaugiau, pradėjau mažiau bijoti, ir taip jau vis labiau ir labiau nebebijojau (M15)
VERTINIMAS, KAIP NEMALONIŲ EMOCIJŲ IŠGYVENIMAS	Aplinkiniams sukulto nusivylimo ir kaltės jausmo dėl nepateisintų lūkesčių išgyvenimas	Vertinimo metu mokytoja priverčia mus jaustis kaltais dėl to, kad juos nuvylėm (MK6)
	Įvertinimo sukulto liūdesio išgyvenimas	Pavyzdžiui „koks šešetas arba septynetas man tai jau blogai <...> blogai, nes tada būna labai liūdna (M8)

19 lentelės tęsinys

VERTINIMAS, KAIP NEMALONIŲ EMOCIJŲ IŠGYVENIMAS	Streso išgyvenimas, kaip nerimo dėl įvertinimo pasekmė	<i>man kažkaip sakė, kad choro pažymys rašysis į tą diplomą ir man buvo didžiausias stresas, nes aš neatsiminiau, kiek aš baigiau tą chorą (M13)</i>
	Nejaukumo išgyvenimas dėl akivaizdžios mokytojo kūno kalbos	<i>groji ir matai mokytojo veidą, kuris tave įvertins, jis taip susiėmęs už galvos, toks jausmas, kad tu jau taip tragiškai groji, kad jis net klausytis nebegali. Taip irgi nejaukiai pasijunti (M1)</i>
VERTINIMAS, KAIP BAIMĖS IŠGYVENIMUS SUKELIANTI PATIRTIS	Kritikos baimės išgyvenimas	<i>kai esi vertinama <...> Nu tu bijai gal ne taip... nučia... tarkim aš visada bijau kaip nu...aš bijau kaip mane įvertins, aš labai bijau kritikos, aš nepakenčiu kaip sakoma kritika ir man labai nepatinka, kai kitas žmogus kritikuoja. Ir mane tai nu gal varžo, aš jaučiuosi kaip suvaržyta. Mano nuomone, kai vertina mane atrodo, kad supančiotų ir galvotų nu kaip čia dabar bus, ar tu išsikaptysi iš tų pančių ar ne (M5)</i>
	Baimė suklysti, kaip įvertinimo išprovokuotas patyrimas	<i>Labai baisu, nes tada galvoju, kad kitų vietoj vėl suklysiu, nes kažko nebepersimenu, kad toj vietoj galiu suklyst, kad tada gausiu labai blogą pažymį (M8)</i>
	Nežinomybės baimės išgyvenimas	<i>labai baisu laukti tol, kol sužinosi kiek gavai (M8)</i>
	Vertinamoji aplinka atsiskaityme, kaip baimės išgyvenimų priežastis	<i>jeigu žinau, kad moku, tai nėra tokios baimės, bet jeigu žinau, kad neseniai išmokau kūrinį, tai labai labai bijau atsiskaityme ir nu žinau, kad galiu gaut blogą pažymį (M8)</i>
	Baimės jausmo išgyvenimas dėl perėjimo į kitą klasę	<i>nes jeigu ten mokintis ten kokiais penketukais, ten jei dar blogesniais tai tada gali nepereit į tiesiog į kitą klasę ir tada baisu, nes turėsi viską ta patį mokintis iš naujo (M8)</i>

Pirmajai kategorijai buvo priskirta viena pavirtinanti subkategorija. Informantai akcentavo, kad teigiamas įvertinimas muzikos mokykloje mažina baimę ir sukelia džiaugsmo išgyvenimus. Kalbėdami apie nemalonius emocinius patyrimus vertinimo metu, informantai teigė, kad viena to priežasčių – nepateisinti mokytojo lūkesčiai, o tai besimokantiems sukelia kaltės ir nuovylio išgyvenimus. Tokios emocinės būsenos, kaip nerimas, kylantis dėl realios ar įsivaizduojamos grėsmės vertinant jų pažymiu, gailėsčiu ir užuojauta pačiam sau sužadintas liūdesys, gavus žemesnį įvertinimą, stresas, kaip nespecifinė organizmo reakcija į nepalankų poveikį vertinimo metu, informantams taip pat nesvetimos ir atpažįstamos jų patirtyse. Būtina pastebėti, kad vertinančio mokytojo fiziniai veiksmai, kaip susiėmimas už galvos, klausant ir stebint mokinio atlikimą, grimasos, besimokančiųjų taip pat identifikuojami kaip jų vertinimas, išprovokuojantis nejaukumo išgyvenimus grojimo metu (žr. 19 lentelę).

Atliekant kokybinę tyrimo duomenų turinio analizę, labai ryškiai atsiskleidė informantų baimės išgyvenimai vertinimo procese, kas tarsi siejasi su nemaloniomis jų patirtimis, tačiau dėl subkategorijų įvairovės buvo išskirta atskira kategorija (žr. 19 lentelę). Informantai pripažino, kad vertinimo metu jie išgyvena kritikos baimę, kas (su)varžo mokinius, tarsi supančioja juos. Išgyvena ir baimę suklysti, kurią išprovokuoja įvertinimo priklausomybė nuo padarytų klaidų skaičiaus, išgyvena ir

nežinomybės baimę, laukdami įvertinimo, ypač po atsiskaitymų, kurie užtrunka net po dvi ar tris valandas („*tarkim mes atsiskaitom ir visi laukiam to įvertinimo, vieną dieną net teko laukti dvi valandas, o fortepijone – tai išvis laukiame ir tris valandas, sėdim, kad sulauktume, bet galėtų iškart pasakyti mokytojai, kad jūs eikit namo, pasakysim po egzaminų, nu tarkim po trijų– penkių dienų, kad tu net nesinervintum dėl to pažymio (M5)*“). Informantai pastebi, kad atsiskaitymų baimę stiprina vertinamoji aplinka, kuri išskiria atsiskaitymus iš kitų viešų pasirodymų, kaip koncertų ir / ar kitų renginių („*didesnę baimę jaučiu atsiskaityme dėl to, kad tenais pažymį rašo, ir viskas. O koncerte tiesiog parodai, ką moki (M4)*“). Taip pat išryškėjo, kad mokiniai baimingai jaudinasi dėl pažymio, lemiančio perkėlimą į kitą klasę.

- *Formaliojo vertinimo problematika muzikos mokykloje mokinių išgyventos patirties aspektu*

Analizuojant tiriamųjų patirtis, susijusias su formaliuoju jų vertinimu muzikos mokykloje, išryškėjo kelios probleminės sritys, kurios susiklostė į tris kategorijas (žr. 20 lentelę).

20 lentelė. Formaliojo vertinimo problematika muzikos mokykloje mokinių požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKINIO ASMENINIS MOKYMOSI PASTANGAS MENKAI ATSPINDINTIS VERTINIMAS	Nepakankamas pastangų įvertinimas	<i>bet kiek tu stengies, tai dažniausiai tie mokytojai vertindami net nemato (M6)</i>
	Mokinių pastangų pervertinimas	<i>dažniausia vaikai gauna didesnius pažymius nei jie patys tikėjosi (M1)</i>
VERTINIMAS, KAIP MOKINIO SAVIRAIŠKĄ RIBOJANTIS PROCESAS	Vertinimas, kaip klaidų fiksavimo rezultatas	<i>vertindavo tai, ar tu viską įvykdei, kiekvieną punktėlį, ar tu atėjai, ten pagrojai gamą, su klaidom ar be klaidų, kiek tu atlikai klaidų, turbūt dabar tas klaidėles skaičiuoja ir pagal tai vertina, jau bent pas mus taip buvo bandoma daryt (M11)</i>
	Įvertinimas, kaip kūrinio techninio atliko vertinimo pasekmė	<i>paprasti techniniai dalykai, man tiesiog atsiskaitymai, vertinimai, viską siedavo su technika. Kaip tu atrodai, kaip rankas laikai, kaip visa tavo pozicija, kaip tu atrodai, vat būtent tos natos, viskas man tiesiog su tuo profesionalumu, atsiskaitymai man tik su tuo ir tesisiedavo. (M13)</i>
	Laiku apribotas mokymasis, kaip įvertinimą lemiantis veiksnys	<i>rašomas pažymys <...> Už tai, galbūt, kaip per tam tikrą laiko tarpą, skirtingi vaikai, gali atlikt tą patį, daugmaž tokias pat užduotis (MK16)</i>
PAŽYMIO PRASMINGUMO ATMETIMAS IR NEPRIPAŽINIMAS	Vertinimas, kaip mokinių abejingumą keliantis procesas	<i>nekreipiau aš per daug dėmesio į vertinimą (M6)</i>
	Pažymys, kaip prasmės neturintis procesas	<i>Ne pažymiais viską reikia vertinti. Manau. Nes pažymys – tai dar ne viskas iš tikrųjų (M6)</i>

Pirmoji kategorija – mokinio asmenines mokymosi pastangas menkai atspindinčiam vertinimui – išskaidyta į dvi subkategorijas. Informantai teigia, kad vertindami mokytojai neatsižvelgia į jų įdėtas pastangas. Pamokoje visas dėmesys skiriamas konkrečiose užduotyse padarytų klaidų skaičiavimui ir darbo intensyvumui vertinti („*gaudavom pažymius <...> Sakykim konkrečiai – darbas pamokoje ir dažniausiai mano tas pasiruošimas buvo labai menkai įvertinamas (M9)*“), o atsiskaityme, kai per pasirodymą vertinamas pusės metų darbas, kuriuo siekta sužadinti įspūdį, kas gali įtikinti vaiką, kad jis nepakankamai įdėjo pastangų, per mažai dirbo ir pan. („*atsiskaitymų vertinimai buvo patys svarbiausi, parodydavo jie vat, galbūt tas atsiskaitymo pažymys tau pasako, ką tu veikei per pusę metų, tai, sakykim, patį vaiką gali įtikint, kad tu per mažai dirbai, nors tu galbūt įdėjai labai daug darbo (M11)*“). Kita vertus, informantai taip pat pastebėjo, kad kartais besimokančiojo pastangos gali būti pervertinamos. Tokiu atveju mokiniai suvokia esą neverti gauto balo („*nu net ir nenusipelniau kažkaip [dešimtuko], praeitais metais daugiau grojau, bet gavau aštuonis, galvoju, nu, kaip čia dabar taip (M5)*“) ir iš dalies netenka noro stengtis („*muzikos istorijos mokytojas buvo toks labai amžias, o mes išvis nieko nedarydavom, net nesimokydavom; atsiskaitymai būdavo tokie – turi papasakot apie kokį autorių, tai pasiskaitai, ką esi užsirašęs, ir pasakoji, tik pusę perskaitai ir vis tiek gauni dešimt (M12)*“).

Tiriamieji, kalbėdami apie formaliojo vertinimo problemas muzikos mokykloje, pateikė savo įžvalgų apie vertinimą, kaip mokinio saviraišką ribojantį procesą. Čia buvo išskirtos trys subkategorijos. Jau anksčiau (kalbant apie baimės išgyvenimus vertinimo metu) buvo paliesta klaidų fiksavimo tema. Informantai ją apibūdina kaip vieną iš formaliojo vertinimo probleminių sričių. Teisingas ir ritmiškas grojimas, nedarant klaidų, riboja mokinio saviraišką, eliminuoja galimybę savitai interpretuoti kūrinį („*Pažymį <...> Už tai, kaip tu sugrojai natas, , ar gerai viskas su ritmu. Tiesiog svarbu nepadaryt jokių klaidų, o koncertuose gali, kaip tau patinka, groti. Savaip (M2)*“). Informantai teigia, kad muzikos mokykloje vertinamas tik techninis kūrinio atlikimas, nematant visumos („*atsiskaitymas daugiau tai yra vertinama technika, kaip tu pagrosi, ar gerai pagrosi; atrodydavo, galbūt esmė tai kitokia; galbūt jie žiūri viską, bet man, kaip vaikui, atrodydavo, kad jie žiūri tik tai, nu, ką išgirsta, kad jie visumos nežiūri, kad vizualiai tu nelabai įdomus, tik tiek, kad tu ten sėdi juodai baltai apsirengęs (M13)*“). Ir dar vienas labai svarbus vertinimo aspektas, varžantis mokinių saviraišką, – laiko ribojimai, kai stebima ir lyginama, kaip per tą pačią laiko atkarpą (paprastai pusę metų) atskiri vaikai pasiruošę atlikti tapčias / analogiškas užduotis. Informantai, patvirtindami mintį apie kiekvieno mokinio individualumą, tokią praktiką lygino su *sportininkų vertinimu* („*Kai kurie kažką moko greičiau, bet jie kitoj vietoj kitaip moko, kitam reikia daugiau laiko tą patį išmokyti, bet jis išmoko vis tiek, tai reiškia, kad jam reikia daugiau laiko, bet tai panašu į sportininkus, juos vertina per tam tikrą laiko tarpą, tu turi išmokyti tiek ir tiek, tu neišmokai, kiek išmokai – tokį pažymį ir gauni (M16)*“).

Trečioji suformuota kategorija – pažymio prasmingumo atmetimas ir nepriėmimas – rodo formalųjį vertinimą muzikos mokykloje, kaip reikšmės neturintį, neak-

tualų procesą. Informantai dalijosi susiklosčiusiomis nuomonėmis, kad vertinimas pažymiais / balais muzikos mokykloje jiems kelia abejingumą nieko nereiškiantiems skaičiams („pažymiai nu niekada man, kaip vaikui. nieko nereikšdavo (M13)“; „Tu ateini, kažką padarai, žinai, kad čia nieko gero neišeis, tiesiog gauni tą savo skaičių ir išeini, ir viskas. Ir va taip ištiesai septynerius metus (M9)“). Tyrimo dalyviai, išsakę požiūrį, kad vertinimas muzikos mokykloje yra prasmės neturintis procesas, kelia prezumpciją, kad jų daroma pažanga ir pasiekimai neturėtų būti vertinami pažymiais, nes muzikos mokykla yra *hobis*, ji skiriasi nuo bendrojo lavinimo mokyklos, todėl turėtų tapti vieta, kur daroma tai, kas patinka – atsipalaidavimui („nematau reikalo vertint, nes vis dėlto, kaip man atrodo, muzikos mokykla skirias nuo paprastos mokyklos, kur mokomės, o čia vaikai turėtų ateit mokyti ir daryt tai, kas jiems patinka, kad jie čia atsipalaiduotų, ne muzika ir dailė, nu visa tai yra hobiai (M13)“). Tiriamųjų nuomone, muziką kiekvienas išjaučia labai skirtingai, savitai ir individualiai, todėl vertinimas pažymiais – nereikalingas („mano nuomone, nereikalingi išvis tie pažymiai <...> muzika toks, manau, išskirtinis yra dalykas, kaip, nu, nes skirtingai visi išjaučia (M12)“).

Apibendrinant mokinių formaliojo vertinimo muzikos mokykloje patirtis, galima teigti, kad formaliojo vertinimo suvoktis muzikos mokykloje yra keleriopa. Pirma, vertinimas muzikos mokykloje – pagalba mokiniui mokyti, padeda suprasti asmeninę pažangą. Antra, vertinimas pažymiais muzikos mokykloje – tik ugdytinio žinių matmuo, mokinio pri(si)taikymo prie sistemos instrumentas, drausminimo ir baudymo priemonė, siaurinti mokinio kūrybines galias. Išsiaiškinta, kad formalusis vertinimas pažymiu muzikos mokyklų mokiniams nelabai suprantamas procesas: ne visada aišku, kokie kriterijai lemia įvertinimą.

Formalusis vertinimas muzikos mokykloje yra netolygus, skirtingai pasireiškiantis pamokoje ir atsiskaityme. Per pamoką vertintojo dėmesio centre atsiduria pasiruošimo stoka ir trūkumai. Mokinių nuomone, vertinimas, kaip procesas, nereikalingas ir mokytojui, nes šis ir taip mato, ar mokinys mokosi ar ne. Vertinimas pamokoje tarsi nukreipiamas tik į paramą mokytojui, o ne mokiniui, nes pažymys, informantų nuomone, varžo jų gebėjimą mąstyti savarankiškai, nestereotipiškai, remtis vaizduote, siekti saviraiškos. Atsiskaitymas irgi esąs tik formalus mokinio įvertinimas, kitokios jo prasmės tiriamieji neįžvelgia. Mat, gautas pažymys / balas dažnai būna vienintelis įvertinimas per pusmetį. Jis, remiantis mokinių patirtimis, nulemtas sėkmės faktoriaus, tad gali ir neatspindėti tikrojo mokinio mokėjimo ir / ar įgūdžių, padarytos pažangos ir pasiekimų. Pastebėta, kad vertinimas atsiskaitymo metu, skirtingai nei pamokoje, kreipia mokinį įsivertinti, reflektuoti pasirodymą. Šiems procesams puoselėti poveikį daro ir mokytojas, kuris provokuoja mokinius save įsivertinti, įgalina juos tai daryti, tačiau pastebėta, kad savirefleksija gali vykti ir savęs nuvertinimo kryptimi, ieškant trūkumų.

Taip pat išryškėjo, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje sąlygoja mokinių motyvacijos ir savivertės kryptis. Pažymys virsta stimulu mokyti / nesimokyti dėl išorinių (spaudimą ar skatinimą pasitelkiant aukštus ir / ar prastesnius, žemus įver-

tinimus) ir vidinių (per gero, aukšto pažymio siekiamybę ar / ir turint tikslą išvengti blogų pažymių) veiksmų. Vertinimo ir savivertės sąsajos taipogi dvejopos. Viena vertus, pats mokinių požiūris į vertinimą pirmiausia atskleidžia besimokančiųjų autokoncepciją. Informantai nurodė, kad pažymys, viena vertus, jiems nelabai ką reiškia, nes žino, kad padarė viską, ką geriausio galėjo padaryti, antra vertus, pažymys esąs kitų nuomonės apie jį išraiška, tiesa, ji reikalinga geresniam savęs suvokimui. Būtiną pastebėti, kad vertinimo objektyvumas / neobjektyvumas daro tiesioginį poveikį autokoncepcijos komponentų – kognityvinio, emocinio, vertinamojo valinio raidai. Žemo besimokančiųjų savivaizdžio formavimąsi gali veikti ne tik menki pažymiai, bet ir per aukšti balai, jei mokinys vengia pripažinti savo gabumus, jei įvairiais pavidalais išvelgiamas komisijos abejingumas atsiskaitymo metu. Pozityviai autokoncepcijos raidai reikšmingą vaidmenį atlieka mokytojas. Informantai pabrėžė, kad, būtent, mokinių atžvilgiu teigiamai nusiteikęs, aktyvus mokytojas konstruoja aukštą vaiko savivertę.

Tyrimo duomenų analizės metu išryškėjo ne tik formaliojo vertinimo suvokties raiška ugdymo procese, bet ir vertinimo metafizinės prasmės. Atskleista, kad formalius mokinių vertinimas muzikos mokykloje skatina vaikų tarpusavio konkurenciją (lyginant(-is) tarpusavyje, nukreipiant mokinio dėmesį nuo savo link kitų mokymosi, laukiant to momento, kada bus galima save iškelti aukščiau kitų dėl gauto įvertinimo); didina atskirtį tarp vaikų (išsakant vertinimus viešai, o ne individualiai kiekvienam); pažymys yra tapęs mokymosi tikslu (kuomet stengiamasi mokyti ne dėl išmokimo, bet dėl gero įvertinimo); mokytojo nuomonės apie mokinį išraiška (vertinimas, kaip etiketei, kuri priklauso nuo mokinio santykio su mokytoju, mokinio išvaizdos ar net jo šeimos socialinės padėties). Remiantis informantų atsakymų į klausimus analize, nustatyta, kaip vertinimo prasmę suvokia mokytojai ir tėvai. Mokytojams – tai priemonė geriems rezultatams pasiekti ugdymo procese, orientuojant mokinius mokymosi pagrindu laikyti iškalimą; mokytojo darbo įvertinimas (kas provokuoja pedagogą netgi koreguoti mokinių įvertinimus). Tėvams (i)vertinimas padeda kontroliuoti vaikų mokymąsi, nevensiant įskiepyti jiems blogo pažymio baimę, puikus – kelia emocinį pasitenkinimą.

Analizuojant mokinių patirtis, susijusias su formaliojo vertinimu muzikos mokykloje, buvo paliestas ir emocinių išgyvenimų aspektas. Jį apibendrinus, galima teigti – mokinių emocijos vertinimo metu sąlygotos teigiamų ir neigiamų patyrimų. Malonias būsenas lemia palyginti aukštas įvertinimas, kuris sukelia džiaugsmo išgyvenimus, puoselėja pasitikėjimą savimi. Neigiamas būsenas mokiniams išprovokuoja nepateisinti lūkesčiai; žemas įvertinimas, kuris iššaukia liūdesį; streso išgyvenimas dėl patiriamo nerimo vertinimo metu; nejaukumo išgyvenimas, išprovokuotas vertinančio mokytojo kūno kalbos ir pan. Kokybinio turinio analizės metu ryškiai atsiskleidė mokinių išgyvenama atsiskaitymų baimė – baimė suklysti, kritikos baimė, baimė dėl perėjimo į kitą klasę.

Mokinių patirčių analizė atskleidė tris formaliojo vertinimo problemines sritis muzikos mokykloje, t. y. vertinimą, kaip mokinio asmenines pastangas nepakanka-

mai objektyviai (neįvertintos / pervertintos mokinių pastangos) atspindintį procesą; vertinimą, kaip mokinio saviraišką ribojantį procesą, apimantį tris dedamąsias – klaidų fiksavimą, techninį kūrinio atlikimą bei laiko apribojimus; pažymio prasmingumo atmetimą ir nepriėmimą dėl besiformuojančio mokinių abejingumo vertinimui bei prasmės suvokimo stoką, keliant prielaidą – ne pažymiais turėtų būti vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai bei darant išvadą – pats vertinimas pažymiais muzikos mokykloje yra nereikalingas.

3.4. Mokytojų formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai

Formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje mokytojų patirčių kokybinės turinio analizės metu buvo nuosekliai išanalizuoti muzikos mokyklų 12-os mokytojų interviu, kurių trukmė – 10 val. 16 min., pažodžiui transkribuoto teksto apimtis – 163 puslapiai, pagal tris pagrindinius tyrimo klausimus: 1) apibūdinti savo susidūrimo su muzikos mokykla pedagoginę patirtį (žr. 3.3.1. poskyrį); 2) pasidalyti mokymo patirtimi, įgyta muzikos mokykloje (žr. 3.3.2. poskyrį); 3) pasidalyti patirtimi, susijusia su formaliuoju mokinių vertinimu muzikos mokykloje (žr. 3.3.3. poskyrį). Mokytojų patirčių rezultatai apima 7 dimensijas, kurios sudarytos iš 15 temų. Temas sudaro 31 kategorija ir 78 subkategorijos.

3.4.1. Mokytojų pirminės pedagoginės patirtys muzikos mokykloje

Analizuojant mokytojų pasisakymus į pirmąjį tyrimo probleminį klausimą, kuriuo prašyta informantų pasidalyti savo pedagoginėmis patirtimis, kilusiomis susidūrimo su muzikos mokykla metu, buvo išskirtos dvi dimensijos: (1) mokytojų pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimą lemiančios priežastys ir (2) mokytojo įsitvirtinimo muzikos mokyklos profesinėje veikloje patirtys.

- *Mokytojų pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimą lemiančių priežasčių analizė*

Analizuojant mokytojų pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimą lemiančias priežastis, buvo išskirta viena tema, apibūdinanti apsisprendimo motyvus. Temą sudaro dvi ją patvirtinančios kategorijos, apimančios vidinius ir išorinius pasirinkimo motyvus (žr. 21 lentelę).

21 lentelė. Mokytojų pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimą lemiantys motyvai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VIDINIAI PEDAGOGINĖS KARJEROS MUZIKOS MOKYKLOJE PASIRINKIMO MOTYVAI	Asmeninio noro įprasminimas	<i>aš visą laiką norėjau būti mokytoja (MK7)</i>
	Pedagoginis darbas, kaip mokymosi pasekmė	<i>sugalvojau pradėti ieškoti darbo ir ,kaip sakant, pradėti užsidirbti sau palei tą, ką mokiaus (MK3)</i>
IŠORINIAI PEDAGOGINĖS KARJEROS MUZIKOS MOKYKLOJE PASIRINKIMO MOTYVAI	<i>„...pasiūlė...“ ir „...pakvietė...“</i>	<i>Ne kiek aš apsisprendžiau, man dėstytojas akademijoje pasiūlė, tiesiog pakvietė, kad yra darbo vieta, ar norėčiau ir aš tada sutikau (MK4)</i>
	Kitų patraukiantis pavyzdys	<i>mokiausi muzikos mokykloje, turėjau labai gerą mokytoją ir jis buvo visą laiką mano įkvėpėjas [noro būti mokytoja], visą laiką autoritetas (MK7)</i>
	Pedagoginis darbas, kaip paskyrimas	<i>Tais laikais būdavo paskyrimai, neįstojus į tuometinę akademiją, pagal paskyrimą atėjau dirbti į muzikos mokyklą (MK9)</i>

Informantai, dalydamiesi patirtimis, susijusiomis su vidiniais pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimo motyvais, teigė, kad tai buvęs jų asmeninis noras, kylantis iš vaikystės svajonių būti mokytoju („nuo vaikystės svajojau būt mokytoja (MK1)“), iš troškimo mokyti („visuomet kažkiek norėjau mokinti (MK2)“ ir iš noro dirbti šį darbą, baigus studijas („po studijų labai labai norėjau dirbti, labai norėjau dirbti muzikos mokytoja (MK11)“). Kitas vidinis apsisprendimo motyvas – pedagoginis darbas kaip mokymosi pasekmė. Tyrimo dalyviai teigia, kad atėjęs laikas, kuomet norėjosi užsidirbti, būtent, iš to, ko mokėsi, kad muzikos mokykla buvo ta darbo vieta, kuri labiausiai atitikusi įgytą profesiją („nežinau, daugiau, daugiau nieko nelabai sugalvojau, kas būtų susiję labiau su mano profesija, ką dar galėčiau daryt, o, kad mokyt patinka, tai ir tinkamiausias variantas, ne iš labai daug yra pasirinkimo, tai ir tapau tuo mokytoju (MK2)“ ar / ir pasirinktą gyvenimo kelią („Man patiko tas darbas, ta veikla, kažkaip neįsivaizdavau savęs kitoj srity, nes nuo šešerių metų kaip groju, taip ir groju (MK9)“).

Kalbėdami apie išorinius pedagoginės karjeros muzikos mokykloje pasirinkimo motyvus, informantai dalijosi patirtimis, kad darbą muzikos mokykloje jiems tiesiog pasiūlė ir / ar pakvietė dirbti draugai („darbo rinkoj buvo tokia situacija tuo metu, kai darbų nebuvo, aš turėjau traukti muziką į šalį ir eiti dirbti tai, ką tiesiog gavau, su muzika negalėjau. Ir paskui atsitiktinai draugė pasiūlė, sako, jeigu nori – tuo metu auginau vaikučių – ateik kelias valandas į muzikos mokyklą. Aš labai apsidžiaugiau ir va taip pradėjau dirbti (MK11)“, buvę dėstytojai („Dėstytojas paskambino ir pakvietė: „ar norėtum dirbti, „tai taip“ sakau (MK8)“, mokyklų vadovybės atstovai („iniciatyva buvo labiau iš pažįstamų, iš muzikos mokyklos vadovybės, tiesiog pakvietė pabandyti (MK12)“). Patraukė dirbti įkvėpiantis mokytojo ar tėvų pavyzdys, matytas augant („mano atėjimas apskritai į pedagogiką buvo toks labai keistas ir sakyčiau, netgi netikėtai man <...> esu pati kilusi iš pedagogų šeimos, nuo pat mažų

dienų mačiau, su kuo ta pedagogikos duona valgoma ir kad tikrai jinai nėra tokia skani <...> ne visada rezultatas pateisina įdėtas pastangas <...> mačiau iš tikrųjų savo tėvų, ypač savo mamytės, užsidedimą, būtent, tuo davimo procesu vaikams (MK10)“), reikšmingai padėjęs nuspręsti rinkis tokį patį profesinės karjeros kelią muzikos mokykloje. Nuošalėje neliko ir pedagoginio darbo, kaip paskyrimo, tema. Tiriamieji pasisakė, kad darbas muzikos mokykloje tiesiog buvęs kaip paskyrimo pasekmė („prieš 30 metų reikėjo baigus pradėti dirbt, gimė dukra ir abu su žmona, kuri irgi baigus akademiją, gavome paskyrimą dar ir vietą bendrabutyje, kas buvo aktualu gyventi, ir atvykome dirbti (MK5)“).

- *Mokytojo įsitvirtinimo profesinėje veikloje muzikos mokykloje patirtys*

Surinktų atsakymų į klausimus analizės metu išryškėjo tiriamųjų patirtys, sukauptos įsitvirtinimo profesinėje veikloje laikotarpiu. Šiai dimensijai buvo išskirtos dvi temos: mokytojo išgyvenimai adaptacijos muzikos mokykloje periodu ir pradinė pedagoginės mokytojų savivertės identifikacija muzikos mokykloje.

Analizuojant pirmąją temą – mokytojo išgyvenimus adaptacijos muzikos mokykloje laikotarpiu – buvo išskirtos dvi (teigiama ir neigiama) kategorijos (žr. 22 lentelę).

22 lentelė. Mokytojo išgyvenimai adaptacijos muzikos mokykloje laikotarpiu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
TEIGIAMAI IŠGYVENIMAI ADAPTACIJOS MUZIKOS MOKYKLOJE METU	Pedagoginis darbas, keliantis asmeninį pasitenkinimą	<i>tokio entuziazmo, kažkokios euforijos, kad yra nauja veikla ir buvo, įdomus tas darbas su jaunais žmonėm arba su paaugliais, ten vėl kitokia, kaip sakyti, publika, tai kažkaip buvo įdomu iš tikrųjų, ta pati pradžia, tai buvo labai įdomi (MK12)</i>
	Sulaukiantis pagalbos iš kolegų	<i>turėjau nuostabią kolegę iš tikrųjų, ateidavo man į pagalbą, padėdavo (MK11)</i>
NEIGIAMAI IŠGYVENIMAI ADAPTACIJOS MUZIKOS MOKYKLOJE METU	Laikinumą išgyvenantis mokytojas	<i>kolektyvas draugiškas, tik tiek buvo sunkoka, kai pradėjau dirbti, aišku, klasės negavau, atėjus reikdavo pasiimti klasę, pradėti dirbt, pasirodo, ateina mokytojas, tu turi išeit, būdavo sunku dirbt, kad iš klasės į klasę turėdavai net vidury pamokos pereit, neturėdavai savo vietos, jausdavais, kad tu esi toks laikinai (MK6)</i>
	„...pašalinis kažkoks jauties...“	<i>atrodo, kad pašalinis kažkoks jauties ir ne kad norėtu, kad tu čia dirbtum, bet tiesiog būdavo, ieškodavo prie ko prisikabint (MK4)</i>
	Kovojantis dėl kolegų prielankumo	<i>nelabai draugiška ta aplinka buvo, bet palaipsniui, palaipsniui kažkaip keitėsi viskas, išsikovojom tą draugiškumą, tokį prielankumą (MK7)</i>
	Patirties stoką išgyvenantis mokytojas	<i>iššūčiai laukė tik pradėjus dirbti <...> Tai, aišku, patirties stoka (MK5)</i>

Informantai nurodė, kad teigiamų išgyvenimų jiems kėlė asmeninis pasitenkinimas pedagoginiu darbu, kurį provokavo ne tik entuziazmas ir euforija, pradėjus dirbti, bet ir vaikai („*smagu buvo su vaikais kažkaip, nu man patiko, man bendrauti patikdavo (MK8)*“), nauja patirtis („*aš, kaip jaunas žmogus, studentas, ką tik baigęs, kažkaip viskas man smagu buvo, įdomu, nauja patirtis (MK6)*“). Tiriamieji, kalbėdami apie patirtas teigiamas emocijas adaptacijos metu, pasisakė, kad jiems labai svarbi buvusi kolegų pagalba – padėjo, palaikė, patarė, skatino („*kai atėjau dirbti, iš savo skyriaus, nes aš pučiamųjų skyriui priklausiau, iš dabartinių kolegų tikrai gavau didelę paramą, ta prasme, jie daug davė konsultacinės medžiagos, jie, nors ir amžiaus skirtumas, sakykim, trisdešimt su virš, į mane nežiūrėjo kaip į šiaip atėjusį, bet tikrai palaikė ir davė to, ko aš nežinojau, sakykim, patarė, pasiūlė ir paskatino, sakykim, o ir tam įsibėgėjimui (MK3)*“).

Dalijantis patirtimis, nuošalėje neliko ir sunkių adaptacijos muzikos mokykloje dienų neigiami išgyvenimai. Informantai nurodė tuomet kilusį laikinumo jausmą, pašalinio būsenos suvokimą, kuomet neturėjo, į ką keiptis pagalbos („*pasiklaust neturėdavai kieno, tau niekas nieko nesakė, nei kaip ką daryt, nei kaip žurnalą pildyt ar kažką kita (MK1)*“) arba / ir niekas nenorėjo skubėti padėti („*paprašai kokios nors knygos, reikalingos literatūros, tai jos niekada neturi arba niekados neduoda. Pedagogine patirtim nesidalijo. Įėjus į klasę, gražiai tyliai palaukia, kol tu susipakuosi, kad, gink Dieve, negirdėtum ką sakant ir, kai išeini, toliau vyksta pamoka (MK7)*“). Neigiamais išgyvenimais virto ir kova, siekiant kolegų prielankumo, tampant jiems naudingais („*atėjo tas laikas, kai reikėjo pristatyti programas. O tos visos senesnės mokytojos, pensinio amžiaus mokytojos, nemoka kompiuteriu rašyti, tai jos atėjo ir sako: „gal gali mums padėt programas parašyt, mes tada tau padėsime“. Nu va, taip ir gavosi, kad nuo tų programų rašymo, kažkaip viskas apsisvertė, nes aš likau joms naudinga (MK7)*“). Būta nemažai problemų dėl patirties stokos. Tai informantai apibūdino kaip iššūkį (žr. 22 lentelę), keliantį metodinių sunkumų („*buvo sunku metodiškai, kai tu pradedi dirbti yra...čia tokia specifika turbūt, nes tos pianistinės metodikos aš nebuvau praėjus <...> valdyt instrumentą yra viena, o mokyti metodiškai vaikus – vėl kita (MK11)*“), bendravimo su mokiniais dalykų („*buvo bendravimo problemų su paaugliais, susidūriau ir nelabai žinojau, kaip spęsti. Buvo konfliktinių situacijų pamokų metu, nors patirties labai daug neturėjau, bet šiaip iš principo, sakau, buvo labai geras įspūdis ir paviršutiniškai į visas tas sėkmes ir nesėkmes žiūrėjau (MK12)*“; „*Nu, sakau: „pradedam pamoką, pasiimam instrumentą“, aš jai pasakoju, aiškinu, jinai tyli, man taip keista, tyli tyli ir paskui ji man, va, taip prabraukia rankoves (atsiraitoja), o čia (dilbiai) visur supjaustyta, ir jinai sako: „mokytoja, aš noriu žudyti“ <...> Nu, man šokas, pirmos pamokos, nežinau, ką daryti, čia didžiausias iššūkis (MK7)*“).

Analizuojant mokytojų patirtis profesinio įsitvirtinimo muzikos mokykloje laikotarpiu, išryškėjo pedagoginės mokytojo savivertės tema, kurią sudaro dvi ją patvirtinančios kategorijos: savimi pasitikintis ir pasitikėjimo savimi stokojantis mokytojas (žr. 23 lentelę).

23 lentelė. Mokytojo savivertės identifikacija profesinio išitvirtinimo muzikos mokykloje laikotarpiu

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
SAVIMI PASITIKINTIS MOKYTOJAS	Besimokantis ir ieškantis mokytojas	<i>šiuo laikotarpiu vaikams daug, daug didesnę naudą duodu, negu tuo metu. Nes tuo metu aš pats mokiausi, daug ieškojau labai, kartu, sakykim, su savo vaikais (MK3)</i>
	Viską žinantis maksimalistas	<i>atrodė, kad aš pati suprantu, ką reikia daryt siekiant maksimalių rezultatų (MK9)</i>
PASITIKĖJIMO SAVIMI STOKOJANTIS MOKYTOJAS	Savo vertės menkumo patyrimas	<i>aš buvau ne vienerius metus pats jauniausias pedagogas ir aš, kaip sakant, į visus tuos, sakykim, mokytojus, tikrai, į visus žiūrėjau kaip iš žemai į aukštai (MK3)</i>
	Administracijos auklėjimą patiriantis mokytojas	<i>Pavaduotoja pasikviesdavo į kabinetą ir nuduodavo velnių kaip studentei, už kiekvieną neteisingai žurnale padėtą taškelį (MK6)</i>

Savimi pasitikintis mokytojas – besidomintis ir ieškantis kartu su savo mokiniais, besimokantis iš savo klaidų („iš savo klaidų labai daug mokiausi, pačioj pradžioj, manau, tai neišvengiama, be abejo, tu turi klysti, kad suprastum, ką tu darai ne taip, tai tiesiog praktika ir stebėjimas aplinkos (MK10)“), vis ieškantis būdų, kad mokymo(-si) procesas būtų įdomus („ieškojau, ieškojau, kad būtų įdomiau, ir pas savo dėstytojus eidavau žiūrėti vėl iš naujo pamokų. Dalyvaudavau seminaruose, nors pats praėjai tą kelią, nu, vis tiek įdomu – kaip kiti, ką dar įdomiau (MK8)“). Savimi pasitikintį mokytoją atliepia patirtys, atspindinčios jį, kaip visažinį maksimalistą, kuris, baigęs studijas, pasižymėjo nepamatuojamai dideliu entuziazmu ir įsitikinimu, kad visi mokiniai gali ir turi siekti aukštų rezultatų konkursuose („baigusi studijas, tryškau labai dideliu maksimalizmu, galbūt netgi nepamatuotai dideliu, kai atvažiavau čia dirbti, atrodė reikia duoti tokias programas, kad būtinai visi turi būti konkursų laureatai, būtinai visi turi siekti gerų rezultatų, todėl, kad čia viskas yra įmanoma, tik reikia daug dirbti (MK10)“).

Pasitikėjimo savimi stokojantis mokytojas identifikuotas per savo vertės menkumo suvokimą. Informantai teigė, kad, tik pradėję dirbti muzikos mokykloje, savęs paties, savo galimybių ir vietos tarp kitų žmonių aspektais jautėsi menkesni už kolegas, tarsi jaunikliai („taip ir jauties, kaip toks jauniklis, pradedantysis, tokia žalia skūra, ką aš žinau, kiek kreipi dėmesio (MK2)“), tarsi studentai („aš ten nesijaučiau tikrai kaip kolega, sakykim, kaip darbuotojas, aš daugiau jaučiaus gal kaip studentas, kuris praktiką atlieka (MK3)“), tokie, kuriuos peikia, niekina, menkina kolegos („aš galvojau, kad čia man visi labai padės, visi bus labai draugiški, dalinsis instrumentais, dalinsis klasėmis, bet, kai atėjau į pirmas pamokas, tos senos mokytojos labai gražiai mane pastatė į vietą (MK7)“). Duomenų analizės metu pastebėta, kad žemas mokytojo savęs vertinimas atsiskleidžia ir per auklėjantį santykį su administracija. Informantų nuomone, administracija dažniausiai tik ieško, prie ko prisikabinti, nubauti („valdžios požiūris buvo toks neigiamas iš karto, ne kad padėtų, kaip pasakyt, įsivažiuoti į darbą ir patartų, bet ieškodavo, prie ko prisikabinti, žurnalą ne taip užpildė, ten klaidą padarei, nors prieš tai nieks neišpėjo, nepamokė, kaip tą žurnalą pildyt, tiesiog pildai kaip kažkas parodė, kaip kažkas pasakė pro šalį eidamas, bet paskui, kai kažką padarai ne taip, tai būdavo didžiausias triukšmas

(MK4“) ir griežtai auklėjanti („administracija atliko savo, aišku, darbą, bet daugiau auklėdavo, gal norėjo griežtai, kad neatsipalaiduotume, kad jau labai pagal visas taisykles elgtumėmės (MK6“).

Apibendrinant mokytojų pirminius pedagoginius išgyvenimus muzikos mokykloje, galima teigti, kad pedagoginės karjeros pasirinkimą muzikos mokykloje lemia vidiniai (asmeninis noras; mokymosi patirtys) ir išoriniai (pakvietimas, pasiūlymas; kitų pavyzdys ar privalomas paskyrimo dirbti muzikos mokykloje vykdymas) motyvai.

Profesinio įsitvirtinimo muzikos mokykloje laikotarpiu, mokytojai patiria teigiamų išgyvenimų, kuriuos sukelia asmeninis pasitenkinimas pedagoginiu darbu su vaikais, įgyjamos naujos patirtys bei kolegų suteikta pagalba (parama, palaikymas, patarimas, pritarimas, paskatinimas). Tačiau neišvengta ir neigiamų patirčių. Mokytojai profesinio įsitvirtinimo laikotarpiu išgyvena laikinumo jausmą ir / ar pašalinio būseną mokykloje, nes neturi, į ką keiptis pagalbos, arba jos niekas nenori teikti, kovoja dėl kolegų prielankumo bei jaudinasi dėl patirties stokos ir tai įvardija kaip iššūkį, keliantį metodinių ir bendravimo su mokiniais sunkumų.

Išryškėjo dvejopa mokytojo savęs vertinimo identifikacija profesinio įsitvirtinimo muzikos mokykloje laikotarpiu – savimi pasitikintis ir pasitikėjimo stokojantis mokytojas. Savimi pasitikintis mokytojas profesinio įsitvirtinimo muzikos mokykloje laikotarpiu nuolatos domisi savo bendruomenės gyvenimu ir specialybės inovacijomis, kartu su mokiniais ieško patrauklių mokymo(-si) būdų, kad ugdymo procesas būtų įdomus; viską žinantis maksimalistas, pasižymintis nepamatuojamai dideliu entuziazmu ir nė kiek neabejojantis, kad visi mokiniai gali ir turi siekti aukštų rezultatų konkursuose. Pasitikėjimo savimi stokojantis mokytojas, vos pradėjęs dirbti muzikos mokykloje, jaučiasi menkesnis už kolegas, toks, kurį gali menkinti kolegos. Ne kokia mokytojo nuostata apie save atsiskleidžia ir per auklėjantį santykį su administracija, kuomet ši ieško pavaldinio daromų klaidų, baudžia už jas ir / ar griežtai auklėja.

3.4.2. Mokytojų išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje

Antrojo tyrimo klausimo, pateikto mokytojams apie muzikos mokykloje vykstantį ugdymo procesą, analizės metu išskirtos dvi dimensijos: (1) ugdymo dalyvių raiška ir sąveika muzikos mokykloje mokytojų išgyventų patirčių aspektu ir (2) mokytojo emociniai išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje.

- *Ugdymo dalyvių raiška ir sąveika muzikos mokykloje mokytojų išgyventų patirčių aspektu*

Analizuojant ugdymo dalyvių raišką ir sąveiką muzikos mokykloje mokytojų išgyventų patirčių aspektu, išryškėjo administracijos elgesio strategijos. Išskirtos dvi

kategorijos, apibūdinančios mokytoją motyvuojantį ir demotyvuojantį administracijos elgesį (žr. 24 lentelę).

24 lentelė. Mokyklos administracijos elgesio strategijos mokytojų atžvilgiu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOTYVUOJANTI MOKYKLOS ADMINISTRACIJOS ELGESIO STRATEGIJA	Mokytoją motyvuojančios ir skatinančios mokyti aplinkos palaikymas	<i>administracija taip pat, labai labai rūpinasi, kad mes keltume kvalifikaciją, kad mes domėtumėmės ne tik tai savo sritimi, bet ir, sakykim, labai seminarų daug vyksta, būtent pasimokyt naujų mokymo metodų, patys stažuojamės, važiuojam į stažuotes, žiūrime, kaip kiti dirba (MK10)</i>
	Atvirumas problemų sprendimui ir kaitai	<i>jeigu ateina mama prašyti pareiškimo „mes viskas, nebenorim lankyt“, tikrai direktorius nepasako, ar pavaduotoja „na, nenorit, nereikia“, tikrai ieško visokių, klausia „o kas yra, kas jums netinka, jeigu norit mes pakeisim jums jeigu mokytojas netinka, pakeisim mokytoją, jeigu jums netinka kažkokios pamokos, gerai, bandykim gal tikrai pakeiskim programą, atsisakykim tų pamokų“. Tikrai, nu vadovai, sakyčiau, lanksčiai stengiasi ieškot problemos <...> ir ieško sprendimų, kad kaip neprarast mokinių, kaip kuo daugiau pritraukt, na taip lanksčiau, sakykim (MK6)</i>
DEMOTYVUOJANTIMOKYKLOS ADMINISTRACIJOS ELGESIO STRATEGIJA	Inovacijas ir pokyčius slopinantis elgesys	<i>tikėjaisi, kad su vadovo pasikeitimu, kuris nu buvo dar 70-metis ir, kad tų vėjų administracija atneš, kai vadovas sakykim pasikeitė, bet netgi pasikeitus administracijai vadovas nuėjo tuo keliu, kaip sakyt, paliko galiot sistemą visą seną, taip kaip buvo ir tiesiog leido dirbti taip, kaip toliau visi dirbo (MK12)</i>
	Mokytojo iniciatyvas atmetantis elgesys	<i>kažkada lyg ir norėjau tų naujų dalykų ir siūliau mokyklos administracijai, bet nebuvo priimti, nebuvo sutikta (MK12)</i>
	Mokytoją diskriminuojantis ir kaltinantis elgesys	<i>dvi pedagogines valandas <...> nu paprasčiausiai neduodavo <...> Kompetencijos trūkumas <...> Bet tai kažkaip pasikeitė, pasikeitus pavaduotojai <...> Nežinau kaip ta kompetencija čia pasikeitė (MK1)</i>

Informantų teigimu, kalbant apie motyvuojantį elgesį, galima sakyti, kad administracija muzikos mokykloje – stimuliuojanti ir palaikanti aplinką, skatinančią mokyti, besirūpinanti mokytojų kvalifikacijos gerėjimu, suinteresuota ne vien tik jų profesinės srities stažuotėmis. Administracijos atvirumas mokytojams tampa veiksniumi, žadinančiu norą dirbti („jeigu tau reikia kažko, tai yra, kur gali bet kada ateit ir pasiteiraut ir visa kita, labai daug kas priklauso ir nuo mūsų pavaduotojos naujos, dabar ir noras dirbt čia yra didelis (MK1)“), kaip ir tinkamų darbo sąlygų sudarymas („aplinka mane, sakykim, tenkino, sudarinėjo man sąlygas, davė klasę, kad ir mažą, nelabai tilpom, reikėjo instrumentų, davė kažkokių, jei buvo galimybė – nupirko, sakykim, nebetilpom į šitas patalpas, reikėjo didesnių, atrado variantų pasididint (MK3)“). Atvirumas problemų sprendimui ir pokyčiams, mokytojų požiūriu, taip pat yra motyvuojantis administracijos elgesys pozityviomis kaitos sąlygomis („po truputėlį tikrai viskas keičiasi, nes, čia viskas, aišku, pagrindinis dalykas priklauso nuo mūsų administracijos, kaip jie elgsis, kaip jie spręs problemas, kaip jie į visą tai

pažiūrės, kaip jie spės paskui vaikus, jie, sakykim, ir vaikų turės, darbuotojų turės ir tikrai gerą mokyklos vardą (MK3)“).

Gilinantį į mokytojus demotyvuojančią mokyklai vadovaujančio personalo elgesio strategiją, pastebėta, kad administracija yra linkusi slopinti inovacijas ir pokyčius, nenusiteikusi dėti pastangų mokyklų gaivinimui, apsiriboja teigimu, kad mažėja paklausa / poreikis (*„kai aš atėjau po vaiko auginimo atostogų, sakė [administracija], kad niekas nebenori dirbti ir vaikai nebenori, ir pedagogų visiškai nebėra ir niekas nenori važiuot <...> jaučiasi, kad administracija nelabai nori gaivinti [mokyklos vietovėje] (MK8)“*). Tyrimo dalyviai dalijosi liūdna tikrove – net ir laukti pokyčiai, pasikeitus mokyklos vadovui, nepasiteisino (žr. 24 lentelę). Dar vienas išryškėjęs demotyvuojantis vadovaujančio personalo elgesio bruožas – mokytojo iniciatyvų atmetimas, ignoruojant bendruomenės narių pasiūlymus (*„mano toks muzikinis skonis, sakykim, ir toks matymas, matymas ne vien klasikinės muzikos mokyt. Buvo pasiūlymų, kas liečia improvizacijos pagrindus <...> bet buvo atsakymas, kad nėra specialistų, lyg bandė ieškot, lyg bandė kažką tai daryt, bet galų gale nieko nepavyko (MK12)“*) ir / ar jų tiesiog nepaisant. Analizės metu identifikuotas administracijos elgesys, diskriminuojantis ir kaltinantis mokytojus. Informantų duomenimis, dažniausiai administruojančio personalo diskriminacija patiriama suabejojus jų pedagogine kompetencija skirstant valandas ar / ir vertinant jų darbą. Tiriamųjų nuomone, muzikos mokykloje labiau vertinami tie mokytojai, kurie turi laureatų (*„mokytojai, kurie turi laureatų, <...> valdžios yra galbūt labiau vertinami (MK9)“*), tai irgi patvirtina mokytojų diskriminacinius momentus. Mokytojai administracijos kaltinami už tai, kad mokiniai meta mokyklą, nesigilinama į to fakto objektyvias aplinkybes (*„vienas mokinys išvažiavo su tėvais gyvent į Prancūziją, o direktorius apkaltino mane, kad, atseit, dėl mano blogo darbo tas mokinys metė mokyklą (MK4)“*).

Dimensijos – ugdymo dalyvių raiškos ir sąveikos muzikos mokykloje patirtys – analizės metu buvo atskleisti mokytojo profesinio identiteto tipai, kuriuos atspindi trys išryškėjusios kategorijos: prie aplinkybių prisitaikantis mokytojas, konkuruoti linkęs mokytojas ir inovatyvus mokytojas (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. Mokytojo profesinio identiteto tipai muzikos mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
PRIE APLINKYBIŲ PRISITAIKANTIS MOKYTOJAS	Prisitaikymas prie esamų sąlygų	<i>Šiandien tai yra truputį toks kompromisas su tuo ką norėčiau, kaip norėčiau mokyt ir kaip turiu mokyt ir galiu, turiu derintis prie esamų sąlygų, suprasti, kad vaikam tai čia yra kaip ir dar vienas būrelis, niekas rimtai nežiūri kaip į įstaigą, kuri ruošia profesionalus ateičiai (MK9)</i>
	Prisitaikymas prie negatyvaus kolegų profesinio elgesio	<i>vaikai labiausiai laukia, kad aš ateičiau kartu į orkestrą su jais groti <...> problemos [su mokytoja] neviešinamos, nenoriu bartis, nenoriu pyktis, nenoriu tų visokių konfliktų, nenoriu (MK7)</i>
	Prisitaikymas prie ignoruojančio kolegų elgesio	<i>praėjimas pro šalį, ar nematomas esi, nosys užriestos ir, bet tai, čia pačių žmonių reikalas, žmonių (MK1)</i>

25 lentelės tęsinys

KONKURUOTI LINKĘS MOKY- TOJAS	„...lenktynės vyksta...“	<i>dabar tiesiog lenktynės vyksta [tarp mokytojų], kas padarys kokį renginį ir kas kokį parsiveš popieriuką (MK5)</i>
	Įrodinėjantis profesinę vertę	<i>„Iš dalies, mokytojas yra priverstas visur dalyvauti dabar šiuolaikinėj sistemoj dar ir dėl visų atestacijos nuostatų, jįsai turi pastoviai patvirtinti ir įrodinėti, kad jis yra tas, kas yra (MK9)“</i>
INOVATYVUS MOKYTOJAS	Sistemą kritikuojantis mokytojas	<i>sistema kažkiek tai yra adaptuota šiandienai, bet jinai kokį 80 proc. yra išlikusi iš tarybinių laikų, kaip viskas buvo, taip viskas ir tebestovi (MK12)</i>
	Veikiantis per asmeninį pavyzdį	<i>pati groji, pati rodai kokie yra, kokios galimybės yra to instrumento, nes tu esi autoritetas tam vaikui, nes jis turi matyti, kad tu irgi moki grot (MK1)</i>
	Inovatyvus savimi pasitikinantis mokytojas	<i>atėjau dirbt ne dėl kolegų, ar dar dėl kažko, aš atėjau vaikams duoti tai, ką aš moku, su nauju požiūriu, o ne kolegom įrodinėti, kad mano vaikas gabus, to nereikia įrodinėti, jeigu vaikas gali, tą jis ir padarys, ką jis gali, mes įrodėm, ta prasme, neįrodinėdami įrodėm, ką mes galim (MK3)</i>
	Besimokantis inovatyvus mokytojas	<i>vyksta seminarai respublikos mastu, ir tikrai mes ten dalinamės patirtimi ir iš kitų mokyklų atsivežame tam tikrų naujovių, jas tikrai taikome pakankamai aktyviai (MK10)</i>

Mokytojų prisitaikymas prie aplinkybių identifiukuotas išstudijavus prisiderinimo prie esamų sąlygų mokykloje patirtis. Mokytojai ieško kompromiso tarp to, kaip norėtų mokyti, ir tarp to, kaip privalo mokyti suvokdami, kad vaikams muzikos mokykla – būrelis („niekas rimtai nežiūri (MK9)“), o ne įstaiga ateities profesionalams ruošti. Pedagogai pastebi, kad muzikos mokykla patyrė daug virsmų, kai keitėsi visas vidinis mechanizmas, prie tų pokyčių teko prisitaikyti ir priprasti, kad darbo pobūdis atitiktų mokyklos koncepciją („mūsų mokykla daug virsmų patyrė <...> ir tas visas vidinis mechanizmas taipogi keitėsi, tai prie viso to teko tiesiog priprasti, prisitaikyti ir stengtis, kad darbo pobūdis būtų atitinkamai pagal mokyklos strategiją, pagal koncepciją, sakykime, mūsų darbo viso produkto, ką mes turime perspektyvoj pateikti (MK10)“). Pastebėta, kad mokytojai prisitaiko ir prie negatyvaus kolegų profesinio elgesio, kuomet pedagogai žemina ir apkalbinėja mokinius ir jų tėvus („jeigu įeini į mokytojų kambarį, tai girdi, kokie tie vaikai debilai, kaip jie nesimoko, kokie tėvai niekam tikę, kad nesirūpina savo vaikais, tai yra absurdas (MK11)“), pašaipiai elgiasi mokinių atžvilgiu („labai būtų fainiai nufotografuoti, nufilmuoti, kaip mokytojai atrodo per tuos atsiskaitymus, jie atrodo klaidiniai, visi susiraukę, nepatenkinti, vos ne pašaipiai be žodžių klausia, ko čia atėjai, nu ne ko čia atėjai, bet „nu ką čia dabar pagrosi? O Dieve Dieve, koks lygis žemas“ (MK11)“) ar / ir naudojamas emocinis smurtas prieš vaiką, emociškai nesivaldant („aš ten su ja [kolege], pavyzdžiui, orkestre groju kartu ir aš matau, kaip tuos vaikus ir debilais gali išvadinti ir kuprinę, jeigu vaikas pasidėjo, o jai reikėjo atsidaryt spintą, jinai gali tą kuprinę sviest per visą klasę iki lango galo (MK7)“). Pasyvus mokytojo prisitaikymas prie aplinkybių aiškinamas kaip galimybė išvengti tarpusavio konfliktų (žr. 25 lentelę). Taip pat identifiukuota prisitaikymo prie ignoruojančio kolegų elgesio

faktų. Tokie atvejai, pasirodo, yra priklausomi nuo hierarchinių dėsnų („yra mokytojų metodininkų, ekspertų, kurie tikrai tave ignoruoja ir nė „labas“ nesako, bet aš nekreipiu į tai dėmesio (MK1)“).

Konkuruoti linkę mokytojai įvardijo, kad muzikos mokyklose tarp jų vyksta lenktynės (žr. 25 lentelę). Tai, tiriamųjų nuomone, provokuoja pavydo apraiškas („manau, kad tos visos, sakykim, čia automatiškai yra iš pavydo, ir viskas, aš kitokių žodžių nežinau, čia yra pavydo dalykas, nes jeigu žmonės stengiasi, jiems neišeina, o kiti, sakykim, daro, jiems išeina, nu čia, kaip sakant, yra pavydas (MK3)“). Taip pat jaučiamas poreikis nuolatos įrodinėti savo profesinę vertę, stokojant pripažinimo („Nesu girdėjęs kokio nors pagyrimo, kad čia kaip mokytoja pasistengė, kaip čia gražiai groja; ne, aš to nepajutau (MK8)“).

Inovatyvūs mokytojai kritikuoja sistemą ir akcentuoja, kad pastaroji mažai patikusi nuo *tarybinių* laikų (žr. 25 lentelę), pasigendama naujų idėjų, naujų mokytojų, kad sistema pasenusi, nes orientuota ne į vaikus, bet į mokytojų darbo vietas užtikrinimą („nėra naujų vėjų, naujų mokytojų, naujų idėjų, viskas, mokytojai seni ir, kaip pasakyt, visa sistema yra orientuota ne į vaiką, bet, kad mokytojas turėtų darbo (MK12)“), kad vengiama įsileisti jaunų specialistų („neįsileidžia jaunų, žiūrėkit į mūsų kolektyvą ateina jaunas, jį iš karto išspiria, nu ne tai, kad išspiria, negražiai pasakiau, bet tiesiog jisai išeina, tie jauni išvažiuoja į Anglijas, išvažiuoja į Vilnių, dar kažkur tai, jie čia neužsibūna (MK11)“), yra uždara („pati mokykla yra užsidiariusi ir nieko neįsileidžia. Taigi, muzikos mokykloje turėtų būti ištiesai koncertai, patys vaikai turėtų klausytis, patys įsijungti (MK11)“ ir ne(į)vykdo savo misijos, atliepdama formaliojo ugdymo vaidmeniui („muzikos mokykla yra neformaliojo ugdymo įstaiga, bet jinai atlieka visiškai atvirkštinį vaidmenį – formaliojo ugdymo, dėl to, kad jinai siekia rezultato, jinai vertina. Tai čia matau labai didelę problemą (MK12)“). Be to, inovatyvūs mokytojai veikia asmeniniu pavyzdžiu, patys daug laiko skiria grojimui, koncertavimui, kas, jų nuomone, formuoja pedagogo autoritetą ir mokymosi prasmę mokiniams („aš didelę dalį savo gyvenimo skiriu būtent grojimui, ir pati koncertuoju ir stengiuosi, aš manau <...>, kad mokiniai, matydami grojančią mokytoją, visai kitaip reaguoja, jie mato savo mokymosi prasmę, perspektyvą, ir manau, kad jie tiesiog užsidega noru dar labiau tobulėti ir labiau realizuoti save (MK10)“). Naujoves propaguojantys mokytojai nestokoja pasitikėjimo savimi, akcentuodami naują požiūrį į mokymą (žr. 25 lentelę) ir idėjas, kurios susilaukia kolegų vertinimo dėl kitiškumo („su savo naujom idėjom <...> Aš tai jaučiuos gerai, aišku, matau, kad kolegos į mane kitaip žiūri, bet, dėl to man nei lengviau, nei blogiau (MK3)“), ir lieka nuolatos besimokantys, ieškantys, ką galėtų patobulinti, ypač dirbami su sunkiais vaikais („visada kažką galvoji: „o ką aš galėčiau pagerinti?“ ir ypač, jeigu ateina sunkių vaikų, tai toks iššūkis – kaip tą vaiką išmokyti, kaip prie jo prieiti, kaip prisijaukinti (MK6)“), realizuojantys save metodinėje praktikoje ir skirdami dalį laisvalaikio saviugdai („žmogus jau pensijoje, bet jis rašo knygas, rašo vadovėlius, rašo aranžuotes vis naujas vaikams, gitaros mokytojas, tikrai toks savo darbui atsidavęs žmogus, kuris laisvalaikiu pats domisi, turi ką vaikams pasakyt, bet čia tokių yra vienetai (MK12)“).

Analizuojant ugdymo dalyvių raišką ir sąveiką muzikos mokykloje mokytojų išgyventų patirčių aspektu, išryškėjo mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveikos ugdymo(-si) procese tema, kuri išsiskyrė į dvi kategorijas: vaiko gerovės užtikrinimu ir mokytojo asmeninių interesų tenkinimu grįstos sąveikos (žr. 26 lentelę).

26 lentelė. Mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveika ugdymo(-si) procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VAIKO GEROVĖS UŽTIKRINIMU GRĮSTA SĄVEIKA	Mokinių mokymosi kaitos atpažinimas	<i>Vaikai kitaip priima informaciją, kitaip ją apdoroja ir kitaip mato tą visą prasmę (MK10)</i>
	Orientavimasis į mokinio individualius gebėjimus	<i>sakau, su mokymu, tai darau kiekvieną kartą tikrai išvadas ir tikrai derinuos prie vaikų, atsižvelgdama gal šiek tiek į tą privalomą kažkokį dalyką, kad, būtent ,tą ir tą padaryt, daugiau nieko, nes kiekvienas žmogus verčiamas, aš manau, vis tiek jis nesijaučia gerai (MK3)</i>
	Patrauklių ugdymo sąlygų kūrimas	<i>prasideda pamoka, stengiuosi jaukią atmosferą sudaryt, pasišneki biški., paklausi, kaip sekasi, kad nuotaikoj būtų, stengies palaikyt kažkokį ryšį, gerą, jaukų (MK2)</i>
	Bendradarbiavimu su kolegomis grįsta pagalba vaikui	<i>mes bendraujam su kolegom, kaip pagerinti, kaip tam vaikui, kad nebūtų, tik atsėdėjo pamoką ir jokios naudos, kad kuo daugiau naudos būtų iš tų pamokų, kad nebūtų laiko gaišinimas (MK6)</i>
MOKYTOJO AMENINIŲ INTERESŲ PATENKINIMU GRĮSTA SĄVEIKA	Rezultato siekiamybė, kaip mokytojo tikslas	<i>Man svarbiausia, išmokint, būt geru mokytoju, pasiekt ir savo, ir mokinio, ta prasme, rezultatų (MK2)</i>
	Nuo mokinio atsiribojantis elgesys	<i>Vaikai labai imlūs, labai jiems viskas...tik gal ne visi mokytojai stengiasi prieiti prie jų (MK7)</i>
	Mokinys kaip finansinio stabilumo garantija	<i>aš manau, yra tikrai tokių pedagogų, ir yra tokių vaikų, kurie tik tiesiog laikomi dėl to, kad mokytojai išlaikytų savo stabilų atlyginimą (MK3)</i>

Vaiko gerovės užtikrinimu grįstą sąveiką patvirtina išryškėjusios keturios subkategorijos. Informantai teigia, kad ugdymo procese atpažįsta mokinių mokymosi kaitą, kad mokiniai kitaip priima informaciją, kitaip ją apdoroja ir kitaip suvokia mokymosi prasmę (žr. 26 lentelę), pastebi sustiprėjusį mokinių streso išgyvenimo lygį, didelį krūvį, patiriamą įtampą, nuovargį ir persitempimą, didėjančią atsakomybės našta („nu aš neatsimenu, kad anksčiau <...> minimaliai tas jaudulys būdavo, pirmokai beveik visai, man atrodo, nesijaudindavo, jie eidavo su džiaugsmu, drąsiai, dabar labai vaikai stresuoja, galbūt nuo to bendro gyvenimo krūvio, nuo didelės įtampos jie pavargę, persitempę, nežinau, gal tėvai reikalauja, iš tėvų gal spaudimą jaučia, nežinau, kaip yra, bet jie dabar labai stresuoja visi (MK9)“), mokymosi įpročių pasikeitimus („Dabar tų vaikų tas mąstymas toks, kad jiems sudėtinga iš tikrųjų yra ir dabar nebėra taip, aš pati suvokiū, vaikai nebesėdi taip ir nebegroja ir ateity nesėdės ir negros (MK7)“), ir kintančius poreikius mokymo turiniui, kurie, informantų nuomone, turi būtų artimi vaikų gyvenimui („Vaikams nepatinka ir gamos groti ir etiudai groti, jie nori tokių gražių, tokių, kaip per mobiliuosius telefonus girdi muzikčių, per filmus, jie nori tokių, kažkaip reikia eiti prie to šiuolaikiško pasau-

lio (MK8)⁴⁴). Tyrime dalyvavę mokytojai akcentavo, kad orientuojasi į individualius mokinių poreikius, tik iš dalies atsižvelgdami į privalomus dalykus mokykloje, kad vaikas nepatirtų prievartos ir jaustųsi gerai (žr. 26 lentelę), stengiasi dėl abipusės motyvacijos („tu vis tiek, kaip mokytojas, sprendi, ką tam vaikui duot, kad tie kūriniai skirtingi būtų. Kad ne tik kažkokio vieno žanro, bet vis tiek stengies atsižvelgti į tą mokinį, kažkaip parinkt tą programą, kad ir jam būtų įdomu, ir man būtų įdomu, kad ta motyvacija būtų abipusė (MK4)⁴⁵), balanso tarp poreikių, galimybių ir reikalavimų palaikymo („pats dirbu kiek kitaip, nu ta prasme, stengiuos atsižvelgti į mokinius, į jų poreikius, į galimybes, stengiuos tą balansą toki suderinti su reikalavimais (MK4)⁴⁶), kas neretai išprovokuoja kolegų kritiką („pradėjus dirbt, po metų–dvejų, vienas mokinys atėjo, jis buvo antiritmiškas, ir aišku, daug metų iš eilės norėjo solfedžio mokytis, kiti mokytojai patarė mest jį lauk ir taip toliau, kai su kolegom pasišneku, sakau: „kodėl aš turėčiau, jis ateina į pamokas, jis dega, jis nori“ <...> su juo daug sunkiau dirbt, daug sunkiau pasiekti tai, kas reikalinga <...> bet, aš manau, ne esmė tų rezultatų tam tikrų parodymas (MK3)⁴⁷). Kuria patrauklias ugdymo sąlygas mokiniams, palaikydami jaukią atmosferą, ryšį su mokiniu („pasišneki truputį, paklausi, kaip sekasi, nu, kad nuotaikej žiūri (MK2)⁴⁸), stengdamiesi, kad mokiniams būtų įdomu („sugebėt sudomint, įdomiai vest pamokėles, su pajuokavimais, su linksmybėm visokiom, per žaidimą, dainavimai visokie, viskas, kad neatsibostų vaikui tokie dalykai (MK1)⁴⁹) ir mokiniai neišsibėgiotų iš muzikos mokyklos („svarbiausia įdomiai dirbt, kad vyktų tos pamokos įdomiai, kad vaikai neišbėgiotų ir noriai eitų į tą muzikos mokyklą, kad paskui nesakytų: „uj, man čia buvo kančia tuos septynerius metus vargt“ (MK1)⁵⁰), kad jaustųsi laukiami („stengiuosi, kad jiems būtų smagu ateiti, kad jie būtų laukiami (MK7)⁵¹). Pedagogai linkę bendradarbiauti su kolegomis dėl galimybės teikti vaikui dalykinę pagalbą. Informantai dalijosi patirtimis, kaip su kolegomis ieško sprendinių ugdymui optimizuoti vaiko naudai (žr. 26 lentelę).

Analizuojant mokytojų asmeninių interesų tenkinimu grįstą sąveiką, buvo išskirtos trys kategoriją patvirtinančios subkategorijos. Tyrime dalyvavę pedagogai teigė, kad rezultato siekiamybė – mokytojo tikslas (žr. 26 lentelę), kai jam tampa svarbu kontroliuoti mokinių mokymąsi vardan gerų pažymių („kontroliuot mokinius, kad jie mokintųsi gerai ir kad baigtų gerais pažymiais, tai čia tada gaunasi kaip ir tikslas mokinti, išmokinti ir; kad būtų geri rezultatai (MK2)⁵²), vardan greito rezultato („specialybės mokytojas, turiu galvoj instrumentalistus ir dalykininkus, nori greito rezultato, jis nori nuvežti į dainų šventę, į konkursą (MK5)⁵³). Taip pat šiuo atveju pedagogai pasižymi atsiribojančiu elgesiu nuo mokinio (žr. 26 lentelę), nelinkę bendrauti, o kylančias ugdymo problemas identifikuoja sekdami mokinio lankomumą („su vaikais nebendraujame tiek, kad vaikai sakytų: „va, čia buvo įdomi pamoka, o čia ne“, aš tik sprendžiu iš to, ar yra noras lankyt, ta prasme, jeigu jie ateina į pamokas, reiškia, mes turime kontaktą, mes kažką muzikuojam tai, kas jiems mažiau daugiau tinka, ta prasme, jei aš matau, kad nelanko, tada sprendžiame klausimą su tėvais, su tais pačiais vaikais (MK12)⁵⁴). Informantai akcentavo, kad mokinys yra tapęs finansinio stabilumo garantija mokytojui, siekiančiam užsitikrinti savo gero- vę, nepaisant vaiko interesų („vienas iš trūkumų, kodėl kiti nepalaidžia vaikų, tai,

paprasciausia, kadangi mokytojo atlyginimas yra valandinis, tai jie, bijodami savo finansinės netekties, vaikus laiko stipriai surištus, nors jiems nepatinka, nors jiems neįdomu, tiesiog mokytojai žiūri, kad jiems su finansais nebūtų prasčiau (MK3)“.

Tyrimo rezultatų analizės metu užfiksuota, kaip mokytojai ugdymo procese identifikuoja mokinių ir tėvų elgesio raišką (žr. 27 lentelę).

27 lentelė. Mokinių ir tėvų elgesio raiškos identifikacija ugdymo procese mokytojų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKINIŲ ELGESYS UGDYMO PROCESĖ	Saviruošos ir mokymosi motyvacijos stoka	<i>kurie vaikai galbūt tik nori mokytis, bet kad jie norėtų dirbti ir suprastų, kad tam reikalui reikia instrumento ir reikia skirt valandų, ir sistemingumo tokio <...> dažnas galvoja, kad aš esu tiek gabus, kad man užtenka tik pasėdėt pamokoj (MK5)</i>
	„...paklūsta...“ ir „...prisitaiko...“	<i>yra dalis mokinių, kurie paklūsta daryt taip, o ne kitaip, bet kad jis darytų iš savęs, kaip jam liepia širdis, garsyn, tylyn, kreščendo, dimiduendo. O dažnas, pasakė mokytojas „taip taip“ (MK5)</i>
	Noras koncertuoti	<i>kai aš pradėjau dirbt, vaikai būdavo tokie nedrąšūs, uždari ir jiems išėjimas koncertuot būdavo iššūkis, jie nesireklamuodavo mokykloje, kad jie moka grot, kad jie gali grot, tai dabar man labai keista, kai ateina pirmokas, išmoko kokias keturias natas pagrot ir kokią iš keturių natelių sudėlioja melodiją, jis jau ateina pas mane į pamoką, sako „mokytoja, aš jau buvau nusinešęs fleitą ir jau grojau (MK6)</i>
TĖVŲ ELGESYS UGDYMO PROCESĖ	Įsitraukiantys į ugdymo procesą	<i>dabar, labai gerai, kad buvo tos atviros mūsų dienos, tai labai šaunu, kad atėjo tėveliai, labai domisi, patys jie kaip tik, „ar, ko nereikia mūsų vaikui, į ką daugiau atkreipt dėmesį“ (MK1)</i>
	Vaiko auklėjimo perkėlimas mokyklai	<i>kultūringa aplinka, į klausimą, dėl ko aš leidžiu savo vaiką, daugelis sako: „aš žinau, kad čia tikrai jis tarp kultūringų žmonių, kultūringoj aplinkoj, kur tikrai netgi didžiausi chuliganai vaikai pasikeičia (MK6)</i>

Tyrimo dalyvavusių pedagogų nuomone, mokiniai stokoja saviruošos įgūdžių ir mokymosi muzikos mokykloje motyvacijos. Informantų požiūriu, mokiniams stinga supratimo, kad mokymuisi reikalingas instrumentas, kad tam reikia skirti nemažai laiko ir sistemingai dirbti namie, ne tik pamokoje, kurioje, jų nuomone, šiandien ir vyksta pagrindinis mokymasis („Požiūris kinta taip, kad jie savarankiškai labai mažai ruošiasi, daugiausia visas darbas vyksta per pamokas, jau retai yra tokių, mažuma turbūt, labai mažuma, kurie ruošiasi savarankiškai. Motyvacija sumažėjusi (MK12)“). Pakitęs mokinių požiūris į mokymąsi verčia mokytoją keisti darbo stilių, „aplenkti“ nerealius reikalavimus („vaikai dabar irgi nenori įdėti daug darbo, tenka laviruoti (MK9)“). Informantų nuomone, mokiniai linkę paklusti ir prisitaikyti prie esamų sąlygų, vykdo mokytojo paliepiamus ir įsilieja į mokyklos aplinką („čia kitokia atmosfera, net pasakoja, kad mokykloj pats didžiausias klasės chuliganas čia pasidaro nuostabus vaikas, mandagus, kultūringas, sveikinasi, , kai nėra tokių draugų, kurie dūktų, jis čia prisitaiko ir prie aplinkos (MK6)“). Mokytojų požiūriu, tai ne vien tik slopina tokio mokinio saviraišką, bet atlieka ir teigiamą auklėjimo

funkciją. Be to, informantų akcentuotas mokinių noras koncertuoti identifikuojamas kaip pokytis vaikų elgesyje, kas anksčiau mokiniams būdavo iššūkis, įveikiant savo nedrąsamą ir kuklumą (žr. 27 lentelę).

Tėvai, tyrime dalyvavusių pedagogų nuomone, identifikuojami dvejopai, t. y. kaip įsitraukiantys į ugdymo procesą ir kaip perkeliantys vaiko auklėjimą mokyklai. Informantai teigia, kad tėvai įsitikinę, jog muzikos mokyklos kultūringa aplinka gali pakeisti vaiką, jį perauklėti (žr. 27 lentelę), atitraukti nuo *bastymosi* ir priklausomybės IT technologijoms be pačių tėvų pastangų, laiko kaštų sąnaudų („*tėvai, kurie leidžia vaikus į muzikos mokyklą, tai jie jau pasirūpina savo vaiku, kad jis nesibastytų, nebūtų ten prie tų IT technologijų kažkur tai, bet kažko ir išmokyti. Tėvai neprivalo jų mokyti, sėdėti kartu, čia tiesiog turėtų būti vaikų hobis (MK11)*“), užtikrinant savo vaikui turiningą laisvalaikį („*tėvų požiūris toks: „mes tik dėl savęs, mūsų nespauskit, mes čia nenorim konkursuose dalyvauti, mums čia minimaliai, kad vaikui patiktų, kad būtų smagu, kad jis čia eitų su džiaugsmu, žodžiu, kad programos būtų nesunkios, neapkrautos*“ (MK9)“).

- *Mokytojo emociniai išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje*

Analizuojant mokytojų išgyvenimus, kylančius ugdymo procese, atsiskleidė jų patirtys, susiklosčiusios į dvi temas: teigiamus ir neigiamus emocinius išgyvenimus muzikos mokykloje.

Informantai, kalbėdami apie mielas ugdymo proceso emocijas, pažymėjo, kad jos susiję su pasitenkinimu pedagoginiu darbu. Būtina pabrėžti, kad tyrime dalyvavę mokytojai savo atliekamų pareigų net nevadina darbu, o veikla, kuri jiems patinka (žr. 28 lentelę). Jų pozityvius jausmus žadina nuostata, kad *esi savo vietoje* („*svarbiausias momentas toks, iš tikrųjų pasitenkinimas savo darbu – tai jausmas, ar tu savo vietoj, ar ne; ir į kai kuriuos klausimus atsakai „taip*“ (MK12)“). Pastebėta, kad, būtent, emocinis pasitenkinimas, o ne finansinis atlygis už įdėtą pastangas yra tas faktorius, kuris motyvuoja mokytoją kuo geriau atlikti savo pareigas („ *tiek, kiek įdedi energijos ir meilės, tad norėtus to atlyginimo kitokio, būtent, pinigine prasme, atrodo, reiktų gal keisti darbą, bet tiek, kiek aš gaunu dvasinio pasitenkinimo iš jo, tai nenoriu nieko keist (MK6)*“).

28 lentelė. Mokytojo teigiami emociniai išgyvenimai ugdymo procese muzikos mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
PEDAGOGINIS DARBAS, KAIP MALONIUS IŠGYVENIMUS MOKYTOJUI KELIANTIS PROCESAS	Pasitenkinimo savo darbu išgyvenimas	<i>per trylika metų, ar buvo, pasakysiu tiesiasi šviesiai, ar buvo bent viena diena, kad mane kas nors spirtų ir lieptų ten eiti ir dirbti, aš netgi galiu įvardinti, kad tai, ką aš veikiu, nu, aš neįvardinu to kaip darbo, tiesiog paprasčiausiai, kad man tas, ką aš veikiu, patinka (MK3)</i>

Tyrimė dalyvavę pedagogai, apibūdindami savo neigiamus emocinius išgyvenimus ugdymo procese muzikos mokykloje, dalijosi patirtimis, kurios buvo išskirtos į dvi kategorijas: pedagoginio darbo išprovokuotus neigiamus mokytojo išgyvenimus ir paties ugdymo proceso sukeltus neigiamus išgyvenimus (žr. 29 lentelę).

29 lentelė. Mokytojo neigiami emociniai išgyvenimai muzikos mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
PEDAGOGINIO DARBO IŠ-PROVOKUOTI NEIGIAMAI MOKYTOJO IŠGYVENIMAI	Abejonės pedagogo kompetencija, kaip žeminantis ir žeidžiantis išgyvenimas	<i>Man asmeniškai, kaip sakoma, labai daug neimu į širdį tokių dalykų, bet tikrai man nemalonu, nes nėra paaiškinama to į akis [administracijos] yra nesakoma, dėl ko tu neturi tos kompetencijos, yra už akių šnekama, tai tas man nepatinka, tikrai ir žemina mane, kaip mokytoją, kaip žmogų, jeigu jau taip atsitiko, kad tu stebi pamoką ir turi kažkokių pasisakymų, tai sakyk man tiesiai į akis, ne už akių, tokie dalykai, aš sakau, tai mane žeidžia (MK1)</i>
	Mechaniškas pedagoginis darbas, kaip nuobodulio išgyvenimus sukeliantis procesas	<i>Matau, kad man čia yra nuobodu, todėl kad atlieki tik mechaniškai darbą ir ruoši vaikus atsiskaitymams (MK11)</i>
	Liūdesį sukeliantis tendencingas mokinių mažėjimas	<i>kalbos apie vaikų kiekį, apie tendenciją mažėti, tai nedžiugina, kad galėtų kaip ir daugėti jų arba būti tiesiog daug, bet visą laiką, kai kasmet mažėjančia kreive viskas eina, tai dėl to biški gal liūdna (MK4)</i>
UGDYMO PROCESO SUKELTI NEIGIAMAI MOKYTOJO IŠGYVENIMAI	Apmaudo išgyvenimas dėl mokinio nesėkmės	<i>kai jam [mokiniui] nepavyksta <...> Nu, apmaudu. Ir tau apmaudu, ir vaikui apmaudu, ir gaila, ir niekas nepamatė ir parodyt negali – vaizdas ne koks, ir tas darbas įdėtas, jisai nueina šuniui ant uodegos, nesimato (MK9)</i>
	Konkursas, kaip nervinimosi ir įtampos išgyvenimus sukeliantis veiksnys	<i>asmeniškai man, tai aš žinau, kad didžiulis darbas, bėmėgės naktys, bent jau prieš konkursą, didžiuliai nervai ir įtampa, materialiai už tai nieko, aišku, negauni, neužmoka (MK6)</i>
	Atsiskaitymas, kaip baimės ir jaudulio išgyvenimus sukeliantis procesas	<i>labai baisu buvo atsiskaityme, visi susirinko, visas kolektyvas mokytojų ir... ir leidi po vieną vaiką ir jaudinies (MK2)</i>
	Įspraudimo į rėmus išgyvenimas	<i>Sukaustyti įstatymų, nuostatų (MK8)</i>

Kalbėdami apie pedagoginio darbo išprovokuotus neigiamus išgyvenimus ugdymo procese, informantai akcentavo, kad už akių sklindančios apkalbinėjimais ir nepasitikėjimu persmeltos abejonės dėl profesinės kompetencijos žemina ir žeidžia juos („kai vaikai, vat, įvairių gabumų ir atsigirsti: „kaip čia jūs nepadaro, kad tie vaikai klaidas daro, vat, vieną klaidą padarė, antrą, kodėl, kodėl negalima be klaidų?“, jie, tie vaikai, bijo, o iš tos baimės užsimiršta ir tas tekstas, „negi negalit padaryti be klaidų, kad tas vaikas sugrotų?“, tokie [administracijos] klausimai tai mane žeidžia (MK8)“). Neigiamas emocijas nuobodulio pavidalu sukelia mechaniskas pedagoginis darbas – sisteminis reikalavimas (pa)rengti mokinį atsiskaitymams

(žr. 29 lentelę) ir dar darbas su *negabiais* vaikais („jeigu turi negabų vaiką, tai irgi mechaniškas darbas, kol tu ritmą įdedi, kol tu dar kažką taisai, tiesiog dirbi su juo. Visokių reikia vaikų turėti, aš suprantu, bet tiesiog nėra įdomu dirbti. Kūrybos nėra (MK11)“). Taip pat pastebėta, kad tendencingas mokinių mažėjimas mokytojams virsta neapibrėžtu grėsmės jausmu – nerimu, kylančiu iš realios situacijos.

Ugdymo proceso suformuoti neigiami mokytojų išgyvenimai pasireiškia apmaudo apraiškomis dėl mokinio nesėkmės, nes, informantų nuomone, nesimato jų pačių įdėto darbo (žr. 29 lentelę). Konkursai mokytojams kelia nervinimąsi ir įtampą, pasireiškiančius tokiais padariniais, kaip nemiga („*bemiegės naktys (MK6)*“) prieš konkursą ir ilgai trunkantį *atsigavimo* procesą po jo („*aš, kaip mokytojas, žinau atsakomybę, kad tai labai daug nervų kainuos, žinau, kad paskui neatsiperka tie nervai, sakykim, kol atsigauni po konkurso, tikrai ne vienos dienos reikia (MK6)*“). Atsiskaitymai, informantų požiūriu, virsta pedagogams baimės ir jaudulio išgyvenimais, kuomet mokytojas susitapatina su mokiniu, įsijausdamas į jo atliekamą kūrinį („*Atsiskaityme visą kūrinį nuo pradžios iki galo aš groju mintyse ir žinau, kokį bosą, jeigu toj vietoj suklystu, parodyt; ir akim mes jau susišnekam, ir gestų kalba beveik, mimikom, jau žino kur ką, jeigu akis pakelsi, baisu yra, labai baisu (MK8)*“). Be to, mokytojai ugdymo procese jaučiasi įsprausti į rėmus. Tą situaciją apibūdina kaip *sukaustymą tarp įstatymų ir nuostatų* (žr. 29 lentelę), *bukinantį* mokymą(-si) („*tu galėtum improvizaciją mini padaryt, tu matai melodiją, tu gali ją išrutulioti, parodyti, kad tu nebijai prisiliesti prie to instrumento, o dabar vaikai mokomi bukai pagal natas – ir viskas, ir daugiau nieko, yra rėmas (MK11)*“) gyvenant nuo *atsiskaitymo iki atsiskaitymo* („*bet kurio mokytojo paklausi, ar mes gyvenam nuo atsiskaitymo iki atsiskaitymo, visi akis išdraskys, visi sakys, kad ne, bet iš tikrųjų tai taip – mes gyvenam, nuo naujų metų, pavyzdžiui, iki techninių atsiskaitymų, nuo techninių – iki gegužės mėnesio atsiskaitymų, tie vaikai jau atėję klausia: „mokytoja, kada bus atsiskaitymas?“ (MK7)*“).

Apibendrinant mokytojų išgyvenimus ugdymo procese muzikos mokykloje, galima teigti, kad pastarieji pasireiškia ugdymo dalyvių (administracijos, pačių mokytojų, mokinių ir tėvų) raiška, sąveika ir emociniais išgyvenimais. Pedagogai pirmiausia akcentuoja administracijos elgesio strategijas mokytojo atžvilgiu, apimančias motyvuojantį (argumentais ir palaikymu skatinanti aplinka; atvirumu palaikomas problemų sprendimas bei kaita) ir demotyvuojantį (slopinamos inovacijos ir pokyčiai; ignoruojamos mokytojo iniciatyvos; mokytojo diskriminacija ir kaltinimai jo adresu) elgesį. Dalijimasis išgyvenimais ugdymo procese padėjo išryškinti ne tik administracijos elgesio strategijas, bet ir pedagogų profesinio identiteto tipus. Vienas iš jų – prie aplinkybių prisitaikantis mokytojas (vengia konfliktinių situacijų; tyliai sutinka su visomis sąlygomis mokykloje; ieško kompromisų sudėtingose apsisprendimo situacijose; nukenčia negatyvų / ignoruojantį kolegų profesinį elgesį savo adresu). Kitas identiteto tipas – konkuruoti linkęs mokytojas (lenktyniaujantis, besivaržantis dėl pirmavimo, įrodinėjantis savo profesinę vertę). Trečias – inovatyvus mokytojas (viešai kritikuoja sistemos trūkumus, asmeniniu pavyzdžiu palaiko

naujoves, pasitiki savimi, nuolatos mokosi, rūpinasi savo kvalifikacija). Identifikuota mokytojo sąveika su mokiniu, kuri praktiškai gali reikšti dvejopai. Pirmasis sąveikos tipas orientuotas į ugdytinio gerovės užtikrinimą (pedagogas pripažįsta ir atpažįsta mokinių mokymosi kaitą; atsižvelgia į individualius mokinių poreikius; siekia balanso tarp mokinio poreikių, galimybių ir sisteminių reikalavimų; kuria patrauklias ugdymo sąlygas; bendradarbiauja su kolegomis dėl galimybės pagelbėti vaikui). Antrasis sąveikos tipas atspindi mokytojo asmeninių interesų tenkinimą (pedagogo tikslas – aukšti mokymosi rezultatai; mokinių žinias, muzikinius įgūdžius kontroliuoja tik vardan gerų pažymių, greito rezultato; vengia bendros veiklos ir santykių optimizavimo, atsiriboja nuo mokinio; mokinys – finansinio stabilumo garantija mokytojui, nepaisant vaiko interesų). Taip pat išstudijuotas mokinių ir tėvų elgesys ugdymo procese mokytojų požiūriu. Pedagogų teigimu, jų ugdytiniai stokoja saviruošos ir mokymosi motyvacijos, linkę paklusti ir prisitaikyti prie esamų sąlygų, vykdydami mokytojo paliepiamus ir įsiliedami į mokyklos aplinką. Klusnumas ir nuolankumas, besąlygiškas nurodymų vykdymas negali būti vertinami vienareikšmiškai. Iš vienos pusės, vadovaujantis mokytojų interviu analize, išvardytieji bruožai slopina mokinio saviraišką, o iš kitos – atlieka teigiamą auklėjamąją funkciją. Mokytojai stebi augantį mokinių norą koncertuoti, tai identifikuojama kaip savo nedrąsumo ir kuklumo įveika. Bendravimo su pedagogais aspektu išskirtos dvi pagrindinės mokinių tėvų grupės – įsitraukiantys į ugdymo procesą ir perkeliantys vaiko auklėjimą mokyklai. Antrieji, pedagogų nuomone, įsitikinę, kad muzikos mokyklos kultūringa aplinka gali pakeisti vaiko įpročius bei elgesį ir užtikrinti jam turiningą laisvalaikį be tėvų pastangų ir jų laiko sąnaudų.

Mokytojų išgyvenimų ugdymo procese muzikos mokykloje analizė išryškino teigiamas ir neigiamas pedagogų emocines patirtis. Teigiamas emocijas žadina ir puoselėja pasitenkinimo pedagoginio darbo sėkmės. Neigiamas – pedagoginio darbo (abejonės savo kompetencija; nuobodi mechaniška pedagoginė veikla; mokinių mažėjimo tendencijos) ir ugdymo proceso kasdienybė (graužatis dėl mokinio nesėkmės; konkursų ir atsiskaitymų keliama nervinė įtampa; nepakankamai apgalvotų įstatymų ir nuostatų neatitikimas vaiko interesams ir mokytojo siekiamus juos tenkinti).

3.4.3. Mokytojų patirtys, susijusios su formalioju mokinių vertinimu muzikos mokykloje

Analizuojant tyrime dalyvavusių mokytojų patirtis, išsakytas į trečiąjį klausimą formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje tema, buvo išskirtos trys dimensijos: (1) formaliojo mokinių vertinimo suvokimo raiška ugdymo procese mokytojų patirties aspektu; (2) formaliojo vertinimo prasmė ugdymo proceso dalyviams mokytojų patirties aspektu ir (3) mokytojo emociniai išgyvenimai mokinių vertinimo proceso metu.

- *Formaliojo mokinių vertinimo suvokimo raiška ugdymo procese mokytojų patirties aspektu*

Tyrinėjant formaliojo mokinių vertinimo suvokimo raišką ugdymo procese mokytojų patirties aspektu, buvo išskirtos dvi temos, apimančios formaliojo vertinimo sampratą muzikos mokykloje ir jo raišką ugdymo procese. Formaliojo vertinimo sampratą muzikos mokykloje mokytojų patirties aspektu paaiškina dvi kategorijos (žr. 30 lentelę).

30 lentelė. Formaliojo vertinimo samprata muzikos mokykloje mokytojų atžvilgiu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS, KAIP ŽAIDIMAS MOKINIO SAVIVERTEI IR MOKYMOSI MOTYVACIJAI REGULIUOTI	Vertinimas pažymiu, kaip žaidimas	<i>septynetą jai parašyt <...> čia jau principo reikalas, paprasčiausiai, gaunasi mūsų kaip žaidimas, išvis, ar tu sugebėsi sekančią pamoką, ar tau ten bus motyvacija, tas pažymys mažas, ar tu norėsi pasitempt, ar ne (MK1)</i>
	Pažymys, kaip vaiko mokymosi motyvaciją skatinantis veiksnys	<i>Pažymys <...> Vaikui tai duoda motyvaciją mokytis (MK1)</i>
	Vertinimas pažymiu, kaip mokinio savivertę formuojantis procesas	<i>vertinimas pažymiais <...> jam formuojam nuomonę apie save (MK9)</i>
VERTINIMAS, KAIP MOKINIO PROFESINIŲ GEBĖJIMŲ IR PASIEKIMŲ MATMUO	Priemonė mokinio gebėjimams nu(s) statyti	<i>vertinimas pažymiais <...> apie savo galimybes, gebėjimus, kiek aš moku, kiek aš galiu (MK9)</i>
	Pažymys, kaip mokinio darbo įvertinimas	<i>yra įvertinimas tavo darbo, mokinio ta prasme, kiek jisai dirba, kiek pasiekia (MK2)</i>
	Pažymys, kaip mokinio profesinių rezultatų matmuo	<i>Paprasčiausiai pasakius, tai turbūt...atlikimo kokybė, atlikimo technika, kas susiję, tą ką mokosi, tą ir vertinam, aš nežinau, tą rezultatą, ką tu pasiekei (MK12)</i>

Pirmoji iš kategorijų – *vertinimas, kaip žaidimas mokinio savivertei ir mokymosi motyvacijai reguliuoti*. Šią kategoriją sudaro trys subkategorijos. Tyrime dalyvavę pedagogai pabrėžia, kad vertinimas muzikos mokykloje yra tarsi žaidimas, kuris, informantų nuomone, mokinio galimybes ir jų ribas paverčia subjektu ugdymo procese, o mokinį – objektu *kraštinei* ribai pasiekti („ar tu sugebėsi sekančią pamoką (MK1)“). Besimokančiojo kraštinės ribos nustatomos neigiamais, griebiantis tokių metodų, kaip dvejetainis rašymas mokiniui pieštuku („*niekad os nerašau žemesnio pažymio, jeigu vaikui nepavyko, ar nepasiruošė jisai, kiti mokytojai pieštuku dvejetainį parašo, taigi vėl kažkoks žaidimas gaunasi, tai arba tu vertini, arba nevertini iš viso to vaiko, kam čia žaist (MK1)*“), ir teigiamais pažymiais, kuomet pedagogai mažesnių gebėjimų mokinius, įvardijamus *blogesniais*, mėgina *patempti* rašydami aukštesnius balus („*jeigu yra kiek blogesnis mokinys, kurio menkesni gebėjimai, tas pažymys gali*

sužaist, kai tu jam parašai geresnį, gali pasitempti į gerąją pusę (MK4)“). Tyrime dalyvavusių mokytojų nuomone, pažymys taipogi yra veiksnys, skatinantis mokinių mokymosi motyvaciją. Pedagogų teigimu, aukštas įvertinimas skatina mokinio norą mokytis, stengtis (*„tas aukštesnis pažymys vaikui norą pakelia iškart, automatiškai, norą grot, dirbt, ir eiti į tą muzikos mokyklą (MK1)*“), dėl šios priežasties pedagogai kelia pažymius ir / ar apsiriboja dešimtukų rašymu (*„tiesiog mūsų mokykla yra nusprendusi, kad pirmas atsiskaitymas vaikui iš tikrųjų turi stiprinti jo interesą, praktiškai mes žinom – pirma klasė, tai turi rašyt vaikui dešimtuką per atsiskaitymą <...> turim kelt motyvaciją, turim kelt pažymį (MK6)*“). Kitas dalykas, kalbant apie pažymį, kaip mokymosi motyvaciją skatinantį veiksni, išryškėjo analizuojant kraštutinumais grįstą vertinimo procesą muzikos mokykloje (*„vaiką motyvuoja, tas mano, pavyzdžiui, dešimtukas ar dvejetas, sakykim vat toks kraštutinis (MK11)*“) ir *talentingų* mokinių motyvavimo blogais pažymiais fenomenas (*„kažkuriam talentingam mokiniui, kuris yra tinginys, gali parašyti blogesnę pažymį, kad biški jį pažadintum, kad jis susiimtų, labiau kažkaip pradėtų mokytis (MK4)*“). Būtina pastebėti, kad mokinių motyvacijai pasitelkiamas *neadekvatus* vertinimas, t. y. mokinio pervertinimas arba nuvertinimas. Vertinimas pažymiu muzikos mokykloje, informantų nuomone, modeliuoja ir mokinio savivertę, t. y. *nuomonę apie save* (žr. 30 lentelę), parodo, kiek mokinytis yra vertas (*„kad parodytu, kiek tas vaikas vertas, ko jisai pasiekė besimokydamas, jis vertinamas pažymiu (MK1)*“), koks jis yra muzikantas (*„vertinimas pažymiais <...> ar aš geras muzikantas, ten pianistas, ar aš vidutinis (MK9)*“), konstruojant mokinio savivertę atlikėjo-profesionalo kryptimi.

Antroji kategorija, išryškėjusi analizuojant formaliojo vertinimo sampratą muzikos mokykloje mokytojų požiūriu, – vertinimas, kaip mokinio profesinių gebėjimų ir pasiekimų matmuo. Tyrime dalyvavę pedagogai interviu metu akcentavo, kad vertinimas muzikos mokykloje yra priemonė mokinio gebėjimams nu(si)statyti, mokiniui suprasti (*„kiek aš moku, kiek aš galiu (MK9)*“), o mokytojui – jų pedagoginiam lygiui įvertinti (*„gebėjimų lygio įvertinimas [pažymiu] (MK9)*“). Taip pat padeda įvertinti mokinio darbą, kaip atlygį (*„kažkaip reikia įvertinti vaiką, kaip mokytojas, sakykim, gauna atlyginimą, kitos specialybės, sakykim, gauna tam tikrą atlyginimą, tai yra jo įvertinimas, už atliktą darbą (MK3)*“) už nuopelnus (*„aišku, tas pažymys vis tiek turi būti, tas mokinytis įvertintas už tam tikrą darbą, reikia suskaičiuoti nuopelnus (MK3)*“), tad ir orientuojasi į mokinio profesinių rezultatų matavimą, nes vertinimo metu dėmesys telkiamas į atlikimo kokybę ir techniką (žr. 30 lentelę), meninį atlikimą ir interpretaciją – *bendrą kūrinio vaizdą scenoje* (*„techninį meninį atlikimą, interpretaciją, ten štrichai, dinamika, viskas susideda į tą, koks bendras kūrinio vaizdas scenoj (MK9)*“), nurodant, kiek dar trūksta iki *idealumo* (*„na, parodyti, ar jisai padarė viską, ar dar trūksta, manyčiau vis tiek tas 7-tukas, 8-tukas dar iki idealumo trūksta (MK5)*“).

Analizuojant antrąją išryškėjusią temą – formaliojo mokinių vertinimo suvokimo raišką ugdymo procese mokytojų patirties aspektu, buvo išskirtos dvi kategorijos: mokinių vertinimo raiška pamokoje ir per atsiskaitymą (žr. 31 lentelę).

31 lentelė. Formaliojo vertinimo raiška ugdymo procese mokytojų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKINIŲ VERTINIMO RAIŠKA PA- MOKOJE	Vertinimas pamokoje, kaip planuojamas procesas	<i>planuoja vertinimo procesus pamokoj <...> vis tiek, vat (MK2)</i>
	Vertinimas pažymiu, kaip bausmė pamokoje	<i>aš jai ten kažkaip žodžiu sakiau, kad jau keletą pamokų kartoju „jeigu neišmoksi, aš tau parašysiu dvejetą“ (MK9)</i>
	Vertinimas pamokoje, kaip betikslis ir retas reiškinys	<i>už kažkokias menkas užduoteles rašinėti tuos pažymius [pamokoje] man kažkaip betiksliai atrodo, retai tai darau (MK8)</i>
MOKINIŲ VERTINIMO RAIŠKA AT- SISKAITYMŲ METU	Klaidų skaičius, kaip mokinio (į)vertinimą per atsiskaitymą lemiantis kriterijus	<i>Jeigu visiškai gerai pagroji, muzikaliai, be klaidų, atitinka programos reikalavimus, tai yra dešimt. Jeigu padarai klaidelių tokių, nežymių, tai devyni, jeigu (MK8)</i>
	Vertinimas, kaip pedagogų derybų objektas dėl aukštesnio mokinio įvertinimo	<i>Nu čia, problema didžiausia, kada reikia rašyti pažymį [atsiskaityme], čia prasideda tada tokie dalykai, vos ne derybiniai dalykai tarp mokytojų, nes ,kaip sakiau, vaikai nevienodų gabumų, nevienodos gyvenimo sąlygos (MK9)</i>
	Mokinio pažangos įvertinimo stokojantis procesas	<i>Ir jie bando tuos vaikus kitąkart ginti, kaip jie ten nelankė, kaip ten kažkas tokio, bet niekada negirdėjau, kaip iš mokytojų, profesionalaus mokinio vertinimo, kokia jo pažanga, koks jisai atėjo, su kokiomis problemomis susiduria, profesionalaus požiūriu, ką jisai pasiekė (MK11)</i>
	Mokinių vertinimas atsiskaityme, kaip mokytojų konkurenciją išryškinantis procesas	<i>dauguma kolegų atsiskaityo, egzamino metu stengiasi, stengiasi labai net negerais būdais iš vaiko, sakykim, išgauti tą jo muzikavimą kuo geresnį, vien dėl to, kad gautų tas vaikas geresnį vertinimą, , kad būtų geresnis vertinimas už kolegų vertinimus, nes ta konkurencija, paskui, aišku, tas visas nueina negatyvas į vaikų pusę (MK3)</i>

Mokytojai mokinių vertinimą pamokoje apibūdino kaip planuojamą procesą, kuomet vertinimas mokytojui netampa spontanišku sprendimu („niekadės nebūna taip – ai, sugalvojau ir parašiau pažymį. Jie visada žino, kad gaus tą pažymį pamokoj (MK7)“). Mokiniai įspėjami iš anksto („Aš visada vaikams pasakau, kad kitą pamoką rašysiu pažymiuką ir aš tą pažymį rašau (MK7)“), nurodant konkrečiai, už ką, kas bus vertinama („dabar jau planuoju, ta prasme, pasakau, kad uždaviau kūrinuką mažą, gamą, etiudą ir dabar pasakau, kad turi per trumpą laiko tarpą, ne per visą tą semestrą o per trumpą laiko tarpą turėsi gaut pažymį, turėsiu aš kažką parašyt (MK2)“). Kita vertus, antrąją kategoriją patvirtinanti subkategorija kalba apie vertinimą pamokoje kaip bausmę, pasireiškiančią žodiniu gąsdinimu („jeigu neišmoksi, aš tau parašysiu dvejetą (MK9)“ ar / ir formalioju įvertinimu, mokytojui supykus dėl mokinio nenoro mokytis („jeigu „ai, aš tingėsiu“, „ai, ir vėl mokytis“, tai būna, kad ir mes supykstam, tai ir šešis parašau (MK7)“), dėl pasireiškiančio jo hiperaktyvumo, piktybiškai demonstruojamo nesidomėjimo mokymo turiniu („Vertindamas <...> dėmesį kreipiu į tai, kaip vaikas reaguoja, o jeigu jisai abuoja toks ar yra toks hiperaktyvus, arba jam neįdomi ta dainelė, ta muzika, tas

ritmas, nu, tada įrašyt stengiuosi pažymį (MK5)“). Formalusis mokinių vertinimas pamokoje mokytojams – irgi kaip betikslis reiškinys. Informantai teigia, jog nemato tikslo *rašinėti* pažymius už menkas užduotėles pamokoje (žr. 31 lentelę), taip elgiasi tik kraštutiniais atvejais („*pažymius retai rašau pamokoje, jau kraštutiniais atvejais (MK9)*“). Mokytojai labiau linkę mokinį vertinti žodžiu, nei pažymiu („*mes kalbam, ką dar reikėtų padaryti, ko trūksta, kas buvo gerai, bet pažymius retai rašau pamokoje (MK5)*“), nes, jų nuomone, pažymį mokinys vis tiek neišvengiamai gauna atsiskaityme („*Labai retai rašau pažymius, labai retai. Gauna šiaip neišvengiamai tą pažymį po atsiskaitymo (MK4)*“).

Kalbėdami apie *formaliojo vertinimo raišką per atsiskaitymą*, informantai nurodė, kad tais atvejais lemiantis kriterijus yra klaidų skaičius (žr. 31 lentelę), nes tai labai palengvina vertinimo procedūrą („*Tai labai paprasta: kiek klaidų padarė, toks ir atsiskaitymo pažymys (MK4)*“). Vertinimas – savitas mokytojų derybų objektas („*prasideda tada tokie dalykai, vos ne derybiniai (MK9)*“) dėl aukštesnio mokinio įvertinimo („*Aišku, juk jie [komisija] mato, kaip jis sugrojo, bet jie nemato, kaip jis visus metus dirbo, kaip jisai stengėsi; tada ir pradėdam argumentuoti, o kodėl jam nepasisekė <...> man atrodo, kad jis daugiau galėtų (MK7)*“), išaugančio į pedagogų tarpusavio konkuravimo situacijas („*ir būna visokių nuomonių [atsiskaityme], vieni sutinka, kiti ne, tada kiti sako: „Aha, jeigu jis groja vos ne šešiams – septyniems, o tu nori aštuonių paskatinimui, tai tada, kodėl mano aštuoni? Tada aš vos ne devynis ar dešimt rašau, ten geras vaikas ir jis stropus, bet jam nepasisekė, kažko tai neišmoko, nesuspėjo, nu, sugrojo aštuntukui“ (MK9)*“). Informantai pastebi, kad formalusis vertinimas atsiskaityme neatspindi mokinio padarytos pažangos, kuomet pasigendama profesionalaus vertinimo, reflektuojant konkretaus mokinio pažangą, kiek mokinys paaugo nuo pirminio įvertinimo, su kokiomis problemomis susidūrė ir kaip jas įveikė (žr. 31 lentelę), kas galiausiai baigiasi tuo, kad taip ir lieka neaišku, už ką mokinys gavo įvertinimą („*galutinėj vietoj vis tiek neaišku, už ką tu jam tokį pažymį parašei, iš tikrųjų <...> nei tie meniniai kriterijai toj viešoj diskusijoj nėra aptarinėjami, yra kažkur kažkas lyg pasakoma, kažkas nenori sakyti, kažkas nenori girdėt, tai ta diskusija yra šiek tiek tokia niekinė iš tikrųjų, lyg dėl vaizdo, lyg ji turėtų būt, pašnekam, padiskutuojam, bet „nu, tu parašyk, nu, tu ką nors parašyk“, nei kodėl, nei kokių esminių dalykų nėra pasakoma, nei iš to mokytojo pusės, kuris nenori atvirauti, kokie ten buvo procesai ir kaip jis tą rezultatą pasiekė ar nepasiekė, nei iš tų žmonių, kurie pirmą kartą girdi tą vaiką, o jei ir ne pirmą, galbūt, po pusės metų gal kas atsimena (MK12)*“). Informantų pastebėtos mokytojų konkuravimo situacijų užuomazgos per atsiskaitymus analizės metu buvo įvardytos atskiros subkategorijos formuluote – mokinių vertinimas per atsiskaitymą, kaip mokytojų konkurenciją išryškinantis procesas. Tyrime dalyvavusių mokytojų nuomone, konkurencingoje aplinkoje vaikas mokytojui tampa tik *įrankiu* geresniems rezultatams nei kolegų pasiekti, ir ne visada tinkamais būdais („*stengiasi labai, net tokiais negerais būdais iš vaiko, sakykim, išgauti, sakykim, tą muzikavimą kuo geresnį (MK3)*“), o kartais net ryžtantis nuvertinti kolegų mokinius („*pavyzdžiui, yra du mokytojai, sakykim, tos pačios specialybės, tai vienas jų savo mokinius vertina labai gerai, o kito mokytojo mokinius – blogiau negu savo (MK4)*“).

- *Formaliojo vertinimo prasmė ugdymo proceso dalyviams mokytojų patirties aspektu*

Antroji išryškėjusi dimensija, analizuojant mokytojų patirtis, susijusias su formaliuoju mokinių vertinimu muzikos mokykloje, – tai formaliojo vertinimo prasmė ugdymo proceso dalyviams mokytojų patirties aspektu. Ją sudaro dvi temos: formaliajam mokinio vertinimui mokytojo suteikiamos prasmės bei tam objektui mokinių ir tėvų suteikiamos prasmės mokytojų požiūriu.

Mokytojų formaliajam vertinimui suteikiamų prasmių kontekste išsiskyrė trys kategorijos, apimančios vertinimą 1) kaip prisitaikymą prie ugdymo sistemos, 2) kaip beprasme ugdymo proceso dalį ir 3) kaip mokytojo profesinę savivertę, konstruojantį procesą (žr. 32 lentelę).

32 lentelė. Mokytojo formaliajam mokinio vertinimui suteikiamos prasmės

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS, KAIP PRISITAIKYMAS PRIE UGDYMO SISTEMOS	Prisitaikymas prie mokyklos taisyklių	<i>Aišku, yra bendros mokyklos taisyklės; pirmiausia, mes taikomės prie tų taisyklių, ir turi mokiny, aišku, žinot, ką jis turi padaryt, kad gaut tokį ar kitokį balą (MK6)</i>
	Mokinių vertinimas, kaip mokyklos administracijos poreikių įgyvendinimas	<i>Man, kaip mokytoju, tai nieko nereiškia, aš sakau, aš tuos pažymius rašau, nes pavaduotoja liepė (MK4)</i>
VERTINIMAS, KAIP BEPRASMĖ UGDYMO PROCESO DALIS	Vertinimas, kaip formalumas	<i>aš turėčiau vertinti metų eigoje, bet aš to nedarau sąmoningai, nevertinu <...> pas mane pažymys, nu, nėra vertinimo sistema, tai tik formalumas (MK12)</i>
	Vertinti meną pažymiu – beprasmybė	<i>tai čia muzika, apskrita, i turėtų būti nevertinama, kadangi čia labai yra šitoj vat srity, labai yra svarbūs tie prigimtiniai dalykai (MK11)</i>
VERTINIMAS, KAIP MOKYTOJO PROFESINĘ SAVIVERTĘ KONSTRUOJANTIS PROCESAS	Mokinio vertinimas, kaip mokytojo savęs įsivertinimas	<i>vertinamas yra ne vaikas, ne jo pastangos, ne jo galiybės, ką jisai pasiekė, bet yra vertinamas mokytojas (MK11)</i>

Tyrimė dalyvavusių mokytojų nuomone, vertinimas muzikos mokykloje yra tarsi jų prisitaikymas prie mokyklos taisyklių, prie sistemos („nu, turim mes vertint [pažymiais], kadangi mokykloje yra vertinimo sistema (MK1)“), vertinant mokinius pažymiu net tuomet, kai jiems ši procedūra visa neaiški („kad ir mažiukai žino puikiausiai, supranta, kas tas yra, o kiti ne. Bet mes turim tą daryt, nes yra vedamas galutinis pažymys, rašomas į pažangumo knygą, ir vaikas turi būti įvertintas (MK1)“ ir / ar mokyklos administracijos poreikių įgyvendinimas, kuomet, informantų teigimu, mokiniai yra vertinami administracijos liepimu ir / ar laikantis bendrų susitarimų („Bendras susitarimas yra [su administracija] tik vienkart per mėnesį parašyt kažkokį, įvertint, kaip jis dirbo per tą mėnesį, vat, tik toks yra, vieną arba du pažymius per mėnesį į pažymių knygelę turi būt parašytas (MK6)“), kas, pe-

dagogų nuomone, gali iškreipti visą formaliojo vertinimo prasmę („*dėl to gabieji turi važiuoti į konkursus, pasirodyti, valio!, bet ką tiem negabiam? Netgi buvo kažkada nuleista, kad ne aukščiau septynių rašyt tiem, va, kur lengvesnius kūrinis groja, ne aukščiau septynių...ką tai reiškia?! Nežinau, anomalija čia tokia (MK11)*“).

Antroji išryškėjusi kategorija – vertinimas, kaip beprasmė ugdymo proceso dalis, kurią sudaro dvi patvirtinančios subkategorijos, t. y. vertinimas, kaip formalumas, ir meno vertinimo pažymiu beprasmybė. Tyrime dalyvavę mokytojai dalijosi patirtimis, kad jie vertinimo pažymiu muzikos mokykloje nepripažįsta kaip tinkamos vertinimo sistemos ir kad jiems ji tėra *formalumas*, kartais net *su/(iš)galvotas* („*bet pas mane jis yra formalumas <...> nesvarbu, kiek parašai, bet tai būna metų gale vienintelis mano pažymys, nors žurnale turi įrašyti kažką daugiau <...> dėl to, kad reikia bent iš trijų pažymių išvesti galutinį, ir tada sugalvoji juos (MK12)*“). Informantai akcentavo nematą prasmės meno vertinti pažymiu („*tų meninių dalykų prasmės, kaip sakyti, nėra vertinti pažymiais (MK12)*“), teigdami, kad tai - *neteisingas dalykas* („*vis tiksliai tą meną suvokiam, kaip sako „dėl skonio nesiginčijama“, jei-gu dabar pradėtume vertinti paveikslus balais, kažkaip neteisingas dalykas – meną vertinti pažymiais (MK9)*“), nes lemiamos reikšmės turi prigimtinės mokinio savybės (žr. 32 lentelę).

Tyrimo analizės metu identifikuota, kad profesinės savivertės konstravimo procesas yra viena iš prasmų, kurią formaliajam vertinimui teikia pedagogai. Šiai kategorijai priskirta viena subkategorija – mokinio vertinimas, kaip mokytojo savęs įsivertinimas, kas, jų nuomone, išryškina muzikos pedagogo kompetenciją dirbti savo darbą („*kartu su mokiniu vertina ir mane, kaip mokytoją, kiek aš sugebėjau išmokyti per tą laiką, ir supras, kiek aš daugiau mažiau dirbau, kiek su jais užsiėmiau, kaip išmokinau (MK2)*“) ir kartu formuoja kitų nuomonę apie save („*pažymys muzikos mokykloje – įsivertinti ir kad tave įvertintų paprasčiausiai, nes kuo geresnius vaikai pažymius turi, tuo į tave žiūri kitaip (MK1)*“). Tyrime dalyvavę mokytojai pripažįsta, kad, vertindami mokinį, pažymį išties pasirašo sau („*aš kartais parašau pažymį, o paskui toks jausmas, kad aš įsivertinau save (MK8)*“; „*aš tą pažymį pasirašau sau, ne mokiniui (MK10)*“).

Analizuojant mokinių ir tėvų formaliajam vertinimui teikiamas prasmes mokytojų patirties aspektu, buvo išskirtos ir atitinkamos dvi kategorijos, t. y. vertinimo prasmė mokiniams ir tėvams mokytojų požiūriu (žr. 33 lentelę).

33 lentelė. Mokinių ir tėvų formaliajam vertinimui suteikiamos prasmės mokytojų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
VERTINIMO PRASMĖ MOKINIAMS	Vertinimas, kaip neįdomi ir nesuprantama ugdymo proceso dalis	<i>kiek iš reikalo parašau tuos pažymius, tai aš matau, kad mokiniai net nežiūri į tas pažymių knygeles, jiems net neįdomu tas pažymys (MK4)</i>
	Ugdymo patrauklumą mažinantis vertinimas	<i>Dabar, pavyzdžiui, kuo daugiau parašysim tokių prastų pažymių, tuo mažiau sulauksim mokinių į muzikos mokyklą, ir čia bus perduota tų mokinių, kuier yra, kitiem mokiniam, kad čia yra labai sunku dvi mokyklos, kad čia „aš gavau du ir kitas gavo du“ ir vat daugiau atkratysim, mano nuomone (MK8)</i>
VERTINIMO PRASMĖ TĖVAMS	Neigiamas įvertinimas, kaip vaiko baudymo priežastis	<i>Mokosi, kad tėvai nebartų namuose, kad kažkokių nebūtų sankcijų, kad jeigu tu dar vieną dvejetą gausi, tai į lauką neisi ar ko nors nepirksim, kur nors neleisim ir pas draugus neišeisi ar kompiuteriu nežaisi (MK9)</i>
	Pažymys, kaip mokymosi situacijos kontroliavimo įrankis	<i>Nu, aš manau, kad čia yra kontrolė tėveliam ir tam pačiam vaikui, kad atėjus atsiskaitymo metui nebūtų „a... grojau, grojau, visą laiką sakė gerai, gerai, o čia aštuoni ar ten šeši, tai kaip čia taip gerai“ (MK7)</i>

Mokiniams, mokytojų požiūriu, vertinimas – neįdomi ir nesuprantama ugdymo proceso dalis. Informantai teigia, kad mokiniai net nežiūri, kokius pažymius gauna, o mažiesiems yra nesuvokiamas dalykas iki tol, kol vertinimas pažymiais neprasižada vidurinėje mokykloje („mažiukai nesupranta, jie pirmose pradinėse klasėse [vidurinėje mokykloje] nerašo pažymių, ten tik paskatinimai, pagyrimai, saulutės ten, šypsenėlės <...> tiktai kada vidurinėj pradeda gauti tuos pažymius, jie tiktai tada maždaug supranta (MK9)“). Tyrime dalyvavę mokytojai pažymi, kad vertinimas silpnina muzikos mokyklos patrauklumą mokiniams. Taip konstatuota laikantis nuomonės, kad kuo daugiau mokiniams rašoma prastų pažymių, tuo mažiau sulaukiama naujų kandidatų, norinčių mokytis muzikos mokykloje dėl *sudėtingo mokymosi projekcijos* (žr. 33 lentelę).

Kalbėdami apie vertinimo prasmę tėvams, informantai nurodė, kad pastariesiems vertinimas tampa vaiko baudymo priežastimi – šie, vengdami tėvų *sankcijų namuose*, ima geriau mokytis (žr. 33 lentelę). Mokytojai dalijosi patirtimis, kad ir mokykloje teko stebėti gimdytojų emocinio nesusivaldymo situacijų, vaikui gavus neigiamą įvertinimą („*netyčia aš išgirdau, kaip mama labai stipriai šaukė, labai, man net pagailo, nu, tas vaikas sunkus yra, bet kaip mama labai šaukė ant to vaiko, kad gavo du (MK6)*“), kas rodo tėvų neabejingumą vyraujančiai formaliojo vertinimo sistemai muzikos mokykloje. Be to, tyrime dalyvavę pedagogai pastebėjo, kad tėvams vertinimas – vaikų mokymosi kontroliavimo įrankis, naudojamas kuo efektyvesniam pasirengimui *atsiskaitymams* (žr. 33 lentelę) ir / ar projektuojant vaiko ateitį profesionalo karjerai („*kurių tėvai gal muzikantai, tie savo vaiką per prievartą veda mokytis ir bando iš jo daryt kažkokį talentą, gal, va, šitiem vaikam, gal šitiem tėvam tas pažymys ir turi kažkokią prasmę (MK4)*“). Kita vertus, pedagogai, paste-

bėdami tėvų dėmesingumą vaikų formaliajam vertinimui, pasinaudoja tuo ir vertina mokinius kas antrą, trečią pamoką, kad tėvai galėtų stebėti (ir kontroliuoti) situaciją („*vertinama bent jau kas antrą, kas trečią pamoką, kad daugiau tėvai matytų situaciją visą, eigą, kaip vaikas mokosi, kokia čia padėtis, kad nebūtų netikėtumų (MK9)*“), žinotų vaiko galimybes („*Pažymiu vaikas turi būti įvertintas, kad tėvai žinotų, kokios jo galimybės, už ką tas pažymys, kad jie žinotų, va, neišmoko, nesimokė, kad atkreiptų dėmesį, kodėl gavai du (MK7)*“).

• *Mokytojo emociniai išgyvenimai mokinių vertinimo procese*

Analizuojant mokytojų patirtis, susijusias su formaliuoju mokinių vertinimu muzikos mokykloje, buvo atskleisti ir mokytojo emociniai išgyvenimai mokinių vertinimo procese. Tai – *neigiami ir teigiami emociniai išgyvenimai*. Patiriamų neigiamų emocinių išgyvenimų temą sudaro trys kategorijos: vertinimas, kaip slegiančius išgyvenimus mokytojui keliantis procesas; mokinio gebėjimų ir reakcijos į įvertinimą nulemti neigiami mokytojo išgyvenimai; vertinimas, kaip negatyvius asmeninius išgyvenimus mokytojui keliantis procesas (žr. 34 lentelę).

34 lentelė. Mokytojo neigiami emociniai išgyvenimai mokinių vertinimo metu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
SUNKUMO IŠGYVENIMUS MOKYTOJUI SUKELIANTIS PROCESAS	Kriterijų neapibrėžtumas, kaip asmeninių sunkumų išgyvenimo pasekmė	<i>neaiškūs tie kriterijai labai labai ir sunku vertinti (MK12)</i>
	Kūrinio interpretacijos galimybių gausa, kaip mokinių vertinimą sunkinanti aplinkybė	<i>Muzika yra labai ginčytinas dalykas, vertinimas yra labai sunkus, nes būna mokytojų nesutarimų, kaip tas kūrinys turėtų praskambėti, ir žinau, kad net konkursuose yra didžiuliai ginčai, kai reikia vertinti, kokią vietą duoti ar neduoti, yra skirtingos netgi mokyklos tos vadinamos, skirtingi profesoriai, ir vienas sako, kad reikią tą kūrinį taip grot, kitas sako, kad taip, ir dabar kaip tą vaiką vertinti, pagal kurio profesoriaus (MK6)</i>
MOKINIO GEBĖJIMŲ IR REAKCIJOS Į ĮVERTINIMĄ NULEMTI NEIGIAMO MOKYTOJO IŠGYVENIMAI	Vaiko gebėjimų stokos sukelti vidinio skausmo išgyvenimai	<i>dabar skauda širdį [vertinimo metu] dėl to negabaus vaiko, nes jo ta muzikinė interpretacija turi lubas, nu, turi jinai lubas, jisai negirdi, nejaučia, negali, va, to padaryt (MK11)</i>
	Bloga savijauta, kaip vaiko emocinės reakcijos į neigiamą įvertinimą pasekmė	<i>visi mokytojai mato, kaip kiekvienas vaikas reaguoja gaudamas tam tikrą pažymį, aš manau – kiekvienas mokytojas mato; ir tas mano patyrimas, ar aš pasijaučiu gerai ar blogai, aišku, pasijaučiu blogai rašydamas dvejetą (MK3)</i>
MOKYTOJO NEGATYVIUS ASMENINIUS IŠGYVENIMUS KELIANTIS PROCESAS	Vertinimas pažymiu, kaip asmeninės prievartos išgyvenimas	<i>Geriau jų nebūtų, nu, kažkaip muziką vertinti pažymiais, tai iš dalies tokia nesąmonė, bet esam priversti (MK9)</i>
	Neigiamas įvertinimas, kaip vidinės kaltės išgyvenimas	<i>jeigu mokinyš gauna blogą pažymį, ką jisai dažniausiai kaltina? Kaltas mokytojas, jis manęs neišmokė (MK10)</i>

Tyrimė dalyvavę pedagogai, dalydamiesi neigiamais emociniais išgyvenimais, sukeliančiais sunkumo išgyvenimus, įvardijo, kad pirmiausia juos provokuoja kriterijų neapibrėžtumas. Informantai akcentavo, kad kriterijų nebuvimas ar jų skirtingumai („*meninius dalykus vertinti yra labai sudėtinga ir tiesiog, ar verta, jeigu vienas tą mato kaip 10-tuką, o kitas kaip 7-tuką, ir tada galvoji, kur tu čia pasiklydai ar čia kažkas pasiklydo tuose savo vertinimuose, ir faktas, kad tų kriterijų nebuvimas ar buvimas skirtingų trukdo (MK12)*“) vertinimo procesą padaro labai komplikuoatą, nesat konkretumo – sudėtinga nusibrėžti ribas („*tas vertinimas muzikoj, vat, kad nėra konkretumo, labai sunku tą ribą nubrėžt (MK9)*“), tad pedagogai dažnai net nežino, už ką mokiniui rašyti pažymį („*Man sunku labai yra, man asmeniškai yra sunku parašyti, nes aš nebežinau, už ką rašyti (MK8)*“). Kita sunkumo išgyvenimus vertinimo metu sukiant aplinkybė – kūrinio interpretacijos galimybių gausa, kuri pasireiškia konfliktinėmis situacijomis tarp mokytojų dėl pasirinkto atlikimo būdo („*Vienam mokytojui atrodo, kad jis muzikaliai neišpildė kažko ir jam reiktų parašyti, sakykim, mažesnę pažymį, o specialybės mokytojas sako: „bet aš ir neliepiu jam taip ar anaip, aš kaip liepiu, jis taip ir pagrojo“*, pastoviai tas yra konfliktas, bet ar vaikas kaltas, kad dabar jis kažko nepadare, nes tai mokytojo kaltė, jisai tiesiog nereikalavo, jis gal kitaip reikalavo, čia ir susiduria problemos, tuo labiau, kad muzika yra labai sunkus dalykas vertinti, nes kiekvienas mes turim į tą kūrinį skirtingus požiūrius (MK6)“).

Neigiamus mokytojo emocinius išgyvenimus vertinimo metu taip pat provokuoja ir mokinio gebėjimai, ir reakcija į įvertinimą (žr. 34 lentelę). Vaiko gebėjimų stoka, informantų nuomone, mokytojui sukelia *vidinį skausmą*. Verta pastebėti, kad dvasinį skaudesį mokytojui sužadina ne tik *negabaus vaiko ribotumas*, bet ir paties mokytojo *persilaužimas* jame pamatyti *pastangas* ir jas įvertinti („*Talentingas žmogus, aišku, išmoks, bet jeigu mes kalbam apie vaikų mokyklą, tai tiesiog <...> skauda, nes aš turiu savy kažkaip per laiką pasikeisti, kad pamatyt ir menkus muzikinius gabumus, vaiko tas pastangas ar norą padaryt kažką geriau ir akcentuot, būtent, tuos dalykus (MK12)*“). Ugdytinio reakcija į neigiamą įvertinimą mokytojams išprovokuoja nemaloniais vidines būsenas. Tyrimė dalyvavusių pedagogų patirtys, rašant dvejetą, stebint mokinio reakciją į tai, kalba apie mokytojo pergyvenimus, nesmagumo jausmo išgyvenimą („*ir aš labai ilgai galvojau ir labai išgyvenau, ir man labai nesmagu buvo, taip verkė, kad nebūčiau patikėjęs iš jos tokios išorinės reakcijos ir tos laikysenos tokios, kad jai tas dvejetas bus taip skaudus reikalas, juo labiau, kad jinai buvo ne maža, o paauglė (MK9)*“), diskomforto būsenos patyrimą („*man tai neigiamo pažymio rašymas sukelia diskomfortą, aš dažnai galvoju, kaip tas vaikas reaguos, kaip tai turės įtakos jo tolimesniam mokymui, mokymuisi (MK10)*“), kaip mokinio dvasinio skausmo ir gailėsčio jam pasekmę („*kai esu įrašęs dvejetą, tikrai aš nesijaučiu gerai, o dėl ko nesijaučiu gerai, gal, automatiškai, kad dvejetą parašiau, kad aš tą vaiką nuliūdinau, ir, manau, paprasčiausiai dėl to nesijaučiu gerai (MK3)*“).

Tyrimė dalyvavę mokytojai taip pat išsakė ir *negatyvius asmeninius išgyvenimus*, kylančiais vertinimo proceso metu (žr. 34 lentelę). Informantai akcentavo,

kad vertinimas jiems sukelia asmeninės prievartos (pedagogai jaučiasi tarsi priversti vertinti mokinius) ir vidinės kaltės išgyvenimus, dėl mokinio prasto pažymio. Jie teigė, kad, rašydami blogą pažymį mokiniui, išgyvena kaltės jausmą, nes jaučiasi neišmokę, graužiasi mąstydami, ką ne taip padarė, jog mokiniui nepavyko pasiekti geresnio rezultato (*„Nu, norisi to geresnio rezultato, gal aš kada kažką ne taip viską padarau, <...> gal kažką nesudominu, gal ne taip padarau, nors, atrodo, lygiai taip pat dirbu kaip su visais, taip ir su ja, tai toks, na, nemalonus jausmas [parašius 7-tą] yra (MK1)“*).

Analizuojant mokytojų teigiamus emocinius išgyvenimus mokinių vertinimo metu, buvo išskirta viena kategorija ir viena ją patvirtinanti subkategorija. Tyrime dalyvavę pedagogai teigia, kad aukštas įvertinimas – abipusį emocinį malonumą teikiantis veiksnys (žr. 35 lentelę). Informantų nuomone, tiek gauti, tiek ir rašyti dešimtuką yra malonumas, o mokinių emocinė išraiška, gavus gerą pažymį, – nuoširdžiausia padėka mokytojui (*„geras pažymys – tiesiog vaiko akys suspindi ir net pribėga kiti mažesni, mažiukai, kur pirmus metus mokosi, apsikabina, padėkoja, „mokytoja, kitos pamokos būtinai lauksiu, ateisiu“, – va, taip (MK1)“*).

35 lentelė. Mokytojo teigiami emociniai išgyvenimai mokinių vertinimo metu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS, KAIP TEIGIAMŲ IŠGYVENIMŲ PASEKMĖ	Aukštas įvertinimas, kaip abipusį emocinį malonumą kuriantis veiksnys	<i>dešimtukas, aš manau, kaip ir gaut, taip ir rašyt tai yra malonu (MK3)</i>

Apibendrinant muzikos pedagogų patirtis, susijusias su mokinių formaliuoju vertinimu mokykloje, galima teigti, kad vertinimas mokytojų patirties aspektu suprantamas, kaip žaidimas mokinio savivertei ir mokymosi motyvacijai reguliuoti. Vertinimas, pedagogų nuomone, mokinio galimybes ir jų ribas paverčia subjektu ugdymo procese, o mokinį – objektu kraštinei ribai pasiekti neigiamais ir teigiamais pažymiais / balais; skatinantis mokinių mokymosi motyvaciją neadekvačiu vertinimu (mokinio pervertinimas arba nuvertinimas); formuojantis savo, kaip muzikanto, galimybių, savybių ir vietos tarp bendraamžių vertinimą; puoselėjantis savikritiškumą, reiklumą sau, objektyvų požiūrį į savo laimėjimus ir nesėkmes. Be to, tyrime dalyvavusių pedagogų požiūriu, vertinimas suprantamas, kaip mokinio profesinių gebėjimų ir pasiekimų matmuo.

Analizės metu charakterizuota mokinių vertinimo raiška, apimanti vertinimą pamokoje ir per atsiskaitymą. Mokytojai mokinių vertinimą pamokoje apibūdina kaip planuojamą procesą, kuomet vertinimas mokytojui netampa spontanišku sprendimu. Kitą vertus, vertinimas pamokoje turi ir bausmės už nenorą mokytis, hiperaktyvumą ar demonstratyvų abejingumą mokymo turiniui niuansų. Formalusis mokinių vertinimas pamokoje, mokytojų įsitikinimu, netikslingas. Muzikos pedagogai kur kas labiau linkę mokinį vertinti komentaru nei pažymiu. Apibūdindami formaliojo vertinimo raišką atsiskaityme, pedagogai akcentuoja, kad čia lemiamas

kriterijus – klaidų skaičius. Tai, jų nuomone, labai palengvina vertinimo procedūrą. Neigiami vertinimo per atsiskaitymą ženklai: vertinimas tampa mokytojų derybų objektu, trūksta profesionalumo ugdytinio pažangai įvertinti, proteguoja mokytojų tarpusavio konkurenciją.

Mokytojų suvokiama formaliojo mokinių vertinimo prasmė: mažai reikšminga ugdymo proceso dalis; galimybė prisitaikyti prie ugdymo sistemos; mokytojo profesinę autokoncepciją konstruojantis procesas. Mokiniamis formalusis vertinimas mokytojų požiūriu – neįdomi ir nesuprantama ugdymo proceso dalis, mažinanti mokymo(-si) patrauklumą. Tėvams – priežastis bausti vaiką; mokymosi situacijos kontroliavimo įrankis, ruošiantis atsiskaitymams ir / ar rengiant vaiką profesionalo karjerai.

Mokytojo emocinis tonas formaliojo mokinių vertinimo patirčių kontekste apibūdinamas dvejopai – kaip neigiami ir teigiami išgyvenimai. Negatyvios emocijos kyla dėl prievartos pažymiais / balais vertinti muzikinius mokinio pasiekimus, dėl vertinimo kriterijų neapibrėžtumo, kūrinio interpretacijos galimybių gausos, vaiko gebėjimų stokos sukkelto vidinio apmaudo, mokinio reakcijos į neigiamą įvertinimą ir iš to atsiradusios vidinės kaltės, interiorizacijos, t. y. baimės prarasti teigiamą savęs vertinimą, savigarbą. Teigiamus emocinius išgyvenimus provokuoja aukštas mokinių įvertinimas, kaip abipusį emocinį malonumą teikiantis veiksnys, pasireiškiantis džiaugsmu. Šis emocinis potyris abiems neformaliojo ugdymo muzikos mokykloje pusėms – mokiniui ir mokytojui – kyla pasiekus tikslą, patenkinus poreikį, pakylėjus aukščiau kognityvinį, emocinį ir vertinamąjį valinį autokoncepcijos komponentus.

3.5. Tėvų formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje patirčių kokybinės turinio analizės rezultatai

Kokybinės turinio analizės metodu išstudijuotos 12-os tėvų, kurių vaikai mokosi, mokėsi ar nutraukė mokymąsi muzikos mokykloje, patirtys formaliojo mokinių vertinimo muzikos mokykloje tema. Interviu trukmė – 9 val. 2 min., pažodžiui transkribuoto teksto apimtis – 144 puslapiai. Analizė atlikta pagal tris pagrindinius tyrimo klausimus: 1) apibūdinti savo susidūrimo su muzikos mokykla patirtį (žr. 3.4.1. poskyrį); 2) pasidalinti vaiko mokymosi patirtimi, įgyta muzikos mokykloje (žr. 3.4.2. poskyrį); 3) pasidalinti patirtimi, susijusia su formaliuoju mokinių vertinimu (žr. 3.4.3. poskyrį). Tėvų patirčių rezultatai apima 8 dimensijas, kurios sudarytos iš 18 temų, o šios – iš 36 kategorijų ir 105 subkategorijų.

3.5.1. Tėvų išgyventos pirminės patirtys muzikos mokykloje

Analizuojant tėvų pasisakymus pirmuoju tyrimo klausimu – pasidalyti patirtimis, kilusiomis susidūrimo su muzikos mokykla metu, – buvo išskirta viena dimen-

sija, apimanti visus tėvų emocinius išgyvenimus. Atsakymų analizės pagrindu dviem kategorijomis – išoriniai ir vidiniai muzikos mokyklos pasirinkimo motyvai – apibūdintas vaikų apsisprendimas savo popamokinę veiklą susieti su muzikos mokykla. (žr. 36 lentelę).

36 lentelė. Muzikos mokyklos pasirinkimo motyvai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
IŠORINIAI MUZIKOS MOKYKLOS PASIRINKIMO MOTYVAI	Artimų žmonių paskatinimo nulemtas pasirinkimas	<i>Apie muzikos mokyklą kaip sužinojo? Galbūt iš draugų (T1)</i>
	Šeimos muzikavimo tęstinumo poreikio įprasminimas	<i>kadangi ir seneliai, ir mes patys esame muzikalūs, galima sakyti, tai kažkaip norėjosi, kad vaikai tą tęstų. Tai ir pradėjo muzikuoti (T9)</i>
	Mokytojų veiksmų nulemtas pasirinkimas	<i>dainavimo mokytoja mane užtikino, kad mano vaikas turi puikią muzikinę klausą ir kad mums derėtų pamėginti pagroti (T2)</i>
	Strategiškai palanki vieta ir kaina	<i>ieškojom, kad būtų arti namų (T10)</i>
	Mokyklos įvaizdis	<i>tokia, nu, pakankamai garsi mokykla, tai išsirinkom (T10)</i>
VIDINIAI MUZIKOS MOKYKLOS PASIRINKIMO MOTYVAI	Formali mokyklos baigimo dokumento svarba	<i>tie metai, kuriuos praleis ir jau su kažkokiu pažymėjimu baigs, nes nežinau, kur mano vaikas pakliūs, gal jai gyvenime prireiks to pažymėjimo ar diplomo, kad jinai baigė, gal ji sugalvos būti mokytoja ir jai tai bus kaip plusas (T4)</i>
	Vaiko amžiui tinkamas pasirinkimas	<i>Sesė lankė, tuo metu dar lankė dailės mokyklą, jinai sakė ir į dailės mokyklą norėsianti, bet mes sakėm, kad gal pirmiausia eik į muzikos, nes pagal amžių, tai ji visiškai neprieštaravom (T1)</i>
	Individualių vaiko savybių nulemtas pasirinkimas	<i>gyvenam tokiam mažam miestely, kur popamokinės veiklos nepasirinksi pagal savo norą, tai, kadangi tas mano vaikas yra labiau gerietis, , tai vat, iš tų veiklų pasirinkau ir tą muzikos mokyklą (T6)</i>
	Mokykla, kaip asmeninio pasirinkimo ir poreikių tenkinimo galimybė	<i>jis pats nori [mokytis muzikos mokykloje], aš leidžiu vaikui rinktis tai, kas jam yra miela (T5)</i>

Išoriniai muzikos mokyklos pasirinkimo motyvai, informantų požiūriu, nulemti artimų žmonių, draugų, giminių paskatų („jinai buvo nusižiūrėjusi, kad pusseserė groja, jinai labai norėjo ir taip penkerių metų vaikas prieina ir sako: „aš labai noriu groti smuiku“ (T12)“), vyresnių brolių / seserų veiklos („visada, ko gero, mažesnės žiūri į vyresnią <...> jeigu brolis muzikos mokyklą, tai ir aš muzikos mokyklą (T11)“), pažįstamų mamų pasakojimų apie jų vaikų teigiamus mokymosi išpūdžius („kelių pažįstamų mamų vaikai irgi lanko muzikos mokyklą ir, panašu, kad tiems vaikams visai patinka, jie mėgaujasi tuo, ką daro (T2)“). Kitų sektinas pavyzdys ir argumentai, tyrime dalyvavusių tėvų nuomone, teikė drąsos, renkantis muzikos mokyklą („buvo drąsiau rinktis tą patį, ką renkasi pažįstami, čia jau... yra mano sprendimas

pasinaudoti patirtim kitų žmonių (T2)“). Pasirinkimui poveikio taip pat turėjo šeimos narių polinkis muzikuoti, noras tęsti senelių ir tėvų ryšių su muzika tradicijas (žr. 36 lentelę). Šiuo klausimu labai paveikūs mokytojų veiksmai, kuomet, pastebėję vaiko gerus muzikinius duomenis, pedagogai pataria tėvams („*susitikau savo smuiko mokytoją ir sakau: „jau vaikas kaip ir paaugo“*“, o mokytoja ir sako: „*tai gal jau atvesk*“; tuo metu jai buvo trys su puse metų maždaug, sakau: „*dar per anksti*““, ji ir sako: „*aš rytoj organizuoju atvirą pamoką filharmonijoje, gal norėtum su dukra ateit?, nu, mes emėm ir nuėjom (T8)*““) leisti jį mokytis į muzikos mokyklą („*tiesiog netyčiom atrado mano dukrą, skambina man ir sako: „ar jūs žinot, kokį jūs vaiką turit*““, aš sakau: „*nu, nelabai*““, mokytoja sakė, kad ji ir intonuoja, ir dainuoja, ir kad jai reikia į muzikos mokyklą, tai čia ne aš sugalvoju, čia mokytoja sugalvojo, kad reikia į muzikos mokyklą (T8)“). Tėvų apsisprendimui parinkti dukrai ar sūnui muzikos mokyklą įtakos turėjo ir strateginė mokyklos padėtis. Tėvams svarbu, kad mokykla būtų arčiau namų (žr. 36 lentelę) ir nenutolusi nuo bendrojo lavinimo mokyklos („*jei gyveni rajone, ne visur gi yra muzikos mokyklos, nu, nebūtinai muzikos, tai turi atvežt, nuvežt, žodžiu, laukt tų vaikų, o čia viskas vietoje, savarankiškai, tenai kilometras į vieną pusę, kilometras į kitą pusę, labai patogu <...> Strategiškai palankioje vietoje (T1)*“) ir už prieinamą kainą („*tai aš pasidomėjau, kas būtų arčiausiai mums prieinama kaina ir, kai išgirdau, kad muzikos mokykla kainuoja 16 eurų per mėnesį, man tai pasirodė priimtina, juolab, kad jinai yra arti namų (T2)*“). Taip pat tėvai akcentavo, kad mokyklos pasirinkimui poveikį daro ne tik vieta ir kaina, bet ir mokyklos įvaizdis.

Vidinius muzikos mokyklos rinkimosi motyvus lėmė ir galimybė gauti formalų mokyklos baigimo pažymėjimą. Tėvų nuomone, jis yra svarbus mokymąsi įteisinantis ir įprasminantis dokumentas, kurio gali prireikti vaikui ateityje, praversti renkančią profesiją (žr. 36 lentelę). Muzikos mokykla buvusi tinkamiausias pasirinkimas, nulemtas individualių vaiko savybių. Tėvai dalijosi patirtimis, kad vaiko charakterio bruožai, asmeninės savybės („*kilo noras, nes ji nelabai pritapo čia mokykloje [bendrojo lavinimo], buvo kitokia, išskirtinė (T7)*“) buvo tie motyvai, kurie ir paskatino rinktis muzikos mokyklą, žinoma, atsižvelgiant ir tenkinant vaiko asmeninį pasirinkimą muzikuoti („*muzikos mokykla <...> Tiesiog tai buvo vaiko poreikis muzikuoti (T4)*“).

Analizuojant muzikos mokyklos pasirinkimo motyvus, buvo paliesta mokyklos įvaizdžio veikmė, stebint, kaip tėvų patirties aspektu identifikuojamas muzikos mokyklos vaizdinys. Šiai temai atskleisti buvo išskirtos keturios kategorijos (žr. 37 lentelę).

37 lentelė. Muzikos mokyklos vaizdinio identifikacija tėvų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
MOKYKLA, KAIP Į VAIKĄ IR JO UŽIMTUMĄ ORIENTUOTA INSTITUCIJA	Liberali į vaiką atsižvelgianti mokykla	<i>kai aš mokinausi, buvo programos daug sudėtingesnės, kūriniai buvo daug sudėtingesni <...> gal mums pasisekė su mokytojais, nes abudu vaikai mokosi muzikos mokykloje, liberalesnė, laisvesnė, atsižvelgia į vaiką dabar (T11)</i>
	Mokykla, kaip saugesnės aplinkos ir užimtumo vaikui užtikrinimo priemonė	<i>man atrodo, ir tai yra didelis dalykas, kad tą valandą jos praleido kūrybiškai, dvasiškai praleido, nors ir dantis sukandusios, bet jos tuo metu tikrai nevaikščiojo gatve, nešlifavo gatves ar ant kampo kur nors nestovėjo, jos turėjo užimtą laiką, galėjo prisidirbt tuo metu kažkur tai, bet jos sėdėjo prie pianino ir grojo, va, tas yra geras užimtumas (T7)</i>
MOKYKLA, NUOSEKLIAI SPECIALISTUS RENGIANTI INSTITUCIJA	Specialistus rengianti ir į rezultatus orientuota muzikos mokykla	<i>galvoju, kad iš mažo vaiko per daug reikalauja <...> mes čia ruošiam kažkokių specialistus, konkrečius, kažkam konkrečiam, o jie galbūt nori lankyt kaip eilinį būrelį, sau širdžiai mielą, kur arba aš tapau, arba aš žaidžiu krepšinį, arba aš ten plaukiu, arba ten šoku, arba groju (T5)</i>
	Pasirinkimo galimybių stokojanti mokykla	<i>kiek vaikui yra daug dalykų, kuriuos privalo daryti ir nemėgsta. Vieną mokyklą lanko – nemėgsta, paskui dar viena atsiranda, kur, kaip pasakyt, įstoji ir praktiškai be galimybės iš jos išeiti (T5)</i>
MOKYKLA, KAIP PRIVILEGIJA TĖVAMS	Muzikos mokykla, kaip privilegija ir pasididžiavimo savo vaiku galimybė	<i>Lankyti muzikos mokyklą yra tarsi kažkokia privilegija (T6)</i>
MOKYKLA, KAIP LŪKESČIŲ NEATITINKANTI INSTITUCIJA	Tėvų lūkesčių ir ugdymo realybės mokykloje neatitiktis	<i>prieš tai labai, na, labai tokia, kaip minėjau, kad vaikas plačiau viską išmoks, tarkim, ne tik dainuos, tarkim, kažkur tai, , bet ir tas muzikinis raštas ir dar kažkaip, na, tiesiog galvojau, kad vaikas galės save realizuoti ten ir išmoks daug daugiau, bet, deja (T4)</i>
	Neformalių mokymosi erdvių poreikis asmenybės tobulėjimui	<i>man tai kartais noris, kad ta, tokia muzikos pritaikymo kažkokia forma tarsi atsirastų <...> tarsi, tos tokios gal neformalios aplinkos labai norėtųsi, kažkokių tai pažinčių su kokiais, sakykim, kūrybiškais žmonėm, erdvės kitokios (T3)</i>

Pirma geros muzikos mokyklos ypatybė – jos orientacija į vaiką ir jo užimtumą. Tyrime dalyvavę tėvai dalijosi patirtimis, kad muzikos mokykla yra liberali, atsižvelgianti į vaiką, užtikrinanti jam saugią aplinką ir patrauklų užimtumą. Informantų nuomone, vaikai, besimokantys muzikos mokykloje, atitraukiami nuo ydingo sėdėjimo prie kompiuterio, nuo beprasmiško laiko leidimo gatvėje, nuo savo elgesiu akį rėžiančių draugų („muzikos mokykla <...> užimtumas vaikui, ne prie kompiuterio sėdėjimas, ne gatvės, ne draugai (T9)“). Čia užtikrinamas kokybiškas vaikų užimtumas („tėvam užtikrina, kad vaikas užimtas ir kokybiškai užimtas (T11)“), tobulinimasis („muzikos mokykla <...> kad vaikai turi užimtumą, tobulinasi(T9)“), ypač mažesnėse gyvenvietėse, kur popamokinės veiklos pasirinkimas gana ribotas („užimtumas šioks toks, nes ne visi, kad ir miestelio ar kaimo tėvai, gali išvežt tą vaiką

į miestą, į kažkokį būrelį (T8)“; „kiekvienam miestely yra pliusas muzikos mokykla <...> užimtumas vaikui (T9)“.

Kita analizės metu išryškėjusi kategorija – nuosekliai muzikos specialistus rengianti mokykla. Šioje kategorijoje buvo išskirtos dvi subkategorijos. Pirmoji – specialistus rengianti ir į rezultatą orientuota muzikos mokykla. Tėvų požiūriu, mokykla per daug reikalauja iš vaikų, ruošdama juos tarsi būsimus specialistus, orientuota į rezultatus (*„rezultatas yra svarbus <...> Aš įsivaizduoju, kad svarbus yra pačiam muzikos mokytojui ypač, ir mokyklai kaip statistiniai duomenys, pavyzdžiui (T2)“*), neatitinkančius individualių mokinio galimybių (*„reikalaujančių rezultatų, kartais gal ne visai tokių vertinimo atžvilgiu, gi ne visi mes galime išmokyti vienodai ir pagrot (T1)“*). Antroji nagrinėjamoju aspektu mokyklą charakterizuojanti subkategorija – stokojanti pasirinkimo galimybių mokantis. Tyrime dalyvavę tėvai pasisakė, kad net sprendimas toliau mokytis ar išeiti iš muzikos mokyklos nebuvo paliktas jų valiai, nepaisant vaiko nepasitenkinimo (*„atsimenu patį pirmą pokalbį <...> „žiūrėkit, kaip bus, jeigu mano vaikui nepatiks muzikos mokykla?“; tai man buvo atsakyta: „kaip taip gali būti, jeigu jūs pradedat, jūs privalot lankyt (T2)“*). Todėl mokykloje akcentuojama, kad būtinas kiekvieno stojančiojo ryžtingas apsisprendimas mokytis iki galo, kad jis nebūtų nuostolingas mokyklai (*„Iš pačios mokyklos jutau, pavyzdžiui, tik tai, kad, įstojom, berods, gal net ir direktorius labai akcentavo, jau čia be sugrįžimo, čia labai brangus mokslas, čia maždaug mums labai nuostolinga yra prarasti, kad jau labai, labai apsispręsti reikia, jau lankot, jau kai pradėjot, tai maždaug iki pergalės (T5)“*).

Trečioji tyrimo analizės metu išryškėjusi kategorija, kuri identifikuoja muzikos mokyklos įvaizdį tėvų požiūriu, – muzikos mokykla kaip privilegija tėvams. Kategorijai buvo išskirta viena patvirtinanti subkategorija (žr. 37 lentelę). Tyrime dalyvavę tėvai nurodė šios subkategorijos ištakas – patys vaikystėje neturėjo galimybės mokytis muzikos mokykloje (*„tarkim, šeimoj ir iš tėvų pusės, ir iš senelių pusės – visi buvo patenkinti labai, didžiavosi, kad dukra pasirinko muzikos mokyklą. Čia gal dėl to, kad jie ne visi turėjo galimybę mokytis tokiose mokyklose (T1)“*). Šiandien vaiko mokymasis tėvams kelia teigiamus išgyvenimus ir palankiomis prieinamumo sąlygomis (*„didžiudavausi tuo [vaiko mokymusi muzikos mokykloje], nes, pavyzdžiui, Amerikoje, Vokietijoje faktiškai tėvai už viską brangiai moka (T11)“*) ir kryptingu poveikiu dvasinei vaiko plėtotei (*„toksai, va, jausmas, mano vaikas groja, nu, gražu, galiu didžiutuotis, jinai pianinu groja (T7)“*).

Tyrimo metu tėvai taip pat pasisakė, kad muzikos mokykla – jų lūkesčių neatitinkanti institucija, kas pasireiškia per vilčių ir ugdymo realybės neatitiktį, t. y. nepateisina vaiko savęs realizacijos (žr. 37 lentelę), neskatina kūrybiškumo, nepuoselėja sąmoningumo ir neugdo atsakomybės jausmo (*„Lūkestis tai buvo toks, reiškia, kūrybiškumas pagrinde, kūrybiškumo skatinimas; ir mes, kaip mama, kaip tėtis, tikimės sąmoningumo ugdymo, atsakomybės, nu, viskas turbūt į vieną labai susiję, bet labai tokių jaučių stygių to sąmoningumo ugdymui (T3)“*), talentų, polinkių atskleidimo ir intereso mokytis skatinimo (*„įsivaizduoju, kad tai yra popamokinė veikla, tai yra papildomi reikalai ir tai privalo... tai turi patikti vaikui, kad norėtų eiti į muzikos mokyklą, kad, pamatęs pianiną ar fortepioną, norėtų juo grot; todėl turi neįvarty*

baimių ir turi atskleisti jo talentą, atskleisti jo polinkį, norą tai daryti. Aš kažkaip labai tikėjausi šito dalyko (T2)“), lankstumo ir draugiškumo, šilto priėmimo („davė ten konkrečius nurodymus, kad pianinas turi būti tik klasikinis, paskui liepė pasiimti visokių knygų iš bibliotekos. Aš galvoju, tai mano ta mergaitė mažytė, dar skaityt nemoka, visi tie dalykai tokie labai griežti. Man trūksta lankstumo, draugiško, šilto priėmimo mokykloje (T2)“), lūkesčių išsipildymo. Be to, kalbėdami apie lūkesčius neatitinkančią mokyklą, tėvai pasigenda neformalių mokymosi erdvių, reikalingų vaiko asmenybei tobulėti. Jų nuomone, muzikos mokyklose stinga mokymosi praktinio pritaikymo formų, kaip koncertų („tikėjaus, kad vaikas praktiškai daugiau kažką tai darys, nes tos praktikos, koncertavimo, kur vaikučiai galėtų parodyti save, tikrai labai mažai buvo (T4)“), išvykų už mokyklos ribų („Važinėjo jinai į koncertus, buvo tokių, bet ne tiek daug, keletą tiktai tų išvažiavimų, kur galima buvo atstovauti muzikos mokyklai, buvo tikrai nedaug. (T7)“), renginių, kurių metu vaikai turėtų galimybę neformalioje aplinkoje susipažinti su kūrybiškais žmonėmis (žr. 37 lentelę).

Tėvų išgyventų pirminių patirčių muzikos mokykloje analizės metu išryškėjo ir jų požiūris į muzikos mokyklos poveikį asmeninei vaiko ūgčiai. Išskirta viena kategorija ir penkios ją patvirtinančios subkategorijos (žr. 38 lentelę).

38 lentelė. Mokymosi proceso muzikos mokykloje poveikis vaiko asmeninei ūgčiai tėvų požiūriu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VAIKO ASMENINĖ ŪGTĮ SKATINANTI MOKYKLA	Asmenybės kultūrinis augimas	sakykim, pavyzdžiui, muzikos jinai tikrai klausosi, nesiklauso tų bumščikų, jinai jau atrenka <...> kur jau tokia kokybiškesnė muzika, jeigu aš taip galėčiau pasakyt ir vertinti (T3)
	Asmenybės išlaisvinimas ir pasaulėžiūros plėtimas	davė tokią orientaciją, davė išlaisvėjimą, jos laisvai gali prieiti prie grupelės kitų jaunuolių ir pasisiūlyt pagrot, pasisiūlyt padainuot, pasisiūlyt kažką tai nuveikt, toks jauno žmogaus ugdymas aplinkai (T10)
	Jautrumo aplinkai augimas	įgijo jautrumo aplinkai, pirmas dalykas, jos žiūrį į daugelį dalykų jautriau nei draugų vaikai, kurie nelanko muzikos mokyklos (T10)
	Vaiko vertės formavimas	aš manau, kad jas šiek tiek ir pakėlė aukščiau to lygio, nes jos sėdi prie pianino. ne bet kas gali atsist prie pianino, jos atsistėdą dabar, pagroja, ir man atrodo, kad jos pačios tuo didžiuojasi, laiko save šiek tiek, galbūt, aukštesnė už tuos prastus, ne tai, kad pasikėlusios, bet pačios viduje jos tarsi sako: „va, mes mokam pianinu grot, mes galim pagrot, mes galim muziką kitaip interpretuoti, pasikalbėt, galbūt, ir pokalbio temos kitokios atsiranda (T7)
	Vaiko asmeninės raidos ir intelektualinio tobulėjimas	Muzikos mokykla yra didžiulė vaiko raidos, jo protinio vystymosi, jo sugebėjimo laiką organizuoti, jo sugebėjimų atlikti užduotis savo noru auklėtoja, tai yra labai svarbu... gyvenimui, manau (T12)

Tėvų nuomone, muzikos mokykla daro poveikį vaiko asmenybės kultūriniam augimui, t. y. formuoja muzikinį skonį, gebėjimą atrinkti kokybiškesnę muziką, ją

vertinti (žr. 38 lentelę), kultūringą elgesį koncertų metu („*jau nekalbu apie tuos dalykus, kad jie moka elgtis koncerto metu, kad jie žino, jei kūrinys grojamas, negalima įeiti ir išeiti, aš jau nekalbu apie tą paprastą ir elementarų dalyką – žino, kad telefoną reikia būt išsijungus (T11)*“). Muzikos mokykla, tėvų pastebėjimu, stiprų poveikį daro asmenybės išlaisvėjimui ir pasaulėžiūros, vaiko socialinių įgūdžių plėtočiai („*keičiasi pasaulėžiūra, labai keičiasi <...> Apskritai, ir bendravimas toks kokybiškesnis, gal ir kultūringesnis, tai tikrai susiję (T3)*“; „*plačiau žiūri į pasaulį; jos, bet kur nuvažiavusios, nuėjusios į bet kurią bendruomenę, grupę ar organizaciją, gali pamuzikuoti; ir paskui pačios tai gitarą mokosi, tai dar kažko, tiesiog duodi pagrindus, o paskui jau jos pačios tobulėja (T10)*“). Vaikai, besimokydami muzikos mokykloje, tėvų požiūriu, tampa jautresni aplinkai už tuos, kurie nelanko muzikos mokyklos (žr. 38 lentelę). Be to, muzikos mokykla modeliuoja ir puoselėja vaiko pastangas būti gerai kitų vertinamam ir pačiam vertinti save. Tyrime dalyvavusių tėvų nuomone, mokymasis muzikos mokykloje šiek tiek kilsteli vaiką virš kitų bendramokslių asmenybine prasme („*tai vis tiek kažkokia tai specialybė, vis tiek su kuriuo nors instrumentu groji, išmokusi kažką, tarkim, jinai – kaip asmenybė... galvoja, kad aš kažką daugiau moku nei kurie ne kurie klasės draugai, jie to nemoka, o aš moku groti (T1)*“) bei prisideda prie asmeninės raidos ir intelektualinio tobulėjimo, mokantis valdyti laiką, atliekant įvairias užduotis, kas, tėvų manymu, yra labai svarbu vaiko gyvenimui (žr. 38 lentelę), stiprinant koordinaciją ir smegenų pusrutulių veiklą grojimo metu („*Ir vien tas darbas pirštais... Juk mažam vaikui sako pirmiausia: „kirpk, klijuok, plėšyk, lipdyk“. O ką reiškia groti fleita, groti fortepijonu, tai yra grynai pirštų darbas, tai tu turi koordinaciją čia, smegenų pusrutuliai dirba, ar ne. Aš matau didžiulę naudą (T11)*“), ką ne visada pajėgūs lavinti patys tėvai („*vaiko intelekto augimas ir kai tai daroma 7-nerius metus iš eilės, pačiam tam žydėjime, juk vaikas, nu, 7-erių metų, 6-erių pradeda muzikos mokyklą, o baigia 13-kos, 14-kos, 15-kos, pats tas laikas, kada tu turi asmenybei duot tiek daug, kiek mes, tėvai, nesame pajėgūs duoti (T8)*“).

Apibendrinant tėvų pirmines patirtis, susijusias su vaikų mokymusi muzikos mokykloje, galima teigti, kad muzikos mokyklos pasirinkimą sąlygoja išoriniai ir vidiniai motyvai. Tyrimo metu atpažinti išoriniai pasirinkimo motyvai apibūdinami, kaip artimų žmonių paskatos, draugų, giminių, vyresniųjų brolių / seserų, pažįstamų teigiamų patirčių pavyzdžiai, virtę savo pozicijos sudėtingoje situacijoje sąmoningu išsiaiškinimu ir pasirinkimu. Pavieniais atvejais apsisprendimui darė įtaką šeimos narių ryšiai su muzika ir mokytojų patarimai, tapę savitu kvietimu tėvams leisti vaiką mokytis muzikos mokykloje. Dar vienas dingsties tipas – strateginė mokyklos padėtis ir pozityvus jos įvaizdis.

Vidinius pasirinkimo motyvus pirmiausia išprovokuoja galimybė gauti formulų mokyklos baigimo pažymėjimą, kuris gali praversti ateityje, renkantis profesiją. Pasirinkimui įtakos taip pat turi vaiko amžius, individualios jo savybės ir mokytis muzikos mokykloje jo poreikį atspindintis išgyvenimas bei mintys apie galimybę ką nors pasiekti.

Analizės metu išryškėjusi muzikos mokyklos vaizdinio identifikacija tėvų patirties aspektu atskleidė, kokį šios institucijos įvaizdį yra susikūrę tėvai. Jų nuomone,

muzikos mokykla, kaip institucija, orientuota į vaiką ir jo užimtumą, t. y. liberali, suinteresuota puoselėti tikslingosios savianalizės įgūdžius, sugebėjimą nuolat save kontroliuoti ir vertinti savo pasiekimus pagal sau pačiam svarbius motyvus ir nuostatas, atlikti veiklą, pvz., per atsiskaitymus, emociškai nepalankiomis aplinkybėmis. Be to, užtikrinanti saugią aplinką ir kokybišką vaikų užimtumą, tobulinimąsi, prielaidas sėkmės motyvacijai vystyti muzikinėje veikloje.

Antra vertus, muzikos mokykla orientuota į specialistų rengimą – per daug reikalaujama iš vaikų, orientuojantis į rezultatus, neatitinkančius individualių mokinio galimybių, ribojama pasirinkimo laisvė mokantis.

Asmeniškai tėvams dukros ar sūnaus mokymasis muzikos mokykloje yra pagarbos sau pačiam, pasididžiavimo savo šeimos nariais išraiška. Šią pakilią būseną, kaip emocinę reakciją į to fakto reikšmę vaiko kasdienybei ir ateičiai, stipriai palaiiko palankios muzikos paslaugų prieinamumo sąlygos ir pats ugdymo turinys (vaiko muzikavimas).

Remiantis tyrimo duomenų analize, galima teigti, kad muzikos mokyklos veikloje ne viskas pozityvu, kad ne visada atitinka tėvų išankstinius lūkesčius. Argumentai – neįžvelgiamos vaiko pastangos būti gerai įvertintam, nepateisintos jo pastangos atskleisti ir plėtoti savo gabumus, ribojamos galimybės nestereotipiškai išgyventi atliekamą muzikos kūrinį, kūrybiškai interpretuoti jį. Muzikos mokyklos veikloje pasigesta skatinimo, sąmoningumo ir atsakomybės jausmo ugdymo, talentų, polinkių atskleidimo, mokytis skatinančių intriguojančių situacijų, lankstumo ir draugiškumo, šilto bendravimo ir / ar bendradarbiavimo. Pasigesta neformalių mokymosi erdvių, reikalingų vaiko asmenybei tobulėti, mokymosi pritaikomumą demonstruojančių veiklos formų, kaip: koncertų, išvykų už mokyklos ribų, renginių, kurių metu vaikai turėtų galimybę neformalioje aplinkoje plėsti muzikinį ir bendrakultūrinį akiratį.

Tėvų išgyventų pirminių patirčių muzikos mokykloje tyrimu nustatytas jų požiūris į muzikos mokyklos poveikį vaiko brandai. Tėvų teigimu, muzikos mokykla teigiamai veikia vaiko asmenybės kultūrinį augimą (formuoja muzikinį skonį, gebėjimą atrinkti kokybiškesnę muziką, ją vertinti, moko kultūringo elgesio koncertų metu), asmenybės laisvėjimą ir pasaulėžiūros plėtotę (vaiko socialinių įgūdžių tobulėjimas, pozityvi jo pasaulėžiūros kaita, kokybiškesni bendravimo įgūdžiai), ugdomą jautrumą aplinkai, teigiamą savęs vertinimą, individualią vaiko raidą ir intelektualinį tobulėjimą, ką lavinti tėvai ne visada pajėgūs.

3.5.2. Tėvų išgyvenimai, patirti vaiko mokymo(si) muzikos mokykloje metu

Analizuojant tėvų pasisakymus į antrąjį tyrimo klausimą, kuriuo prašyta informantų pasidalyti patirtimis, išgyventomis vaiko mokymosi muzikos mokykloje metu, buvo išskirtos trys dimensijos, apimančios (1) vaiko mokymosi procesą muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu, (2) ugdymo dalyvių sąveikos raišką ugdymo

procesė tėvų patirties aspektu bei (3) vaikų ir tėvų patiriamus emocinius išgyvenimus mokymosi metu muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu.

- *Vaikų mokymosi procesas muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu*

Vaikų mokymosi proceso analizės metu išskirta viena tema, išryškinusi vaiko mokymosi ypatumus muzikos mokykloje. Temą sudaro keturios kategorijos (žr. 39 lentelę).

39 lentelė. Vaiko mokymosi ypatumai muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKYMASIS, KAIP ASMENINIS VAIKO SAVYBES PLĖTOJANTIS PROCESAS	Savarankiškumą ir atsakomybės jausmą ugdantis procesas	<i>muzikos mokykla nori nenori duoda ir tas atsakomybės jausmas, va, dar išugdytas, nes: „aha, jau reikia į muzikos mokyklą, aha jau reikia muzikuoti, jau reikia namuose grot“, toks savarankiškumas ir toks atsakomybės jausmas, kad aš atsakinga už savo pasiruošimą (T10)</i>
	Pareigos jausmą ugdantis procesas	<i>muzikos mokykla arba dailės mokykla, arba sporto mokykla turi pradžią ir pabaigą <...> būrelis toksai, kaip ir nėra išipareigojimo, „aš dvi savaites palankiau, ten visi keičias ir aš gal išeisiu“, galvoju, kad nebūtų tokių bangų „žinau, kad man reikia penkerius metus mokyti“ ir aš priimu tą sprendimą, o jeigu priimu, tai aš turiu užbaigti darbą iki galo, kad nebūtų numesta (T11)</i>
	Laiko planavimo įgūdžius ugdantis procesas	<i>žinai, kad turi iki to termino padaryti darbą, tai yra laiko planavimas, turiu padirbėti, o jeigu rugsėjį, spalį nepadirbėjau, tai lapkritį aš turiu labai padirbėti, man tai ne, aš atsiskaitymą ne, o dėl formos taip (T11)</i>
MOKYMAŠI LENGVINACIOS APLINKYBĖS	Vaiko gabumai, kaip mokymąsi lengvinanti aplinkybė	<i>Kadangi gabus, tai jam daug ir nereikia turbūt, net neišivaizduoju. Aš išivaizduoju, jeigu būtų negabus, tai jis daugiau dirbtų ir namuose, ir dar, ir dar. Dabar nesi-skundžiam, nežinau (T9)</i>
MOKYMAŠI SUNKINANČIOS APLINKYBĖS	Programiniai reikalavimai	<i>jie [mokytojai] sako – chrestomatiniai kūriniai, be kurių negalėsi gauti diplomo, aš žinau – tai yra klasika, bet vis tiek kažkaip norisi, kad vaikam ir smagu būtų, ne tik tai atidirbti, bet ir smagu ir jie turėtų džiaugtis tuo, ką daro, o ne taip, kaip dabar, sunku vaikams (T10)</i>
	Prievolė ir pareiga mokymosi procese	<i>dažnai nesidžiaugia vaikai, jiems mokymasis yra prievolė; ką reikia daryti, daro, jie noriai daro, nes jaučia genuose ar kažkur tai, kad yra ta muzika; jiems tai svarbu, bet tai nėra, kad ir smagu tą daryti, gal atsiranda vaikai, bet mano vaikam tai nebuvo jau labai didelis džiaugsmas (T10)</i>
	Mokymosi tempas ir gabumų stoka	<i>Tiesiog atsibodo, pavargo tas tempas, nuolat ,vat ,tas pats – ruošk, ruošk, mokykis, mokykis, grok, grok (T5)</i>
MOKYMOŠI MOTYVACIJĄ SILPNINANTIS MOKYMASIS	Mokymosi krūvis kaip nenoro mokytis priežastis	<i>pradžioj su jais kažkiek tai žaidžiama, kad prisitrauktų, kad lankyti, kad neišgąsdintų, o paskui kai prasidėjo trečioj klasėj, matyt, vis tiek ir tie kūrinių sunkesni, ir tas namų darbų darymas, ir viskas – noras dingo. Išidavo į muzikos mokyklą, bet jos nepasiekdavo (T5)</i>

Tyrimė dalyvavusių tėvų požiūriu, mokymosi procesas muzikos mokykloje plėtoja asmenines vaiko savybes, tokias kaip: savarankiškumo ir atsakomybės jausmą, nes būtina pasiruošti namuose (žr. 39 lentelę) privalomam atsiskaitymui („*Tie atsiskaitymai, kurie privalomi, vaikučiam <...> svarbūs, tiesiog, kad vaikas, ką išmoko, atsiskaitytu, reikia jam, aišku, įdiegti tą atsakomybės jausmą (T4)*“⁴) ir neišvengiamai jame dalyvauti („*prieš atsiskaitymus ji labai atsakingai jaučiasi, jei reikia atsiskaityti, būtinai turi dalyvaut, skauda ką nors, neskauda, ar temperatūra, bet jina turi dalyvaut ir nėra taip buvę, kad atsiskaityme nedalyvautų (T3)*“⁴). Mokymasis muzikos mokykloje neįmanomas be tinkamo pareigos suvokimo, kuris plėtojamas ilgalaikių programų realizavimu, vaikui jaučiant priedermę baigti visą muzikos mokyklą (žr. 39 lentelę). Mokymasis, be abejo, neįmanomas neturint laiko planavimo įgūdžių, kurie formuojasi ir tobulėja įgyvendinant terminais apribotą mokymo planą, planuojant savo laisvalaikį, darbo dieną, įvertinant laiko kaštus („*viską suspėdavo – ir smėlio dėžėj, ir su lėlėm, ir dar pagrot, ta prasme, kaip jinai mažytė išmoko susiplanuot savo darbo dieną, tai tą daro sėkmingai ir dabar, tiesiog viskas sustyguota, į priekį pagalvota, spės, nespės, kiek laiko tai užtruks (T8)*“⁴).

Analizės metu išryškėjo ir mokymąsi lengvinančios bei sunkinančios aplinkybės, kaip mokymosi ypatumus muzikos mokykloje sudarančios dedamosios. Tėvų nuomone, vaiko gabumai yra mokymąsi muzikos mokykloje lengvinanti aplinkybė, todėl jam nereikia per daug ruošytis namuose (žr. 39 lentelę), o mokymasis pasidaro ne problemiškas („*dukra mokėsi, tai ji neturėjo problemų, todėl, kad ji turi absoliučią klausą, tai, kas solfedyje, apskritai, muzikoje labai padeda (T8)*“⁴). Mokymąsi sunkinančios aplinkybės muzikos mokykloje – tai programiniai reikalavimai, kurie vaikų vargiai įveikiami („*nežinau, mokytojas tikrai, man atrodo, gal ir mokėjo su jais dirbt, bet gal, sakau, gal ta programa tokia sunki jiems mokytis (T5)*“⁴), orientuoti į specialistų rengimą („*jiems labai sudėtinga, nes jie turi tik vieną savaitinę pamokėlę, o iš jų reikalauja kaip iš specialistų (T4)*“⁴). Tėvų požiūriu, mokymo programą sudarantys chrestomatiniai kūriniai, sausi, tradiciniai, klasikiniai („*groja sausus kūrinius, nežinau, gal vaikai patys taip ir nemano, su vaikais nekalbėjau tuo klausimu, dabar tik pastebėjau, kad kūriniai pasidarė sausi, tradiciniai, klasikiniai. Tokia programa (T11)*“⁴), be kurių nėra galimybės gauti mokyklos baigimo diplomo, iš vaikų atima mokymosi džiaugsmą (žr. 39 lentelę) ir vaikystę („*Šiaip gaila ir to laiko, kurio jie labai mažai turi, jie, nu, tokie, jie nebeturi vaikystės <...> aš galvoju, kad per sunkios vaikams tos programos (T5)*“⁴). Prievolė ir pareiga mokymosi procese taip pat yra mokymąsi sunkinanti aplinkybė, kurią iš dalies formuoja ir pati mokykla, o tai, tėvų nuomone, pastūmėja vaiką maištauti arba, atvirksčiai, – virsta uždaru, atsiri-bojimu nuo sistemos („*aišku, jeigu galėčiau sau leisti finansiškai, mano vaikas neitų į valstybinę muzikos mokyklą vien dėl to pačių žodžių „privalai“, „taip reikia“, „tokios taisyklės“... tai yra primityvu, neveiksminga ir, priešingai, kelia, sakyčiau, vaike maištą, o kartais silpnėsi verčia gūžtis, ir jie užsidaro nuo tokios sistemos (T2)*“⁴). Tėvai teigia, kad vaikai, nors ir turėdami pašaukimą muzikai, besimokydami neišgyvena anksčiau minėto mokymosi džiaugsmo, o procesą priima kaip prievolę (žr. 39 lentelę) ar / ir pareigą, kuri pačiam vaikui neįdomi („*atlieka tą pareigą tėvynei, o pačiam tas neįdomu galbūt mokytis (T7)*“⁴). Dar viena mokymąsi sunkinanti aplinky-

bė muzikos mokykloje, tėvų požiūriu, tai mokymosi tempas ir gabumų stoka, kuris kelia nuovargį ir apkrauna vaiką papildomu krūviu („aišku, yra gal ir tu minusų, kad papildomai kas negabesnis, jau tam sunkiau...ir namų darbai, ir muzikos mokykla, galbūt didelis apkrovimas (T9)“), išprovokuoja stresą, negatyvią nuotaiką ir tampa nenoro mokytis priežastimi („turi krūvį pakankamai didelį muzikos mokykloj, tarkim, nueina į muzikos mokyklą ir netgi iškiltų klausimas, kur griežčiau, kur rimčiau iš tikrųjų. Iš muzikos mokyklos pareina vaikas ir su ašarom, ir nuliūdęs, ir stresas, o po to išsivysto nenoras. Nenoriu, nenoriu! Viskas! Nenoriu! (T4)“).

- Ugdymo dalyvių sąveikos raiška ugdymo procese tėvų patirties aspektu

Analizuojant vaiko įgytas mokymo(-si) patirtis muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu, išryškėjo ugdymo dalyvių sąveikos raiška, apimanti mokyklos administracijos ir tėvų abipusį poveikį, mokytojo elgsenos tipus ugdymo procese tėvų patirties aspektu, mokytojo ir tėvų sąveikos raišką ugdymo procese ir tėvų elgesį su vaiku mokymosi metu. Tyrime dalyvavę tėvai, dalydamiesi patirtimis, atskleidė administracijos bendravimo su tėvais ugdymo klausimais savitumus, kuriuos viena-reikšmiškai apibūdino – kaip atstumą palaikančius (žr. 40 lentelę).

40 lentelė. Mokyklos administracijos sąveika su tėvais ugdymo procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
SĄVEIKOS SU TĖVAIS STOKOJANTI ADMINISTRACIJA	Ryšio su administracija pasigendantys tėvai	„iš administracijos <...> ryšio tai tikrai labai trūksta, tarsi įstaiga yra sau, o tėvai yra sau ir; kaip tas vaikas jaučiasi toj mokykloj, tai nu beveik niekam neįdomu (T6)
	Tėvų įtraukties į mokyklų veiklos planavimą ir realizavimą stoka	iš administracijos, tai tikrai tokio, tiesiog kažkokio, nežinau, ar pasitarimo su tėvais, ar kažkokios veiklos planavime, nu, manau, kad į kažkokią forma tai turėtų vis tiek išvirsti (T6)

Tėvai pasigenda ryšio su administracija ir akcentuoja dominuojančią didelę prarają tarp mokyklos administracijos ir tėvų. Pastarieji tai įvardija kaip menką mokyklos domėjimąsi *vaiku*, todėl visais rūpimais administraciniais klausimais tėvai linkę kreiptis tik į *specialybės* mokytoją, nes patirtis rodo, kad administracija nesuteikia reikalingos pagalbos („ten negausi jokių, jokių atsakymų, ar supratimo (T3)“). Taip pat tėvai pažymi, kad stokojama tėvų įtrauktiems į mokyklos veiklos planavimą ir realizavimą (žr. 40 lentelę). Pasigendama administracijos aktyvumo, informuojant tėvus apie mokyklos siekiamybes, planus, viso to pagrindimo ir pan., pasitariant su tėvais, kokia jų nuomonė, lūkesčiai ir kaip jie galėtų ir norėtų prisidėti prie mokyklos vizijos įgyvendinimo („trūksta, man tai trūksta informacijos iš administracijos, kas bus, kodėl, vat, reikėtų daryti, ko mes siekiam, ką mes čia veikiam, ko jūs norėtumėt, kaip jūs matytumėt, ką jūs galėtumėt, ar prisidėtumėt kokia nors forma, vat, to aš absoliučiai nejaučiu (T8)“).

Analizės metu išryškėję mokytojo elgsenos tipai ugdymo procese identifiukuoti per mokytojo sąveiką su vaiku ugdymo procese tėvų patirties aspektu. Temą apima

keturios kategorijos: mokytojo, kaip pašnekovo elgesys, individualius vaiko poreikius stebinčio mokytojo elgesys, galios santykį su vaiku palaikančio mokytojo elgesys ir neigiamą emocijų aplinką kuriančio mokytojo elgesys (žr. 41 lentelę).

41 lentelė. Mokytojo elgsenos tipai ugdymo procese tėvų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOKYTOJO, KAIP PAŠNEKOVO ELGESYS	Išklausiantis ir rūpestingas pašnekovas	<i>kadangi aš ir pati mokiausi muzikos mokykloje, tai, būtent, man pokalbis su mokytoju yra sudedamoji dalis muzikos mokykloj (T11)</i>
	Mokymosi rezultato su vaiku nesiekiantis pedagogas	<i>atėjo trečia mokytoja, jauna visai, jinai galbūt net ir su pedagogika nieko bendro neturinti, tik tiek, kadangi buvo jauna tai mokėjo su vaikais pasikalbėt. Aišku, rezultatų, kas liečia grojimą, mes nematėm ir susikauptimo jokio per pamoką ir per koncertą jokio nebuvo, ateini į koncertą, nori matyt rezultatą,, ką tas mano vaikas išmoko (T7)</i>
INDIVIDUALIUS VAIKO POREIKIUS STEBINČIO MOKYTOJO ELGESYS	Prie vaiko mokymosi poreikių prisitaikantis mokytojas	<i>Jeigu, pavyzdžiui, sūnus kol fortepijoną mokinosi, jam ir atitinkami kūriniai buvo, jis apleido tą sritį, mokytoja į tai atsižvelgė, iš karto kūrinys lengvesnis, jeigu mato, kad vaikas neskiria tam dėmesio ar dėl vienu ar dėl kažkokių priežasčių numetė tą dalyką į šoną,, tai kam tą vaiką kankinti (T11)</i>
	Taktiškas mokytojas	<i>mokytojas buvo labai konkretus, faktiškai įpusėjęs muzikos mokyklą, kada laikomi tie keliamieji egzaminai, taip taktiškai, gražiai buvo pasakyta, be jokių įžeidimų, kad „pagalvokit, gal neverta jums jėgų investuoti, gal geriau paieškokit kažkokią kitą veiklą, kur vaikas galėtų atsiskleisti...taip, manau, kad vaikas gali mokintis toliau“, man tas atvirumas patiko, tai vis tiek tėvai, tai jisai nebūna tėvas, klasėj nesėdi (T11)</i>
	Vaiką mokymuisi motyvuojantis mokytojas	<i>mokytojas motyvuoja <...> moka motyvuoti, reikėtų paklausti tokio klausimo, kokius čia metodus taiko, kad taip patinka (T9)</i>
GALIOS SANTYKĮ SU VAIKU PALAIKANČIO MOKYTOJO ELGESYS	<i>„...mokytojas yra diktatorius...“</i>	<i>Asmenybei <...> mokytis muzikos mokykloje <...> jeigu tu nesi tipinis vaikas, kuris buvo ugdomas „dabar tu patylėk“, „dabar kalbu aš“, „čia tokia tvarka“, „nesusidėk taip rankų“, „čia nesikūprink“, tokiu liepimo principu, nelygiavertišku pagrindu, kai mokytojas yra diktatorius ir viskas vyksta tokiu principu, o jeigu vaikas yra kitoks, aš manau, jam yra žiauriai sunku išsėdėt tą pamoką, tarsi persikėlimas į viduramžius (T2)</i>
	Pagarbos ir dėmesio vaikui stokojantis mokytojas	<i>sėdi, laukia, laukia ir nėra mokytojos. Parėjo nosis nuleidę, sako, kas čia dabar, kodėl mes turim eit pas ją, jeigu ji pas mus neateina? (T7)</i>
NEIGIAMĄ EMOCIJŲ APLINKĄ KURIANČIO MOKYTOJO ELGESYS	Emociškai nesitvardantis mokytojas	<i>ten yra dar viena tokia mokytoja, dukra bijo pavėluoti, bijo lygiai su skambučiu įeiti į klasę, nes mokytoja 10 minučių rėks, kodėl tu pavėlavai, tai yra solfedžio mokytoja, visa klasė vaikų sėdi, o ji rėkia ant vieno žmogaus, kaip tu galėjai pavėluot, nu, nesusėpėjo ten pusę minutės, minutę įeiti į klasę (T12)</i>

Tėvai, komentuodami mokytoją, kaip pašnekovą, teigia, kad muzikos mokyklos pedagogas – išklausančias ir rūpestingas pokalbio dalyvis, o tai, tėvų nuomone, yra sudedamoji ugdymo proceso dalis, atspindinti ne vieną jo vaidmenį: mokytojas – ne tik savo dalyko specialistas, bet ir psichologas, dėmesingas išsakomoms problemoms, ir patarėjas („*mokytojo vaidmuo taip kardinaliai pasikeitęs, jis yra ne tik dalyko specialistas, jis yra psichologas, jis yra išklaustytojas, jis yra patarėjas, jis yra ir taikytojas draugų (T11)*“). Tėvai pastebi, kad toksai mokytojo bendravimas formuoja jo asmenybės patrauklumą vaikams, jis tampa mylimiausiu / mėgiamiausiu mokytoju („*viena iš mėgstamiausių mano dukros mokytojų pasikalbėdavo ir kažkaip pamatydavo, ar reikia arbatos vaikui po mokyklos, ar nereikia... (T12)*“), su kuriuo malonu leisti laiką („*buvo mokytojų, su kuriais mielai leisdavo laiką ne tik mokymams, bet ir pasišnekučiuodavo, dar popamokiniai įvairiausi užsiėmimai (T1)*“). Kita vertus, pastebėtas kraštutinumas, kuomet mokytojai, pasiduodami potraukiui bendrauti, atitrūksta nuo mokymo(-si) proceso. Tėvai dalijosi patirtimis, kad mokytojai, nors ir turi puikių gebėjimų bendrauti su vaiku, bet apčiuopiamų mokymo(-si) rezultatų, pastebimų tėvams, taip ir nepasiekia (žr. 41 lentelę). Mokymas(-is) muzikos mokykloje, tėvų nuomone, neretai tampa *bendravimo būdu už pinigus*, kurį jie linkę toleruoti dėl pedagogo patrauklumo vaikui, poreikio jį užimti ir kito pasirinkimo stokos („*vat, mokytojos, atėjai pagrojai, neatėjai, ai; mes arbatos išgėrėm, kavos išgėrėm, pasikalbėjom, gal dar kiek pagrojom, ir jokių tokių, vat, skatinimų, kad tu išmoksi, pagrosi gal kur nors, važiuosim, kažko tokio visiškai nebuvo, toks bendravimo būdas kaip už pinigus, ir viskas, o tuo labiau, kad jai patiko tas toks jų bendravimas, pasišnekėt su kitu suaugusiu žmogum, kuris supranta; ir ką dabar iš visų blogybių renkiesi mažiausią, jeigu jai tas patinka, mes ir leidom, nu dar pagrodavo šiek tiek (T7)*“).

Tyrimo dalyvavę tėvai, apibūdindami individualius vaiko poreikius stebinčio pedagogo elgesį (žr. 41 lentelę), akcentavo, kad mokytojai, vengdami vaiką *kankinti*, prisitaiko prie jo mokymosi poreikių, atsižvelgia į jo mokymosi stilių, mokymuisi skiriamą laiką ir dėmesį ir stengiasi sudaryti patrauklias mokymosi sąlygas (žr. 41 lentelę). Tėvai pastebi, kad mokinio apsisprendimas nebesimokyti muzikos mokykloje taip pat daro poveikį mokytojo (prisitaikymo prie vaiko mokymosi poreikių) elgesiui („*paskui jau mokytoja paskutinė, kur dabar išėjo, irgi sakė leisianti jai grot, ką norės, vadinasi, jau pradėjo persiverst į vaiko pusę, bet tai po laiko; tegu atsineša jinai kokias tik nori natas, leisianti groti viską, ką jinai tiktai nori, tegul tiktai eina (T7)*“). Taigi, pajutęs grėsmę netekti mokinio, mokytojas savo elgesį kardinaliai pakeičia – jis *persiverčia*, o toks pokytis rodo, kad mokytojo interesas gali būti nukreiptas ne į mokinį, o į siekį išsaugoti pedagoginį krūvį. Tyrimo metu pastebėta, kad mokytojo elgesys, jam stebint individualius vaiko poreikius, galėtų būti ne tik siekiamybė sudaryti palankias mokymosi sąlygas ar / ir išlaikyti savo pedagoginį krūvį, bet ir nukreipti mokinį ten, kur jis galėtų atsiskleisti. Toks mokytojo sąžiningas ir atviras elgesys žavėtų tėvus (žr. 41 lentelę). Būtina pastebėti, kad mokytojas, kuris stebi individualius vaiko poreikius yra mokymuisi motyvuojantis mokytojas. Pažindamas vaiką, jis tarsi įsilieja į jo gyvenimą („*labai geras mokytojas dabar pa-*

sitaikė, jis labai motyvuoja, labai nori, labai gerai bendrauja telefonu, ir facebooke, ir skaipe, ir muzika dalijasi, vat, tas yra labai didelis pliusas, labai didelė motyvacija (T9)“), geba sudominti („Matosi, pas ką nori eit, o pas ką nelabai. Aišku, kaip ir kiti vaikai, kur labiau reikia mokytis, labiau pasistengti, ten, aišku, ir labai didelio noro nėra, bet jei jie turi motyvaciją, jeigu jie mato, kad jiems įdomu, tai, aš manau, kad ir sunkiau mokytis, bet yra įdomu (T1)“ ir įtraukti į ugdymo procesą („pavyzdžiui, improvizacija, tai vaikai, nežinau, kiek pamoka yra, 45 minutės, jie tris valandas negrįždavo, eidavo jie ten su sintezatoriais, su kuo ten tą simfoniją kūrė, tai ten mano vaikai tuo metu kūrė ją, gaudydavo tuos garsus, ten padėdavo, jie ten dalyvavo, nu, negrįžta..., žinau, kad išėjo pas improvizacijos mokytoją ir prapuolė (T12)“), parinkdamas tinkamiausius metodus (žr. 41 lentelę).

Analizės metu identifikuotas ir galios santykį vaikui demonstruojančio mokytojo elgesys, kuris tėvų atpažįstamas iš mokytojo leksikos – „dabar tu patylėk“, „dabar kalbu aš“, „čia tokia tvarka“, „nesusidėk taip rankų“, „čia nesikūprink“, kurią tėvai tapatina su diktatoriaus elgesiu (žr. 41 lentelę) – ir per vaiko požiūrį į mokytoją („jinai žiūri į mokytoją iš skruzdėlytės ūgio į milžiną (T2)“). Taip pat pastebėta, kad mokytojai neretai stokoja pagarbos ir dėmesio vaikui. Tyrime dalyvavę tėvai dalijosi patirtimis, kad mokytojai apsiriboja tik pedagoginėmis funkcijomis, neskirdami nei papildomo laiko („išmokina kažkokį kūrinėlį, tėveliam pagroji ir paskui jau mūsų neliesk, užsiėmę, mums jau laikas namo važiuot (T7)“), nei dėmesio vaikui pamokose („į antrą pusę mokslų į tokį solfedį iš vis pradėjo labai atmetinai žiūrėt; sakydavo, kad mokytojas į mane dėmesio visiškai nekreipia, esu aš klasėje ar ne, jisai mato mane, jei aš tik kažko nepadariau, bendrauja tik su tais, kuriems sekasi (T1)“), ypač tais, kurie turi mokymosi sunkumų („jinai visada sakydavo: „ai, man vis tiek nesi-seka, yra klasėje, kuriems sekasi geriau, mokytojas tiesiog su mumis, tais, kuriems prasčiau sekasi palei vertinimus nebendraudavo praktiškai (T1)“), kas išprovokuoja atmetiną vaiko požiūrį į mokomąjį dalyką. Tėvų nuomone, mokytojui aktualūs tik du prioritetai: mokomosios medžiagos išdėstymas ir darbas su tais vaikais, kuriems sekasi („pamokoj ignoruodavo, nekreipdavo dėmesio, nes vesdavo pamoką, kas jam, matomai, priklauso vest, ir dirbdavo su tais, kuriems gerai sekėsi (T1)“).

Tėvai apibūdino ir dar vieną pedagogo tipą, t. y. neigiamą emocinę aplinką kuriančiojo, kuris charakterizuojamas subkategorija – emociškai nesitvardantis mokytojas (žr. 41 lentelę). Pavyzdžiui, vaiko vėlavimas į pamoką virsta ilgais mokytojo moralais, išsakomais pakeltu balso tonu, tėvų žodžiais tariant, *rėkimu* (žr. 41 lentelę), keliančiu vaikui *mokyklos baimę*. Pastebėta, kad vaiko nepasirengimas pamokai irgi pasireiškia mokytojo negebėjimu valdyti savo emocijų, kantrybės išsekimą („kadangi nedadirbdavo mano mergaitė, tai gal ir mokytojos kantrybė pasibaigdavo (T12)“). Šį faktą tėvai linkę toleruoti ir palaikyti („mokytoja bara, kelia balsą, o ką jai daryt, jeigu jūs ateinat neišmokę (T7)“), o vaiko mokymosi klaidos – mokytojo emocijų sukeltą fizinį elgesį, kaip mokinio pirštų daužymą pieštuku („klausiu: „mokytoja, kaip aš ją pamokinsiu?“; „jūs kartu mokinkitės“; jinai su tuo pieštuku pasiėmus, čia ne taip, čia tuos pirštus vaikui daužo (T4)“ ar / ir fizinį vaiko sužalojimą („išgirdau, kad labai garsi, pati geriausia smuiko mokytoja užpykusi nuplėšė mano draugės mergaitėi ausį iki kraujo, kokia ten ta vaiko odelė yra, ten gal to kraujo buvo vienas

lašas, aš nebuvo, nemačiau, bet tai vaikams trauma – mokiausi, o man ausis plėšė arba su liniuote nagus daužė; kaip bebūtų gaila, tų dalykų yra ir šiandien (T12)“).

Analizuojant ugdymo dalyvių sąveikos raišką ugdymo procese tėvų patirties aspektu, buvo identifikuota mokytojo ir tėvų sąveika ugdymo procese. Temai buvo išskirtos dvi kategorijos: ryšį su tėvais kuriantis mokytojas ir ryšį su mokytoju kuriantys tėvai (žr. 42 lentelę).

42 lentelė. Mokytojo ir tėvų sąveika ugdymo procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
RYŠI SU TĖVAIS KURIANTIS MOKYTOJAS	Tėvų įtraukimas į vaiko mokymąsi	<i>Pamokose padalyvauoti kviečia visada, tiesiog tai priklauso nuo aplinkybių, kiek pati galiu, nes be to vaiko dar du vaikai, žodžiu, darbas arba dar kažkas, jau kai išpuola, kada galiu, tikrai prisijungiu ir pasiklausau, ir pasižiūriu – ir viskas tvarkoj (T6)</i>
	Dalykiškas santykių palaikymas	<i>daugiausia su savo dukros specialybės mokytoja bendrauju telefonu, nes tiesiog nesusitinkame, aš negaliu nueiti į tą muzikos mokyklą, tie mūsų pokalbiai tokie šalti, dalykiški, nėra kažkokio tokio...tikrai manęs nė karto nepaklausė, kaip jaučiasi jūsų dukra? (T2)</i>
RYŠI SU MOKYTOJUMI KURIANTYS TĖVAI	Bendradarbiavimu grįsto ryšio su mokytoju palaikymas	<i>su specialybės mokytoju <...> pasitariam ir susiskambinam, šiaip bendraujam (T9)</i>

Tyrime dalyvavę tėvai pažymi, kad tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą priklauso nuo mokytojo pozicijos tėvų atžvilgiu ir nuo pačių tėvų iniciatyvos. Mokytojai siekia tėvus padaryti vaiko mokymosi proceso dalyviais, kviečia lankytis pamokose, kas tėvams tampa ir įpročiu („tėvai, verslininkai, ne muzikantai, ir sėdėdavo pamokoje arba taip: tėtis baigęs muzikos mokyklą, fortepijoną, bet sėdėdavo, jį tiesiog taip mokytoja išugdė (T8)“), bendradarbiauja su tėvais sprendžiant problemas („turim labai padirbėti, labai dažnai kas atsitinka, ketverius metus lanko ir meta muzikos mokyklą, jeigu neįsijungia tėvai, bet tėvai dažnai nežino, jeigu nepaskambina mokytojas, mano atveju, paskambino mokytoja, pakvietė ateiti (T12)“). Buvo pastebėta ir kitokia tėvų patirtis, t. y. pabrėžtinai dalykiški mokytojo santykiai (žr. 42 lentelę).

Tėvai linkę palaikyti bendradarbiavimu grįstą ryšį, tardamiesi su mokytojais, pasiskambindami ir siekia bendrauti plačiaja prasme (žr. 42 lentelę), imasi iniciatyvos problemai išspręsti („nuėjau viena, vaiką palikau namuose; sakau: „mokytoja, ką dabar darom, yra tokia situacija, jeigu gaunasi tokie spazmai“ <...> ar jūs galite nerėkti ant mano vaiko. Esu dėkinga, mokytoja išklause (T12)“), nevengia kelti aktualių klausimų („Aš manau, gal daug kam tinka, kadangi nelaikau savęs vidutinybe ir nenoriu užauginti vidutinybės, man nepatinka ir aš dėl to, pavyzdžiui, nevengiu, jeigu man kyla koks klausimas, tiesmukai paklausti mokytojo, geriau tegu aš būsiu apšaukta, bet pasakysiu (T2)“), kurie mokytojų ne visada būna priimami maloniai.

Ugdymo dalyvių sąveikos analizė ugdymo procese tėvų patirties aspektu atskleidė tėvų elgesį su vaiku mokymosi metu (žr. 43 lentelę).

43 lentelė. Tėvų elgesys su vaiku mokymosi metu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
MOTYVUOJANTIS IR UGDANTIS TĖVŲ ELGESYS	Mokymosi motyvaciją skatinantys tėvai	<i>manau, kad negali tų tikslų nuleisti palei žemę, turi vis tiek iš vaiko trupučiuką, kad tas vaikas nebūtų toks, jis vis tiek turi sau kelti aukštesnius tikslus „aš galiu daugiau, aš padarysiu“, aš manau, daug kur taip rankos svyra – „ai, aš to neįveiksiu, nepadarysiu“ (T11)</i>
	Vaiko lygiavertiškumo jausmo ugdymas	<i>visapusiškai ją auklėjome taip, kad niekada nesidemonstruotų, reiškia, nesigirtų savo ir; galima sakyti, nesididžiuotų savo pasiekimais (T8)</i>

Tyrimo dalyvavę tėvai dalijosi patirtimis, kad jie skatina vaiko mokymosi motyvaciją, padėdami kelti jam aukštesnius mokymosi tikslus (žr. 43 lentelę), aiškindami mokomųjų dalykų prasmingumą („*Solfedis <...> Nuobodu. Ji taip sako, kad yra nuobodu, aš bandau paaiškinti, kad tai turi tiesioginį ryšį su visa muzika, apskritai, ką tu atlieki, ir su ritmu, ir su tam fone ir su... (T4)*“) ir / ar įsitraukdami į kilusių problemų sprendimą („*tų pokalbių turėjom; dar pamąstytk, dar pažiūrėk, gal per vasarą pailsėsi, gal tau kitaip atrodo po vasaros; ta prasme visaip, ir pas mokytoją ėjau kalbėt, kad galbūt biški paragintų, kad gal švelniau žiūrėtų, ta prasme, kad jam to neatmuštų (T5)*“). Tėvai ugdymo modeliavimo procese taip pat dalyvauja skiepydami vaikui lygiavertiškumo supratimą, kad vaikas nedemonstruotų, nesigirtų ir nesididžiuotų savo pasiekimais (žr. 43 lentelę).

- *Vaikų ir tėvų patiriami emociniai išgyvenimai mokymosi metu muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu*

Tėvų patirčių analizės metu identifikuoti neigiami ir teigiami vaikų ir tėvų emociniai išgyvenimai. Patiriami neigiami išgyvenimai buvo išskirti į tris kategorijas, dvi iš jų – apibūdinančios vaikų emocinius išgyvenimus tėvų patirties aspektu ir viena – pačių tėvų neigiama patirtis (žr. 44 lentelę).

44 lentelė. Neigiami vaikų ir tėvų patiriami emociniai išgyvenimai ugdymo procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VAIKAS, IŠGYVENANTIS STRESĄ UGDYMO PROCESĖ	Išgyvenamas stresas, kaip atsiskaitymų ir koncertų baimės pasekmė	<i>Jis pergryvendavo dėl atsiskaitymų, klausdavau: „sūnau, kaip tu jautiesi?“; sako: „aš ant scenos labai bijau lipti“; ta prasme didelis stresas ir tu gali net neparodyti tą, ką tu moki (T5)</i>
	Fizinė ir psichologinė vaiko savijauta, kaip išgyvenamo streso išraiška	<i>Stresas <...> net vengimu pasireiškia, pavyzdžiui, ar galiu šiandien neiti, man skauda galvą. Nu, tada ieškom priešasčių, su kuo tai susiję, nes mokykloj tarsi galvos neskaudėjo, o per paskutinę pamoką pradėjo skaudėti, nes reikia eiti po to į muzikos mokyklą (T3)</i>

44 lentelės tęsinys

UGDYMAS, KAIP ĮTAMPOS IR KANČIOS IŠGY- VENIMUS VAI- KUI SUKELIAN- TIS PROCESAS	Įtampos patyrimas ugdymo procese	<i>atsiskaitymai būdavo labai tokie...mmm... kad atsiskaitymai, tai nereikėdavo klausti jau tos datos tiksliai, nes, į vaiką pasižiūrėjus, savaitę dvi taip, jau matydavosi, kad atsiskaitymai bus...ant įtampos (T1)</i>
	Kančios išgyvenimus sukeliantis ugdymo procesas	<i>nu kas per procesas, kas per mokymas, kas per tvarkaraščiai ir reikalavimai iš tų vaikų, jeigu vaikai pareina kaip iš katorgos, kaip iš kažkur tai, aš tai įsivaizdavau, kad turės ir žinių, bet ir pareis atsipalaidavusi, galinti save realizuoti ir tobulėti, bet čia, kažkaip, būdavo, pareinam, ir viskas, vaikas nuliūdęs, verkiantis (T4)</i>
NEIGIAMAI EMO- CINIAI TĖVŲ IŠGYVENIMAI UGDYMO PRO- CESE	Palaikymo vaikui stokos sukelti kaltės ir pykčio išgyvenimai	<i>sakau, kaip man būdavo irgi, ir nebežinau, ką dabar daryt, atrodo pavargai, pareina čia su dūdom su emocijom, sėdi, guodi, šneki, kalbi, pačiai kaip buvo sunku, kaip prisimenu, kaip katorga kažkokia (T4)</i>
	Gėdos jausmą išgyve- nantys tėvai	<i>Gėda; nueini, mokytoja šaukia. Sakau, gal tu neišmokai. „Ne, aš išmokau“ „Sėsk, pagrok“. Neišeina? Vadinasi, neišmokai. Daug vilčių, galbūt nedideli talentai kažką pasieks, bet vis tiek kažką išmoks (T7)</i>
	Dvejonė dėl vaiko mokymosi muzikos mokykloje	<i>man daug kartų kilo klausimas, ar aš savo stebuklo negadinu leisdama į muzikos mokyklą (T2)</i>
	Tėvų patiriamas stresas ir spaudimas kaip mokytojo elgesio pasekmė	<i>Spaudimas tai. Kai nuėjau, prie mano akių jau ten. Aš sėdžiu tiktai, aš pati bijau, kas čia bus dabar, nes man liepė ateit, pasižiūrėk (T4).</i>

Tyrime dalyvavusių tėvų požiūriu, vaikai ugdymo procese neretai išgyvena emocinį stresą, kuris dažniausiai kyla iš ekstremalių poveikių. Tie nepalankūs stresoriai muzikos mokykloje – tai atsiskaitymai ir koncertai, konkrečiai sakant, scenos baimė (žr. 44 lentelę), viešas savo mokymosi rezultatų demonstravimas („*jiems stresą sudaro tas, kad visi dalyvauja, toks ataskaitinis, maždaug, žiūrėk, ką padariau (T5)*“), baiminimasis suklysti („*koncertas, aišku, įpareigoja, nes susirinks publika, kuri lūkesčius kažkokius turi, tai tu neturi teisės suklyst, tu nori nesuklyst, tu turi pasirošti, vaikai dreba už durų atsistoję (T8)*“). Streso išgyvenimai pasireiškia ir fizine bei psichologine vaiko savijauta, vengiant mokyklos ar / ir patiriant fizinius negalavimus (žr. 44 lentelę). Detaliau analizuojant tėvų pastebėjimus, atskleista, kad streso išgyvenimai ugdymo procese sukelia vaikų pyktį, labai silpninantį savikontrolę, ir / ar nesąmoningą norą atsiriboti nuo nerimą keliančios situacijos, izoliuotis nuo visų, vengiant kalbėti, nesuvaldant ašarų („*Stresas pasireiškia pykčiu, nenori kalbėtis, dažnai būna ir ašarų, taip pasireiškia (T3)*“). Sudėtingų veiklos sąlygų išprovokuota ir ilgiau besitęsianti būseną, kuriai būdingas vidinio diskomforto jausmas, nerimas, baimė, sukelia vaikams galvos skausmus, miego sutrikimus („*prieš atsiskaitymus jinai labai nervinga būdavo, aišku, namuose labai daug grodavo, labai daug stengdavosi daryt prieš tuos atsiskaitymus, ruoštis tam; ir aš manau, kad ji stresą patirdavo tokį nemažą, nes būdavo momentų, kad mes ir raminančių arba*

ty gerdavom, nes ji naktį prieš tai labai blogai miegodavo...sudėtingi būdavo tie momentai (T1)“), skrandžio spazmus („viena mama savo dukrai duodavo „mezim forte“ tabletele, kad virškintų skrandis, nes, vos tik mokytoja pradeda piktai žiūrėti, jai imdavo spazmuoti skrandis (T12)“) ar net vėmimą („grįžo dukrytė ir apsvėmė, galvojau, gal ji ką nors ne tą suvalgė, gal dieną mokykloj ką nors, pasirodo, nervinis spazmas, nes ją labai aprėkė mokytoja ir, įsivaizduokit, po tokio aprėkimo, patirto streso (T12)“), ką tėvai linkę spręsti medikamentais.

Kalbėdami neigiamų išgyvenimų ugdymo procese tema, tyrime dalyvę tėvai įvardijo, kad vaikai ugdymo procese išgyvena įtampą ir kančią. Vidinių jėgų ir dėmesio sutelkimo patyrimus ugdymo procese vaikai išgyvena muzikos mokykloje („Paskui, po muzikalkės, ji jaučiasi gerai, ateina tarsi palengvėjimas, lygiai taip pat man, suaugusiam žmogui, būna, kai laukia atsakingas momentas, dėl kurio tu nesi visiškai tikras, ar pasiruošęs jam pakankamai, tu jauti tokią įtampą, o kai jis praeina, toks būna palengvėjimas. Tai toks jausmas, kad mano vaikas atbūna ten ir jaučiasi gerai (T2)“) ir / ar ruošdamiesi atsiskaitymams, ypač paskutinėmis savaitėmis (žr. 44 lentelę). Tėvų požiūriu, tai yra neišvengiama („kažkiek tai tikrai taip, nesakau, kad vien tai, bet kad įtampos yra sukeliama muzikos mokykloje, tai taip <...> Įtampa nėra gerai, bet...šiek tiek...gal neišvengiama (T2)“). Mokymo procesas, metodai, reikalavimai, tvarkaraščiai ir pan. ugdymo procesą, tėvų požiūriu, paverčia kančia, sukeliama labai stipraus nervų sistemos stimuliavimo. Mokymasis muzikos mokykloje nėra atsipalaidavimo ir savęs realizavimo forma (žr. 44 lentelę) – iš patiriamos meilės muzikai vaikai ryžtasi visus mokymosi metus *prasikankinti* („7-erius metus vaikas taip prasikankino ir jai tikrai prisiminimai nėra malonūs, tai buvo tikrai pakankamai sunkus laikas vaikui, bet kadangi ji myli tą muziką, jinai norėjo pabaigti (T10)“).

Analizuojant neigiamus emocinius išgyvenimus ugdymo procese, neliko nepalieti ir pačių tėvų išgyvenimai, kuriuos informantai apibūdina kaip patiriamos kaltės ir pykčio emocijas, pasireiškiančias valios palaikyti vaiką mokymosi metu stoka (žr. 44 lentelę), neskatinant mokytis ir baigti, ką pradėjus („Kartais galvoju, kad esu negera mama – neliepiu vaikui, nereikalauju kažką tai užbaigt, nes, pavyzdžiui, pati buvau ugdoma pagal principą – pradėjai darbelį, turi pabaigt (T5)“) ir / ar neskiriant pakankamai dėmesio vaikui („pykstu ant savęs, kad per tuos darbus aš dar negirdėjau, ką mano vaikas išmoko per pusę metų, bet iš auklės gavau ne vieną žinutę, jinai rašo: „žinokit, sėdžiu ir beveik verkiu, nes jūsų dukra taip gražiai groja“. Tai aš iš auklės sužinau, kad mano vaikas moka grot (T2)“). Gėda, kaip kankinantis neramumas, nepasitenkinimas savimi ar vaiku, apgailėstavimas dėl savo neryžtingumo gėdos jausmo, išgyvenama dėl vaiko talento stokos, dvejonės, ar gerai pasielgta nukreipus vaiką mokytis į muzikos mokyklą (žr. 44 lentelę). Tėvai kartu su vaikais patiria stresą ir spaudimą, kurį išprovokuoja mokytojo elgesys, stebint mokytojo bendravimą su ugdytiniais pamokoje (žr. 44 lentelę) ar, paprasčiausiai, sulaukus mokytojo skambučio („kai pamatau, kad skambina muzikos mokytoja, man pačiai yra stresas (T2)“; „jinai skambindavo – „šiandien atėjo vaikas nepasiruošęs“, taip tai eina per nervus, kai pamatau, kad mokytoja skambina po pamokos, jau beveik aiškus turinys, ką kalbėsime (T12)“).

Analizuojant teigiamus vaikų ir tėvų patiriamus emocinius išgyvenimus ugdymo procese tėvų patirties aspektu, buvo išskirtos dvi subkategorijos: ugdymas, kaip teigiamus išgyvenimus vaikams sukkeliantis procesas, ir vaiko mokymosi sužadinti teigiami tėvų išgyvenimai (žr. 45 lentelę).

45 lentelė. Teigiami vaikų ir tėvų patiriami emociniai išgyvenimai ugdymo procese

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
UGDYMAS, KAIP TEIGIAMUS IŠGYVENIMUS VAIKAMS SUKELIANTIS PROCESAS	Pozityvius išgyvenimus vaikui sukkeliantis ugdymo procesas	<i>pirmiausia matau, kad patinka tai mano vaikui, kad jis pareina nuotaikoj, patenkintas, jeigu dar pagyrimą kažkokį gavęs, tai jis pasistrikinėdamas tiek į tą mokyklą, tiek iš tos mokyklos (T6)</i>
	Atsiskaitymas, kaip pasitenkinimas buvimu scenoje	<i>Įvairių tų atsiskaitymų būna, bet jie reikalingi, man atrodo, jie labai reikalingi, nes vaikai nori į sceną išeit. (T10)</i>
VAIKO MOKYMOSI SUKELTI TEIGIAMAI IŠGYVENIMAI TĖVAMS	Džiaugsmą tėvams suteikiantys muzikuojantys vaikai	<i>dainuojantys vyriukai, tokie du, kai atsistoja, nu, lydosi visi...jie neša džiaugsmą kitiems ir, aišku, man (T12)</i>

Tyrimo dalyvavusių tėvų tvirtinimu, kad ugdymo procesas vaikui sukelia pozityvių išgyvenimų, jie atpažįsta stebėdami jo nuotaiką, savijautą („pirmose klasėse mes iš viso labai gerai jautėmės, nes ten žaidė ir kiškučiais, ir strikiukais, ir pieštukais, tikrai ta pati pradžia buvo saldainis, pamilo instrumentą (T12)“ ir elgesį („Šiaip tai į mokyklą jos niekada nereikėdavo per prievartą varyt (T1)“), nusiteikimą einant ir grįžtant iš mokyklos (žr. 45 lentelė). Atsiskaitymas, tėvų nuomone, sukelia vaikui pasitenkinimą pačiu buvimu scenoje, kuris vaikams – svarbus (žr. 45 lentelė) savimonės, savęs įtvirtinimo, saviaktualizacijos ir savirealizacijos aspektais. Tėvai, dalydamiesi savo patirtimis, pabrėžė, kad vaiko mokymasis tėvams kelia teigiamus išgyvenimus, nes patiria džiugių emocijų, matydami muzikuojančius savo vaikus (žr. 45 lentelę).

Apibendrinant tėvų išgyvenimus, patirtus vaiko mokymo(-si) muzikos mokykloje metais, galima teigti, kad tas procesas plėtojo asmenines vaiko savybes, būtent, savarankiškumą ir atsakomybę, pareigingumą, laiko planavimo įgūdžius ir buvo nulėmtas mokymąsi lengvinančių ir sunkiančių aplinkybių.

Tėvų požiūriu, vaiko gabumai, susiformavę įgymio pagrindu, ne tik lemia jo veiklos sėkmę, bet ir lengvina namų darbų krūvį – vaikas, palyginti, greitai, lengvai ir tvirtai atlieka užduotis. Taip mokymosi procesas pasidaro paprastesnis, nekkeliantis problemų.

Mokymąsi sunkinančios aplinkybės, tėvų požiūriu, yra 1) programiniai reikalavimai (orientuoti į specialistų rengimą, neretai sunkiai įveikiami, suformuoti chrestomatinių kūrinių pagrindu, tradiciniai, klasikiniai, nuobodūs), iš vaikų atimantys mokymosi džiaugsmą ir vaikystę; 2) mokymosi tempas ir 3) gabumų stoka. Dėl šių priežasčių vaikui tenka nemažas papildomas krūvis ir, kaip to pasekmė, atsiranda

nuovargis, pasireiškiantis blogėjančia atmintimi, klausa, lėtėjančia rankų ir pirštų koordinacija, ne tokiu sparčiu mąstymu – vadinasi, mažėja vaiko darbingumas ir padaugėja klaidų. Tai savaime provokuoja nerimą, stresą ir tampa nenoro mokytis priežastimi.

Aptariant išryškėjusią ugdymo dalyvių sąveikos raišką ugdymo procese, būtina pažymėti, kad mokyklos vadovaujantysis personalas stokoja sąveikos su tėvais supratimo ir įgūdžių, pasigendama nuoširdaus bendravimo ir bendradarbiavimo. Tai tėvams byloja apie menką mokyklos domėjimąsi vaiku ir verčia be išimties visais rūpimais klausimais kreiptis į specialybės mokytoją. Be to, tėvai stebi, kad administracija nesuinteresuota įtraukti juos į mokyklos veikų planavimą ir realizavimą.

Mokytojo sąveika su vaiku ugdymo procese identifikuota išskiriant mokytojų elgsenos tipus. Kaip mokytojo paradigminio vaidmens natūralios kaitos pasekmė, susiformavo pedagogas – ne vien savo dalyko specialistas, bet ir psichologas, idėmiai išklausančias pašnekovą, rūpestingai patariantis. Tačiau čia tyrimo dalyvių išvelgta kraštutinė tokio elgesio žymė – kai kurie mokytojai pirmenybę teikia bendravimui, pasitraukdami į nuošalę nuo mokymo(-si) proceso ir jo tikslų, nesiekdami apčiuopiamų mokymo(-si) rezultatų.

Mokytojo, kaip prisitaikančio prie vaiko mokymosi poreikių, elgesys pasižymi tokiais ženklais: atsižvelgia į vaiko mokymosi stilių, rezultatyviai išnaudoja mokymui(-si) skiriamą laiką, tinkamai paskirsto dėmesį, siekia sudaryti patrauklias mokymosi sąlygas, motyvuoja mokinį, o kartais ir nukreipia jį į kitas užimtumo formas, kad vaikas galėtų atsiskleisti. Tačiau pastebėta, kad tokia elgsena gali susiklostyti dėl galimos grėsmės netekti mokinio. Jei mokytojo elgesys kardinaliai pasikeičia / persiverčia, vadinasi, interesas koncentruojamas ne į mokinį, o į siekį išsaugoti pedagoginį krūvį.

Mokytojo, kaip demonstruojančio viršenybę vaikui, elgesys pasireiškia pagarbos ir dėmesio stoka vaikui, ypač patiriančiam mokymosi sunkumų, paties vaiko požiūriu į mokytoją, atpažįstamas iš pedagogo leksikos dalykinio bendravimo metu. Pedagoginis netaktas sukelia slogią mokinio nuotaiką, baimę, trikdo veiklą, dar labiau blogina jų tarpusavio santykius. Kuriančio neigiamą emocinę aplinką mokytojo elgesys, susiklostęs dėl negebėjimo valdyti savo jausmų, reiškiasi ne tik ugdytinio moralizavimu pakeltu tonu, bet kartais ir neleistiniais fiziniais aktais, daužant mokinio pirštus pieštuku ar net sužalojant vaiką fiziškai.

Mokytojo ir tėvų sąveika ugdymo procese nulemta abipusių ryšių kokybės. Pozityvius santykius su tėvais kuriantis mokytojas kviečia tėvus dalyvauti užsiėmimuose, kolegialiai sprendžia problemas ir pan. Tokiais santykiais nesuinteresuotas mokytojas su tėvais palaiko tik dalykiškus ryšius. Antra vertus, impulsą pozityviems tarpusavio santykiams gali duoti patys tėvai, ieškodami būdų, kaip užmegzti ir palaikyti bendradarbiavimu grįstus ryšius, tardamiesi abiem pusėms aktualiais klausimais, imdamiesi iniciatyvos problemoms spręsti, nevengdami aktualijų, nors jos mokytojams ne visada gali būti malonios.

Tėvų elgesys su vaiku jo mokymosi muzikos mokykloje metu pasižymi motyvacijos skatinimu, padedant išsikelti aukštesnius veiklos tikslus, atskirų dalykų mokymosi prasmės išaiškinimu, taip pat patarimu ir / ar konkrečia parama vaikui, ieškančiam išeities iš susidariusios nemalonios situacijos, pasireiškia tėvų pagalba, nukreipta į objektyvų savęs vertinimo įsisąmoninimą, kuriuo vadovaudamasis vaikas pozityviai sąveikautų su bendramoksliais, bendraamžiais ir vyresnio amžiaus žmonėmis.

Analizės metu atskleisti vaikų ir tėvų patiriami emociniai išgyvenimai ugdymo procese leidžia teigti, kad juos lemia neigiamos ir teigiamos jausminės būsenos. Tėvų supratimu, vaikai ugdymo procese išgyvena įtampą ir kančią, įvairaus stiprumo ir diapazono baimių, kurias išprovokuoja atsiskaitymai ir koncertai, o pasekmės jaučiamos fizinės bei psichinės vaiko savijautos apraiškomis. Įtampos patiriama ir namuose, besiruošiant atsiskaitymams. Mokymo organizavimo nesklandumai, metodai, reikalavimai, tvarkaraščiai ir kt. ugdymo procesą, tėvų nuomone, paverčia kančia, o ne rekreacijos ir savęs realizavimo forma.

Tėvų neigiami emociniai išgyvenimai, nukreipti savo adresu, pasireiškia kaltės ir pykčio išgyvenimais dėl valios vaikui motyvuoti ir palaikyti bei dėmesio jam trūkumo; nemalonumo jausmu dėl vaiko talento stokos; dvejonėmis, ar vaiko mokymasis muzikos mokykloje – tinkamas pasirinkimas; streso būsenomis, kurias išprovokuoja mokytojo elgesys, ir spaudimu, sulaukus mokytojo skambučio.

Teigiamus emocinius vaikų išgyvenimus ugdymo procese tėvai atpažįsta iš vaiko nuotaikos, savijautos, elgesio, nusiteikimo išeinant į mokyklą ir grįžtant iš jos. Tėvų pastebėjimu, vaikui džiaugsmą kelia jo buvimas scenoje, o jiems patiems – savo muzikuojančių vaikų stebėjimas.

3.5.3. Tėvų išgyvenimai vaikų formaliojo vertinimo kontekste muzikos mokykloje

Analizuojant tyrime dalyvavusių tėvų pasisakymus į trečiąjį klausimą, kuriuo informantų prašyta pasidalyti patirtimi, susijusia su vaikų formaliuoju vertinimu muzikos mokykloje, buvo išskirta viena dimensija, apimanti mokinių formaliojo vertinimo prasmes. Dimensiją sudaro dvi temos: formaliojo vertinimo pažymio samprata muzikos mokykloje ir pažymio, kaip formaliojo vertinimo priemonės, esminės funkcijos tėvų patirties aspektu. Formaliojo mokinių vertinimo sampratą sudaro tris kategorijas (žr. 46 lentelę).

46 lentelė. Formaliojo vertinimo pažymiu samprata muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
VERTINIMAS PAŽYMIU, KAIP UGDYMO PROCESO SUDĖTINĖ DALIS	Pažymys, kaip svarbi ugdymo proceso dalis	<i>Aš galvoju, kad pažymys – svarbus, ir manau, kad čia kaip kokioj bendrojo lavinimo mokykloj (T5)</i>
	Vertinimas, kaip formali laiko suformuota ugdymo proceso dalis	<i>mes užaugę toj tarybinėj visuomenėj, kada visada būdavom vertinami pažymiais (T8)</i>
	Pažymys, kaip vaiko darbo įvertinimas	<i>pažymys kaip ir atliepia tavo darbą, nu, vis tiek jį-sai atspindi tavo darbą (T3)</i>
	Pažymys, kaip pagrindinė pasiekimų lygmens ir gebėjimų nustatymo priemonė	<i>Pažymiai reiškia <...> vaiko lygį. Tai yrs to vaiko pasiruošimo, gebėjimų, stiprumo tas lygis tarkim, ar ne (T4)</i>
VERTINIMAS PAŽYMIU, KAIP TRŪKUMAIS PASIŽYMINTIS PROCESAS	Vertinimo kriterijų aiškumo ir grįžtamojo ryšio stokojantis procesas	<i>vertinimo kriterijai tikrai nebūdavo aiškūs, nes kitą kartą pareina, parsineša 10-ką ir nežinai, už ką, nes jinai negrojus namuose savaitę laiko, o kitą kartą parsineša šešetą, nors grojusi, stengusis ir dariusi viską, tai tie vertinimo kriterijai man nėra aiškūs (T10)</i>
VERTINIMO PAŽYMIU BEPRASMIŠKUMO SUVOKIMAS	Vertinimo pažymiu subjektyvumas priklausomai nuo individualumo	<i>Aš tai galvoju, kad meno srities nelabai iš viso gali vertinti pažymiais, čia gal su muzika, ir yra dar kažkoks pasiekimas, nes yra kažkokios tos natos, ir tu turi sugroti pagal tas natas, bet pavyzdžiui, jeigu taip įvertint kaip meno šaką, tai tiek muzika, tiek dailė yra menas, ir kaip dabar įvertint, ar mano paveikslas gražus, ar negražus, ar jis dešimtukui, ar ne, jis man gražus, jums negražus, tai ką, jums šeši, o man dešimt (T5)</i>
	Poreikis vertinimą pažymiu keisti aprašomąja rekomendacija	<i>aš manau, meną iš vis sunku įvertinti, tiek daug visokių krypčių yra, nežinau, kažkuriuo tarpu iš viso galvojau, kad gal būtų geriau pusmečio gale ar metų gale ne pažymys, bet kažkokia tai aprašomojo pobūdžio rekomendacija, kad tu padarei tą ir tą, kad galbūt tau reiktų patobulinti tą ir tą (T11)</i>

Pirmoji iš minėtų kategorijų apibūdina tyrime dalyvavusių tėvų nuomonę, kad formalusis vertinimas muzikos mokykloje suprantamas, kaip ugdymo proceso sudėtinė dalis, tokia pat svarbi kaip ir bendrojo lavinimo mokykloje („Galvoju, kad pažymys – svarbus kaip ir bendrojo lavinimo mokykloj (T5)“). Tėvų nuomone, vertinimas pažymiu yra laiko suformuota (žr. 46 lentelę) ir įprasta ugdymo proceso dalis, nuo seno būdinga mokykloms („nežinau dėl to vertinimo, yra dabar daug vertinimo būdų, bet yra bendra švietimo sistema, bendras ugdymas muzikos mokyklose, tai yra mokykla, tu žinai, kur eini (T11)“), įvertina vaiko darbą, atlikus konkrečias užduotis („Na, muzikos mokykloje, aš galvoju, – atliktas darbas, jeigu turėjo išmokti du puslapius kažką sugroti, tai yra konkrečiu, reikia išlaikyti tempą, ritmą, garsiau, tyliau, ten tą, ką mokytoja nurodė, tai galvočiau, kad tai ir yra vertinama (T12)“), yra rodklis tėvams, kiek vaikas dirbo („Pažymiais, pažymiais, atsiverti knygelę ir matai –

gavo 8 ar 9, ar 6. Yra labai aišku – dirbo, nedirbo mano vaikas. Viskas (T12)“ ir pagrindinė pasiekimų lygmens bei gebėjimų įvertinimo priemonė (žr. 46 lentelę).

Tyrimo metu tėvai akcentavo, kad vertinimas pažymiu muzikos mokykloje turi nemažai trūkumų (žr. 46 lentelę), būtent, procesas stokoja aiškių vertinimo kriterijų ir grįžtamojo ryšio, nes tiek jiems, tėvams, tiek vaikams dažnai neaišku, kodėl gautas vienokas ar kitoks pažymys („*dažnai būdavo, ypač dukra, kuriai labai svarbu pažymys, jiniai nežinodavo už ką jiniai gavo 9, o ne 10, manau, jeigu jau yra atsiskaitymas, tai būtų gerai, kad ir vaikas žinotų, kad natelė, ta viena kažkuri, buvo blogai, tas ir tas; man trūksta to grįžtamojo ryšio po egzamino (T11)*“), kuris neatitinka įdėto darbo (žr. 46 lentelę), kelia vaikui nepasitenkinimą („*jeigu yra nepatenkinta, tai didžiausi nusiskundimai būna po vertinimo, kad nežino, už ką ir kodėl gavo; jeigu patenkinta, tai, aišku, nesigilina, bet jeigu mano, kad turėjo būti daugiau, tai tada dažniausiai kartoja namuose „nesuprantu kodėl aš tiek gavau“ (T11)*“).

Analizuojant formaliojo vertinimo pažymiu sampratą muzikos mokykloje tėvų patirties aspektu, išryškėjo pažymio beprasmiškumo faktas, kurį tyrime dalyvaujantys tėvai apibūdino kaip vertinimo pažymiu subjektyvumą, priklausomą nuo vaiko individualumo. Meną vertinti pažymiu, tėvų nuomone, vargu ar įmanoma, nes galimas tik vienas kriterijus – *gražu / negražu*. Vadinasi, pažymys – individualios vertintojo nuomonės nulemtas rezultatas (žr. 46 lentelę). Vertinimas, informantų supratimu, esąs sudėtingas procesas („*šiaip, nežinau, tai yra menas, muzika tai yra, ją išvis sunku įvertinti (T11)*“), ypač balais „įkainojant“ skirtingų gabumų vaikus („*lyg mokiniui ir reikia to pagyrimo ir to pažymio, bet kaip įvertint, tarkim, gabesnę vaiką ir tą, kuris turi mažiau gabumų; jie abu, sakykim, pagrojo tą patį, „Lietutis“ tegul būna, tegul ten tą vien tik re, ten tų natyčių, jų neypatingai, ir vienas ir kitas atliko, tarkim, teisingai, tai jis ir turi būt tada vertinamas kažkaip tai teisingai (T8)*“). Reziümė – nustačius pažymio prasilenkimą su vaiko įdirbiu, vertinimas tampa beprasmis, nes mokymąsi paverčia vien užimtumu („*jeigu gauna gerą pažymį ir matai namuose, kad negroja visiškai, arba nieko gero nepagroja, nu, tai tada tas pažymys darosi visiškai nieko vertas, tada ir vertinimo tokio nereikia, tik žinai, kad vaikas ne kur laksto, bėgioja kur nors su draugėm, bet jos yra muzikos mokykloje ir smagiai arba nesmagiai leidžia laiką (T7)*“). Tėvai, išvelgdami vertinimo pažymiais beprasmiškumą muzikos mokykloje, išreiškė poreikį aprašomosioms rekomendacijoms, t. y. *deskriptyviniam vertinimui* (žr. 46 lentelę).

Analizuojant tėvų patirtis, išryškėjo ir pažymio, kaip formaliojo vertinimo priemonės, esminės funkcijos. Joms buvo išskirtos trys kategorijos, apimančios 1) vertinimą, kaip vaiko mokymosi motyvaciją reguliuojantį, 2) vertinimą, kaip skatinantį įsivertinimą ir 3) kaip neigiamas funkcijas atliekantį procesą (žr. 47 lentelę).

47 lentelė. Pažymio kaip formaliojo vertinimo priemonės esminės funkcijos tėvų atžvilgiu

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
VERTINIMAS, KAIP VAIKO MOKYMOSI MOTYVACIJĄ REGULIUOJANTIS PROCESAS	Pažymys, kaip stimulus / paskata tolimesniam mokymuisi	<i>jeigu nebūtų pažymių, vaikui nebūtų kur tobulėti arba jei vien dešimtukas rašytų... vis tiek reikia vaikui stimulo, pažymys yra vienas iš stimulų (T10)</i>
	Vertinimas, kaip vaiko mokymosi motyvaciją slopinantis procesas	<i>Nesėkmės [gavus prastą pažymį] jam būdavo skaudžiau išgyventi, nes iš karto po nesėkmės, gal dar čia ir charakterio bruožas, jam, pavyzdžiui, nusvyra rankos. Jis nebenori nieko daryti, šiaip yra tas, kad per pagyrimą kažką pasieksi, gal čia ir ne, , bet jau kai nesiseka, tai jis išvis gali trenkt durim ir išeiti, nu, ta prasme, visiškai sužlugdo (T5)</i>
VERTINIMAS, KAIP MOKYMO(-SI) REFLEKTAVIMĄ SKATINANTIS PROCESAS	Vertinimas, kaip vaiko mokymosi refleksiją skatinantis procesas	<i>aš labai džiaugiausi, kai mokytoja pasakė, kad atsiskaityme jai rašė aštuonis, atsiskaityme vienas pažymys, ir paskui vidurkį skaičiavot ir tada jinai pasakė, kad man rašykit mažiau, nes aš tikrai tiek nedirbau šį pusmetį, tai manau, kad tai jau ir yra darbas mokyklos, jau čia ir yra sąmoningumas, ar ne (T3)</i>
	Vertinimas, kaip mokytojo profesinės veiklos reflektavimo galimybė	<i>Jeigu taip žiūrint formaliai, tai, man atrodo, daugiau čia mokytojui, kiek aš paruošiau vaiką ir kiek jis pasiruošęs į sceną eit, bet čia žiūrint formaliai (T10)</i>
NEIGIAMOS VERTINIMO PAŽYMIU FUNKCIJOS MUZIKOS MOKYKLOJE	Pažymys, kaip drausminimo priemonė	<i>Pažymys <...> muzikos mokykloje <...> kai kuriais atvejais drausmina (T7)</i>
	Vertinimas, kaip lyginimo savęs su kitais priežastis	<i>ji pasakydavo kokią pažymį gaudavo, o paskui sakydavo, ten tas tiek gavo, tas tiek gavo. Aš kažkada akcentavusi buvau, kad man neįdomu, kas kiek gavo, man įdomu, kiek tu gavai ir kaip tu jutaisi, kaip tu ten sugrojai (T1)</i>
	Vertinimas, kaip reketo forma, siekiant pasipelnėti	<i>viengą kartą mokytoja dvejetą įrašė per visą pažymių knygelės puslapį raudonu rašikliu <...> Tai buvo pirmas mano dvejetas iš muzikos, kurį aš pamačiau, tai ten, pasirodo, kažkaip buvo lengvas reketas, nes jinai nemokė vaikų be papildomo užmokesčio <...> iš per didelio pasitikėjimo, nes mamos, kurios kažką atnešdavo, tai tada tie vaikai gaudavo gerus pažymius. Čia buvo toks kvietimas ateiti pasikalbėti – per visą puslapį dvejetas (T12)</i>

Tyrimo dalyvavusių tėvų nuomone, pažymys muzikos mokykloje yra tarsi stimulus / paskata tolimesniam mokymuisi, kuri, vaikams gavus gerą teigiamą įvertinimą, teikia džiaugsmo ir įkvėpimo („Nu, kai gaudavo gerą, tai, aišku, jiems yra paskata, gerai įvertintam būti yra smagu (T5)“; „pažymys, aišku, kad reiškia, jinai pareina visa švytinti, džiaugsminga, tai įkvėpimas toliau siekti dirbti (T3)“). „Jeigu nebūtų pažymių, vaikui nebūtų kur tobulėti“, – teigia tėvai, jiems pažymys tampa siekiamybe („pažymiai nebuvo labai svarbūs, kad, vat, tu dabar tikrai turi dešimtuką gaut, bet galbūt kaip paskatinimo priemonė vis tiek; bet tu pažiūrėk, sakau, tu mokiniš, mokiniš, bet vis tiek tu gavai septintuką, o tu galėjai ant devintuko? „Aha!“ „O kas buvo?“ „Tai nepasimokiau“. „Tai, va, matai, – sakau, – būtum pasimokius.

*Nors nesvarbu, va, tas pažymys, kiek tu moki, tiek pagroji, bet jeigu tu pasimokinsi dar namuose, tigi tu gausi devintuką“ (T7)“), įgalinančia tėvus reaguoti kaip į signalą („Įvertinimas <...> būdavo vienintelis signalas, kuris pasiekdavo mus, kaip tėvus <...> kad reikėtų susiimti (T5)““) dėl vaiko mokymosi problemų ir jų koregavimo („čia labai daug viskas surišta, tu lyg negali nereaguoti, kai jis parneša blogą pažymį tarkim, tai automatiškai sakai, kad tu turi pasigrot (T5)““). Būtina pastebėti, kad vertinimas gali ne tik stimuliuoti, bet ir demotyvuoti („pareina jinai verkianti, pasikviesta buvo kita mokytoja vertinti, „Abi žiūrėjo ir pasakė man, kad mano jau pirštai yra susiformavę, kad man išmokti gerai nebėra didelės tikimybės“. Nu viskas. Demotyvacija. Vos ne nurašyta (T4)““). Tyrimo metu tėvai pasisakė, kad vertinimas – vaiko mokymąsi slopinantis procesas, kuomet, gavęs prastą pažymį, vaikas jį priima kaip *nesėkmę*, skaudžiai išgyvena, jaučiasi *sužlugdytas*, nebeturi motyvacijos nieko daryti (žr. 47 lentelę).*

Tėvų pastebėjimu, vertinimas skatina mokinius ir mokytojus reflektuoti mokymo(-si) rezultatus (žr. 47 lentelę). Paaiškėjo, kad mokiniai dažniausiai linkę apmąstyti savo mokymąsi, gavę blogesnę įvertinimą („kada gauni 9-ką, 10-ką, o kada gauni 6-tuką, jau jos tada galvoja, kas čia įvyko, kodėl aš 6 gavau (T10)““; „kiekvienam vaikui, turbūt, kažką reiškia, kai gerą pažymį gauna, , jei blogiau, tai pasako, kad, va, nepasisėkė, kažko neišmokau, kažko nepadariau (T9)““), kuomet analizuojami (ne)pakankamo darbo, kūrinio atlikimo kokybės klausimai („kartais supranta ir pati, kad dirba nepakankamai, ir jaučia, kad negroja, sakykim, taip, kaip reikėtų ar kaip mokytoja sako, ar taip, kaip kūrinys turėtų skambėti (T3)““). Tyrime dalyvavusių tėvų požiūriu, mokytojai irgi turi puikią galimybę reflektuoti savo profesinę veiklą apsvarstydami, kaip paruoštas vaikas, parengtas scenai ir pan. (žr. 47 lentelę).

Tyrime dalyvavę tėvai pastebi ir neigiamas vertinimo pažymiu pasekmes. Viena iš jų – vaikų drausminimas pažymiu, kuris, tėvų nuomone, įgauna *kontroliavimo* prasmę („jeigu kitas vaikas, vat, tas pažymys, jau žino, kad tėvai ten žiūri, stebi, galbūt iš tos pusės netgi gerai, vat, irgi čia, gausiu blogą pažymį, nu pasimokinsiu, nu gal reikalinga, ta drausminanti priemonė, kitu atveju, ten juk individualiai vaikui reikalinga, kad jisai padarytų, pastangą parodytų kažkokią, o ne būtų drausminamas (T7)““). Formalusis vertinimas muzikos mokykloje skatina vaikus lygintis tarpusavyje (žr. 47 lentelę), nepaisant akcentuojamų individualaus vertinimo principų („gali mokytojai čia vaikui ką nori sakyti, kad kiekvienas vaikas individualus, kad tu darai individualią pažangą; aš manau, kad vaikams tai negalioja, jie lygina, bet kaip kitaip tu save pamatuosi, ar aš blogesnis; jie vienas su kitu viską matuoja – svorį, apimtį, plaukus, grojimą, bent jau mano vaikai matuoja (T11)““). Kokybinės turinio analizės metu išryškėjo ir vertinimo, kaip *reketo* forma, siekiant pasipelnėti, kuomet, mokiniams rašant neigiamus pažymius, krypstama prie mokymo už papildomą mokestį (žr.47 lentelę).

Apibendrinus tėvų patirtis, susijusias su vaikų formaliuoju vertinimu muzikos mokykloje, darytina išvada – vertinimas muzikos mokykloje tėvų suprantamas kaip svarbi ugdymo proceso dalis, tolygi bendrojo lavinimo mokyklai. Tai įprasta, laiko

suformuota ir mokykloms būdinga mokinio darbo, pasiekimų lygmens ir gebėjimų įvertinimo priemonė.

Tėvų požiūriu, pats vertinimo procesas stokoja aiškių kriterijų ir grįžtamojo ryšio. Dėl to tiek tėvams, tiek vaikams dažnai neaišku, kodėl gautas vienokas ar kitoks pažymys, neatitinkantis įdėto darbo. Antra, vertinimas pažymiu neatsiejamas nuo subjektyvumo, kurį nužymi mokinio individualumas, skirtingi vaikų gabumai ir kiekvieno savaip suvokiamo meno prigimtis. Pastebėta, kad įvertinimas prasilenkia su vaiko įdirbiu ir tokiais atvejais tampa prasmės neturinčiu faktu, o pats mokymasis – tik vaiko užimtumu. Dėl šių priežasčių išsakytas aprašomojo, t. y. deskriptyvinio, vertinimo poreikis.

Tyrime dalyvavusių tėvų patirtys išryškino esmines formaliojo vertinimo funkcijas. Vienais atvejais jis veikia kaip stimulus / paskata tolimesniam mokymuisi ir tobulėjimui. Be to, vertinimas pažymiu skatina mokinius ir mokytojus įvairiais aspektais reflektuoti visą mokymo(-si) procesą.

Kitais atvejais vertinimas pažymiu gali demotyvuoti vaiką ir slopinti muzikos mokyklos lankymo motyvaciją. Tyrimo metu išryškėjo ir kiti neigiami vertinimo pažymiu aspektai: drausminimas pažymiu, kuriam suteikiama kontroliavimo prasmė; postūmis lyginti vaikus tarpusavyje, nepaisant akcentuojamų individualaus vertinimo principų; vertinimas, kaip reketas gauti užmokestį už papildomą darbą su vaiku.

TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA

*Klasikinei ugdymo paradigmai transformuojantis į laisvojo ugdymo paradigmą, vis dažniau diskutuojama mokinių formaliojo vertinimo temomis. Pripažįstama, kad švietimo sistemai, persitvarkant nuo į galutinį rezultatą orientuoto formalaus vertinimo į ugdymo procesą orientuotą vertinimą, daugiau dėmesio būtina skirti ne ugdytinių pasiekimams, bet jų daromai pažangai, pačiam mokymo(-si) procesui, jo tobulinimui bei pasiekimų ir pažangos vertinimo, kaip pagalbos mokantis, subalansavimui. Pasiekimų ir pažangos vertinimą suprantant kaip adekvačius, vienas nuo kito priklausančius dėmenis, raginama atsisakyti iki šiol geros mokyklos sampratos tapatinimo tik su formaliais akademineis rezultatais ir vietoje jų inspiuoti vaiko asmenybės ūgties idėją. Švietimo sistemoje, įskaitant ir muzikos mokyklą, pernelyg prisirišta prie mokinio pasiekimų vertinimo. Priežastys įvairios: * praktikai baiminasi, kad vertinimas, praradęs iki šiol toleruojamą klasikinei ugdymo paradigmai būdingą atlygio ir bausmės projekciją, nebestimuliuos mokinių siekti vis aukštesnių mokymo(-si) rezultatų; * giliai įsišaknijusi standartizuota švietimo politikos sistema, kuri mokinių pasiekimų vertinimą orientuoja tik į lyginimą su normatyviniais reikalavimais; * mokytojų ir mokinių formaliojo vertinimo kompetencijų stoka; * pamokose nepakankamai išnaudojama vertinimo būdų įvairovė. Antra vertus, gali būti pražiūrėta mokinių formaliojo vertinimo galia asmenybei ir jos formavimui(-si). Nors mokinių formaliojo vertinimo problemas muzikiniame ugdyme nagrinėjantys autoriai (Groenendijk, Boxtel, Haanstra, 2016; Gudynas, 2010; Lebler, Harrison, Carey, Cain, 2014; Portsmouth, 2006; Strakšienė ir kt., 2015; Ignatonis, 2010; Gabnytė, 2016 ir kt.) kritiškai pasisako apie pažymių tradicijas ir mokinio gebėjimų tikrinimą nusistovėjusiomis standartizuotomis formomis, kaip atsiskaitymais, egzaminais ir pan. (orientuojantis tik į profesinių kompetencijų vertinimą, nuošalėje paliekant asmenines, socialines ir edukacines kompetencijas), apie muzikos mokyklose egzistuojančius vertinimo kriterijus, kurie gana nutolę nuo mokinio vertinimo, kaip pagalbos mokantis, vis dėlto trūksta kryptingesnio požiūrio, išsamesnių tyrimų, pagrindžiančių mokinių formaliojo vertinimo raišką muzikos mokyklose.*

Tyrimo duomenys parodė, kad iki šiol formalusis mokinių vertinimas muzikos mokyklose yra atsietas nuo paties mokymo(-si) proceso. Pedagogai pastebi, kad mokiniams toksai vertinimas – neįdomi ir nesuprantama ugdymo proceso dalis, menkinanti jo patrauklumą dėl to, kad neaiškūs vertinimo kriterijai ir per silpnas grįžtamasis ryšys. Šie minusai tiek besimokantiesiems, tiek tėvams, virsta galvosūkiu, kodėl įvertintas tokiu pažymiu, kuris neatitinka įdėto darbo ir virsta nepasitenkinimu. Abejonių kelia vertinimo pažymiais objektyvumo ir subjektyvumo ribos. Standartizuotomis normomis išreikštas formalusis mokinių vertinimas apsiriboja klaidų fiksavimu, atlikimo technikos pliusų ir minusų skaičiavimu ir yra įspraustas į limituotą mokymosi laiką. Todėl jis iš tiesų menkai atspindi besimokančiųjų asmenines mokymosi pastangas, yra gana formalizuotas ir progresą, kūrybiškumą bei saviraiš-

ką ribojantis procesas. Mokinių išgyventos nuvertinimo arba pervertinimo patirtys jiems kelia abejonių dėl jų mokymosi prasmingumo. Todėl mokiniai linkę atmesti, nesureikšminti pažymio, lieka jam abejingi stokodami vertinimo proceso prasmės suvokimo ar / ir apskritai laikydamiesi nuostatos, jog vertinimas pažymiais muzikos mokykloje yra nereikalingas. P. Black, D. William (1998 a, 1998b), L. A. Shepard (2000) tyrimais atkreipiamas dėmesys į mokymo ir vertinimo santykio stoką, iš esmės nulemiančią formaliojo vertinimo proceso problemišumą, kas tampa kliūtimi įsitvirtinti vertinimo, kaip mokymo(-si) tobulinimo ir pagalbos mokiniui mokantis, sampratai. Remiantis M. Macintyre Latta, G. Buck ir A. Beckenhauer (2007) išvadamis, norint tai išspręsti, pagrindinė išeitis – vertinimo ir mokymo santykio pertvarka. Mokymas ir vertinimas negali būti atskirti, nes tuomet vertinimas lieka tik beprasmis ir neinformatyvus veiksmas, o ne mokymosi pokyčius fiksuojantis procesas.

Betarpiško ryšio tarp mokymo(-si) ir vertinimo siekio tikslais mokslininkai (Pazio, 2016; Federici, Caspersen, Wendelborg, 2016) ragina atkreipti dėmesį į tai, kaip suprantamas mokinių formalusis vertinimas. M. Pazio (2016) nuomone, ugdymo dalyviams nevienodai suvokiant formalųjį vertinimą, kyla įtampų dėl mokymo(si) lūkesčių ir vertinimo kriterijų. Šio disertacinio tyrimo rezultatai irgi rodo analogišką situaciją, t. y. atitiktį minėto autoriaus tyrimų rezultatams. Išaiškintas muzikos mokyklų bendruomenėse įsitvirtinęs formaliojo vertinimo sampratos daugiaprasmiškumas net ir tarp pačių besimokančiųjų. Viena vertus, formalusis vertinimas suvokiamas tarsi kaip *pagalba* mokytis, padedanti suprasti individualią asmeninę pažangą, tačiau, kita vertus, jis tapatinamas su pri(si)taikymo prie sistemos instrumentu, drausminimo ir baudymo priemone, orientuota tik į žinių kiekybės ir kokybės fiksavimą. Mokiniai pastebi, kad formalusis vertinimas muzikos mokyklose dažnai atlieka ne pagalbos mokytis funkciją, o labiau skatina vaikų tarpusavio konkurenciją, didina atskirtį tarp vaikų ir, svarbiausia, įvertinimą padaro mokymosi tikslu, mokytojo nuomonės apie mokinį išraiškos forma. R. A. Federici, J. Caspersen ir Ch. Wendelborg (2016) tai aiškina, kaip *instrumentinės pagalbos* vertinimu besimokančiajam suteiktą dominavimą – mokiniai perpranta savo ugdytojo nuostatas, pasitiki jomis, sulaukia praktinės pagalbos ir pozityvių atsiliepimų, nukreiptų į jų mokymo tikslą, sistemos trokštamą rezultatą. Tačiau, turint omeny mokinio individualios pažangos ir gerovės užtikrinimo mokyklose prioritetą laisvojo ugdymo paradigmos kontekste, akivaizdu, kad stokojama *emocinės pagalbos*, kuriai būdingas šiltas, atviras, rūpestingas, draugiškas, susitarimais grįstas ir lygiavertis santykis tarp ugdytojo ir ugdytinio vertinimo metu, besimokančiojo palaikymas, padrąšinimas, tikėjimas mokinio galiomis ir pažanga (Federici, Caspersen, Wendelborg, 2016). Tai patvirtina ir tarp muzikos mokyklų pedagogų paplitusios vertinimo sampratos. Viena jų – vertinimo, kaip manipuliacinio *žaidimo* įrankio, kuomet kraštutinumais pasižymintis, neadekvatus pervertinimas arba nuvertinimas mokinio galimybes ir jų ribas paverčia subjektu ugdymo procese, o mokinį – objektu, siekiant galutinių mokymo(-si) rezultatų. Antroji – *mokinio profesinių gebėjimų ir pasiekimų* vertinimo samprata, kuomet vertinimas įvardijamas kaip svarbi ugdymo proceso dalis, kaip vaiko įdėto darbo, pasiekimų lygmens ir gebėjimų įvertinimo priemonė, kuri, tėvų nuomone,

prilygsta standartizuotam mokinių vertinimui bendrojo lavinimo mokykloje. Taigi, jei mokiniui vertinimas tampa galimybe prisitaikyti prie sistemos, bet ne mokytis ir stebėti daromą individualią pažangą, kuri akivaizdu, muzikos mokyklose iki šiol dar nepripažįstama kaip prioritetinė ugdymo siekiamybė, užtikrinanti vaiko gerovę mokykloje formaliojo vertinimo metu, tai mokytojams – instrumentu, įgalinančiu mokytis ir pasiekti galutinį rezultatą, numatytą standartą.

Muzikos mokyklų ugdymo praktikoje mokinių formalusis vertinimas reiškiasi kaip dualus procesas, t. y. vienoks pamokoje ir kitoks per viešą atsiskaitymą. M. Peltenburg, M. van den Heuvel-Panhuizen, B. Doig (2009), N. Keating ir kt. (2012), G. Douglas ir kt. (2016) atkreipia dėmesį į vertinimo įvairovę ugdymo procese ir teigia, kad pastaroji ne tik reikalinga, tačiau ir būtina kaip paskata mokiniui mokytis. Todėl tarsi natūralu, kad mokiniui vertinti pamokoje (procesu) ir viešame atsiskaityme (baigus programą) pasirenkami skirtingi būdai, strategijos. Tačiau, remiantis tyrimu, galima teigti, kad vertinimo dualumas muzikos mokyklose nukreiptas ne į mokinį pagalbos jam pavidalu, bet į mokytoją ir pačią mokyklą, todėl prieštarauja minėtų autorių keliamai idėjai. Pastebėta, kad vertinimas pamokoje tiek mokinių, tiek mokytojų pirmiausia traktuojamas kaip betikslis, dažnai netgi vengtinas reiškinys. Muzikos pedagogai labiau linkę mokinį vertinti neformalioju būdu – žodžiu, o mokiniai linkę tai pateisinti, t. y. formalųjį vertinimą pamokoje daugiau nukreipti į prasmingumą mokytojui, tačiau ne pačiam sau kaip pagalbą mokytis. Kita vertus, pastebėta, kad formaliojo vertinimo atveju mokytojų dėmesio centre dažniausiai atsiduria ne besimokančiųjų individuali pažanga, bet jų pasiruošimo trūkumai, būtent tai, kas nesiseka siekiant galutinio rezultato. Pedagogai pripažįsta, kad kraštutiniiais atvejais jie nevengia vertinimo panaudoti kaip bausmės – žodžiu pagąsdindami blogesniu pažymiu ar / ir parašydami jį. Formaliojo vertinimo, kaip bausmės, projekcija atpažįstama ne vieno mokslininko darbuose (Amonašvilis, 2009; Foucault, 1998; Freire, 2000 ir kt.). H. Gretton ir N. Challis (1999) teigimu, pamokoje formalusis vertinimas, kaip bausmė, vienareikšmiškai nesuderinamas su siekiamybe įvertinti mokinio daromą individualią pažangą, nes visų pirma svarbu matyti ne trūkumus, o privalumus, kas vaikui pasisekė. Nesėkmės atveju mokytojo pareiga ir atsakomybė ne bausti, o būti atviram, nevengti jos, neignoruoti, padėti ugdytiniui ją įveikti drauge analizuojant, reflektuojant, kodėl nepasisekė, aiškinantis priežastis, sudarant sąlygas mokymosi perspektyvai. Viešuose atsiskaitymuose tvyro visai kitas formaliojo vertinimo fonas – neretai jis tampa vieninteliu per visą pusmetį ir nemažai nulemtas *sėkmės* faktoriaus, kuris gali neatspindėti tikrojo mokėjimo ir / ar įgūdžių, padarytos pažangos ir netgi pasiekimų. Mokytojai neprieštarauja tokiai nuomonei ir pripažįsta, kad klaidų skaičius iš esmės yra lemiamas kriterijus, vertinant mokinį, nes pastarasis labai palengvina formaliojo vertinimo procedūrą atsiskaitymo metu. Tačiau atsiskaitymų vertinimo raiškos analizė išryškino dar keletą esminių aspektų. Pirmiausia, *mokytojų tarpusavio konkurenciją*, kuri iš esmės trukdo objektyviai, remiantis profesiniais kriterijais, įvertinti mokinį, o patį vertinimo procesą paverčia mokytojų derybų objektu dėl kuo aukštesnio balo. Šiuo aspektu V. Gudonio ir E. Šeipūnaitės (2008) tyrime sakoma, kad tokiais atvejais *mokinių rezultatai* siejami su mokytojų

konkurencingumo klausimais. Autoriai teigia, jog šie procesai vystosi ne vien tik dėl pačių mokytojų, siekiančių pasirodyti geresniems už kitus, provokacijų, bet ir dėl įstaigos vadovo pozicijos. Mat, konkurencija grįstai sistemai būdingas lyginimasis su kitomis analogiškoms institucijomis, keliant mokyklos prestižą, nuolatinis siekis pirmauti, įstaigos vadovo kontrolė, vertinimas ir spaudimas šiuo atžvilgiu. G. Gabnytė (2016) pastebi, kad muzikos mokykloms, lyginant jas su kitomis švietimo įstaigomis, konkuruoti darosi vis sudėtingiau dėl kylančios įtampos tarp vyraujančių aukštų muzikinio profesionalumo siekiančių standartų ir neformaliojo vaikų švietimo siekiamybių, nes pats ugdymo turinys šiandien darosi priimtinas vis siauresniam ugdytinių ratui ir todėl formalusis mokinių vertinimas įgauna vis didesnę socialinę galią.

Formalusis vertinimas muzikos mokykloje reguliuoja mokinių mokymosi motyvaciją ne vien pozityvaus skatinimo kryptimi, kaip mano muzikos mokyklų pedagogai, bet ir negatyvia kryptimi, kurią mokinių tėvai apibūdino kaip demotyvuojančią, slopinančią vaiko mokymąsi, nes, gavęs prastą įvertinimą, vaikas tai priima kaip nesėkmę, skaudžiai išgyvena, jaučiasi nesuprastas, praranda motyvaciją mokytis muzikos mokykloje apskritai. Tai patvirtina ir A. Wu (1999) tyrimo išvalgos. Pasirodo, jog net ir tais atvejais, kai visokeriopai rūpinamasi skatinti pozityvų mokinių požiūrį į savo veiklą ir pasiekimus, švietimo sistemoje lieka įtrūkimų, į kuriuos patekusiems mokiniams kyla nemenkų mokymosi motyvacijos problemų dėl patiriamos spaudimo, artėjant atsiskaitymams, egzaminams, pagreitėjus ar suintensyvėjus mokymo(-si) procesui. Tuomet mokiniai praranda suinteresuotumą mokytis, vengia lankyti pamokas savaitėmis ir net mėnesiais, pristinga valios savo veiklai ir elgesiui reguliuoti, kad įveiktų kliūtis siekdami tikslo ir pan. Disertaciniame tyrime apibendrintos mokinių patirtys išplėtoja ir dar labiau pagilina daugelio autorių (McMillan, Turner, 2014; Wu, 1999; Jones, Epler, Mokri, Bryant, Paretto, 2013) nusakyto vertinimo, kaip motyvaciją reguliuojančio proceso, raiškos supratimą. Jis yra priklausomas ne tik nuo aukščiau išvardytų išorinių veiksnių – mokytojo spaudimo ar skatinimo pasitelkiant aukštus ir / ar prastesnius, netgi žemus įvertinimus, bet ir nuo vidinių – paties mokinio nusiteikimo būti įvertintam aukštu balu ar / ir siekio išvengti blogų pažymių, kas yra ne mažiau reikšminga kalbant apie formalųjį vertinimą, kaip mokymosi motyvaciją reguliuojantį procesą.

Disertacinio tyrimo metu identifikuota, kad vyraujantis vertinimo procesas muzikos mokyklose padeda atskleisti tiek mokinio ir mokytojo savivertę, tiek daryti poveikį jos formavimui(-si). Aukšta saviverte pasižymintiems besimokantiesiems vertinimas pažymiu neturi didelės reikšmės. Jie formaliojo vertinimo nepriima asmeniškai ir traktuoja jį kaip kitų nuomonės apie juos išraišką, neturinčią jokio poveikio savo vertės kaip žmogaus suvokimui, nepriklausomai net nuo turimo muzikinio talento, gabumų ar polinkių. Tačiau pastebėta, kad vertinimas sąlygoja labiausiai pažeidžiamus, žemu savęs vertinimu pasižyminčius mokinius ir mokytojus. Pastebėta, kad mokiniams poveikį daro ne tik prasti pažymiai, kaip gali pasirodyti iš pirmo žvilgsnio, tačiau ir aukšti įvertinimai, kai žema saviverte pasižymintys vaikai vengia pripažinti savo gabumus. Nebūtinai save vertindami kaip niekam tikusius ir

blogus, bet negalėdami apie save pasakyti nieko teigiamo mokiniai jau formuoja negatyvų savęs vertinimą (Wagner, Elliott, 2014). Mokslininkai T. Berhe ir S. Embiza (2015), remdamiesi atliktu tyrimu, teigia, kad negatyviam besimokančiojo savęs matymui poveikį daro nepakankamas jo pažangos stebėjimas, atsainus vertinimas ir per menkas pozityvus grįžtamasis ryšys, kuriuo nuolat turėtų būti stiprinamas besimokančiųjų savęs vertinimas, pasitikėjimas savo jėgomis, kuriuo efektyviai suteikiama pagalba kiekvienam mokiniui, ypač tai reikalinga susiduriančiam su mokymosi sunkumais. Tyrimais nustatyta, kad problemų ir kitų kylančių klausimų aptarimas geranorišku analizuojančiu požiūriu padeda ugdytiniui pranokti net iki tol buvusių pasiekimus. Be abejo, kartu su kylančiu pasitikėjimu žymiai išauga ir mokymosi motyvacija. Tačiau disertacinio tyrimo rezultatai išryškino menką muzikos mokyklų pedagogų susirūpinimą mokiniu. Jie mokinio vertinimą tapatina su savo, kaip profesionalo, statusu ir įsivertinimu, su kompetencija dirbti muzikos pedagogo darbą, pažymį suprasdami kaip instrumentą, formuojantį kitų nuomonę apie save, o tai neretai pedagogus inspiruoja pažymį rašyti ne mokiniui, o pačiam sau. A. Adler (2015) šiuos procesus apibūdina, kaip mokytojo rūpinimąsi savo įvaizdžiu, kuris esmingai reikalingas tik dėl pašamoninio žemo savęs vertinimo, kuomet profesiniu aspektu siekiama būti geresniam už kitus. Todėl ir jaučiamas nuolatinis nepasitenkinimas ir pažeidžiamumas, išgyvenama įtampa, nerimas ir baimė suklysti, daugiau rūpinamasi savimi nei mokiniais, nuolatos svarstant – geras aš ar blogas mokytojas.

Formalusis vertinimas muzikos mokyklose daro tam tikrą poveikį mokinio ir mokytojo emociniams išgyvenimams, patiriamiems ugdymo(-si) procese. Jie gali būti teigiami ir neigiami. Disertacinio tyrimo analizės metu identifikuota, kad aukštas įvertinimas žadina teigiamus emocinius išgyvenimus, nes rezultatas atitinka mokinio poreikius ir puoselėja adekvatų savęs vertinimą. Įdėtu darbu ir pastangomis pasiektas tikslas mažina baimę suklysti per atsiskaitymą ar kito pobūdžio viešą pasirodymą, stiprina supratimą, kad yra pajėgus atlikti jam keliamus uždavinius ir tuos, kuriuos jis kelia pats sau. Džiaugsmas žadina abipusį – mokiniui ir mokytojui – emocinį malonumą teikiantį poveikį. Be pozityvių šios srities radinių muzikos mokyklose, tyrimo metu išaiškėjo ir formaliojo vertinimo keliami neigiami emociniai padariniai. Tyrimo rezultatai rodo, kad vertinimas ir mokytojams tampa sunkiais išgyvenimais dėl kriterijų neapibrėžtumo, kūrinio interpretacijos galimybių gausos, virsta vidiniu skausmu ir matant vaiko gebėjimų stoką. Išaiškinta, kad blogą pedagogo savijautą gali išprovokuoti dėl neigiamo įvertinimo kilusi audringa mokinio reakcija, žadinanti negatyvius pedagogo išgyvenimus, pasireiškiančius vidinės kaltės jausmu, galbūt bijant prarasti teigiamą savęs vertinimą, savigarbą ar pan. Neigiamos mokytojų emocinės patirtys analizuojamos ir kitų mokslininkų. Remiantis J. Nias (1999), pastarosios gali teikti svarbios informacijos apie mokytojo vidinę būseną, ypač identifikuojant minėtas neigiamas emocijas, kurios, autoriaus pastebėjimu, pasižymi pedagogo profesionalumą silpninančiu poveikiu, sukelia asmeninę ir profesinę eroziją bei pasireiškia negatyviu poveikiu pedagogo autokonceptcijai. Neigiamos emocijos yra žalingos, nes atskirais atvejais mokytojai gali išgyventi bejėgiškumą, pažeidžiamumą ir nusivylimą savo veikla, nebematyti savo darbo prasmės, netgi

apsispręsti jį mesti, kas daro poveikį ne tik pačiam pedagogui, bet ir jo ugdytiniams (Yoo, Carter, 2017). Disertacinis tyrimas patvirtino šias mokslininkų įžvalgas ir parodė, jog muzikos mokyklos mokinių neigiamos emocinės patirtys, kilusios formaliojo vertinimo metu, iš dalies priklauso nuo pedagogo emocinės būsenos. Mokiniai, dalydamiesi savo emocinėmis patirtimis, gautomis formaliojo vertinimo metu, jas apibūdino kaip kaltės ir nuvylimo, liūdesio dėl žemo įvertinimo išgyvenimus, kilusius nepateisinus mokytojo lūkesčių, charakterizavo kaip stresą ar nerimą, nurodė neįtakojamą išgyvenimus, išprovokuotus vertinančio mokytojo kūno kalbos ir t. t. Tačiau, be visa to, disertaciniai tyrimo rezultatai rodo, kad mokiniams muzikos mokyklose formaliojo vertinimo metu stipriai pasireiškia įvairaus diapazono *baimės išgyvenimai*, kaip: (su)varžanti kritikos baimė, baiminimasis suklysti, nežinomybės siaubas laukiant įvertinimo, atsiskaitymo išgąstis bei būgštavimai dėl perėjimo į kitą klasę. Mokslininkų tyrimai patvirtina, kad vertinimo metu patiriamai negatyvūs emociniai išgyvenimai, kaip įtampa ar stresas, perauga į įvairias baimės formas, atpažintą mokinių patirčių analizės metu, yra tiesiogiai susiję su žema mokinio saviverte (Adler, 2015; Pileckaitė-Markovienė, Stanišauskaitė, 2005; Bukšnytė, 1999; Rector, Roger, 1997; Ronald, 2008 ir etc.) ir su dominuojančia konkurencinga aplinka ugdymo procese (Brown, Wang, 2014).

Išryškėję mokinių formaliojo vertinimo turinio segmentai muzikos mokyklose yra susiję su ugdymo kontekstu. U. Bronfenbrenner (1990) teigia, kad žmogaus patirtys, jų konstravimas(-is) priklauso nuo sąveikos su aplinka ir, kuo ilgiau sąveikaujama, tuo labiau patirtys (pa)veikiamos. Todėl analizuojant mokinių formaliojo vertinimo patirtis, negalima atsiriboti nuo ugdymo konteksto muzikos mokyklose. Siekiant giliau pažinti tų patirčių kilmę ir priežastis, buvo išsamiau pažvelgta į kitas ugdymo proceso dedamąsias, išryškėjusias iš mokinių, mokytojų ir tėvų interviu disertacinio tyrimo analizės metu, būtent: *ugdymo sampratą, požiūrį į mokymo(-si) procesą bei mokytojo ir mokinio sąveiką muzikos mokykloje*.

Dalies tėvų požiūriu, muzikos mokykloje ugdymas yra orientuotas į vaiką ir jo užimtumą, t. y. liberalus – ir į vaiką atsižvelgiantis, ir užtikrinantis saugią aplinką, atitraukiantis vaiką nuo ydingo sėdėjimo prie kompiuterio, nuo laiko leidimo gatvėje ar su draugais, užtikrinantis tėvams kokybišką vaikų užimtumą, tobulinimąsi, ypač mažesnėse gyvenvietėse, kur užimtumo pasirinkimas gana ribotas. Kitos tėvų dalies ir besimokančiųjų nuomonių analizė atskleidė vyraujančią ugdymo sampratos dichotomiją ir jos nesuderinamumą su neformaliojo vaikų švietimo koncepcija. Besimokančiųjų požiūriu, ugdymo procesas muzikos mokykloje yra daugiau tapatinamas su formaliuoju švietimu nei su neformaliuoju, saviraišką plėtojančia ugdymo(-si) forma. Ugdymo organizavimo principai, mokinių nuomone, įpareigoja atsakingai lankyti pamokas, atlikti paskirtas užduotis ir atsiskaityti, kas, dalies tėvų nuomone, tapatu nuosekliam specialistų rengimui, neatitinkančiam individualių mokinio galimybių. Tiriamųjų išryškintas ugdymo įstaigų praktinis tikslas – akademiniai mokymo(-si) rezultatai – užgožė dalies besimokančiųjų ir jų tėvų lūkesčius atsiskleisti, kurti, išreikšti save, žadinti suinteresuotumą mokytis, siekti lankstumo ir draugiškumo, šilto priėmimo ugdymo(-si) procese. Lietuvos vaikų ir jaunimo centro

bei Mykolo Riomerio universiteto mokslininkų (2017) atliktu išsamiau neformaliojo švietimo įtakos asmens gerovės savikūrai tyrimu nustatyta, kad *paslaugų teikėjai* nesiorientuoja į kompetencijų, įtrauktą į patvirtintą neformaliojo vaikų švietimo apibrėžimą⁵⁷ ugdymą, neformaliojo vaikų švietimo patirtys nesiejamos su asmens gerovės augimu *perėjus per sistemą* ir kad asmenų pasitenkinimas gyvenimu yra menkas. Maža to, disertacinio tyrimo metu paaiškėjo, kad muzikos mokyklos iki šiol tebesilaiko stojamojo egzamino tradicijos, kuri, anot E. Pranckūnienės ir J. Ruškaus (2016), padeda išranguoti ir išselekcioniuoti mokinius pagal jų gebėjimus ir išsaugo *elitiškumu grįsto klasikinio normatyvinio ugdymo* iliuziją, kuri šiandien nebeatitinka neformaliojo vaikų švietimo siekiamybės – prieinumas kiekvienam yra *žmogaus teisė*, o ne galimybė (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Šiuos pastebėjimus patvirtina ir disertaciniame tyrime dalyvavusių tėvų patirtys – iki šiol muzikos mokykla pastariesiems išlieka kaip privilegija. Išryškėjo pokomunistinės Lietuvos švietimo reformos tendencijos – perorientuojant muzikos mokyklas į neformaliojo vaikų švietimo sektorių, mokyklų vadovai ir pedagogai nesulaukė konkrečios pagalbos, apsiribota tik įstatymų leidimu, pristigo kompetentingos švietimo politikų intervencijos pozityviai projektuoti pokyčius naujos (*laisvojo ugdymo*) paradigmos link. Tai sukėlė sumaištį muzikos mokyklų ugdymo realybėje.

Muzikos mokykloje mokymo(-si) procesas formuojamas ugdymo sampratos pagrindu. Besimokantieji, dalydamiesi patirtimis, teigė, kad mokymasis jiems – asmenybę atskleidžiantis ir stiprinantis vyksmas, tačiau, kita vertus, kaip ją (ap)ribojantis procesas. Mokiniai mokymosi metu jaučiasi tarsi įkalinti, mokymas(-is) vyksta atkartojimo principu, mokymosi eiga priimama kaip mokytojo lūkesčių tenkinamas, stokojama pareigos sudominti ir suvokti prasmės⁵⁸. Tėvų požiūriu, mokymosi procesas muzikos mokykloje plėtoja asmenines vaiko savybes, kaip savarankiškumą ir atsakomybės bei pareigos jausmus, lavina laiko planavimo įgūdžius. Negatyvų poveikį vaikų mokymuisi, tėvų nuomone, daro neretai sunkiai įveikiami, į specialistų rengimą orientuoti programiniai reikalavimai (suformuoti chrestomatinių kūrinių pagrindu, sausi, tradiciniai, klasikiniai, be kurių nėra galimybės gauti mokyklos baigimo diplomo), mokymosi tempas ir pačių besimokančiųjų gabumų stoka. Tai apkrauna vaiką papildomu krūviu, kelia jo nuovargį, išprovokuoja stresą, blogą nuotaiką ir tampa nenoro mokytis priežastimi. Šie disertaciniame tyrime išryškėję mokymo(-si) ypatumai P. Senge (2008) buvo apibūdinti kaip XIX a. pasaulyje susiformavusios ir anuomet puikiai veikusios *vienas švietimas visiems* sampratos įsišaknijimo pasekmės, kuomet *vienodumas* (žinių, mokymo metodų ir pan.) laikytas esminiu mokymo(-si) principu. Vienmatis, visiems taikomas identiškas mokymas daugeliui šiandien atrodo beprasmis, niveliuojantis mokinį iš ugdymo proceso kaip subjektą ir padarantis jį „negyvu“, nematomu proceso dalyviu, atitolu-

⁵⁷ Neformalusis vaikų švietimas – toks švietimas, kuris tenkina mokinių pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padeda jiems tapti aktyviais visuomenės nariais. Ši sąvoka apima formalųjį švietimą, papildantį ir neformalųjį vaikų ugdymą.

⁵⁸ Besimokantieji, kalbėdami apie mokymosi prasmės stoką, akcentavo solfedžio dalyko pamokas.

siu nuo vidinių troškimų ir siekių, kurie privalėtų skatinti natūralią vidinę mokymosi motyvaciją. Esminė mokinio siekiamybė mokykloje – įtikti mokytojams, gauti gerus pažymius, apdovanojimus, būti gerai įvertintam. Vadovaujantis *vienodumo visiems* principu, mokiniai skirstomi į gabius ir negabius mokymui(-si), tinkančius ir netinkančius sistemai, netobulus, kuriuos reikia *pataisyti*, nes daugelio mokytojų ir tėvų neapleidžia įsitikinimas, kad mokyklos paskirtis – kompensuoti prigimtinis vaikų trūkumus, rengiant juos gyvenimui (Ainscow, 1995). Todėl kasdienėje veikloje be perstojo siekiama vis geresnių rezultatų, mokytojai jaučia nuolatinį poreikį didinti krūvį, spartinti tempą, vis daugiau laiko skiriant mokinio paruošimui atsiskaityti ar egzaminui, nes nuo rezultatų gali priklausyti pedagogo atlyginimas ar net pareigos, mokyklos statusas ir jos vieta reitingų lentelėje. Šie disertacinio tyrimo radiniai akcentuoja, kad muzikos mokyklose nusistovėję ugdymo rėmai (schemos) geba tik *asimiliuoti*, t. y. prisiderinti prie aplinkos nekisdami, tačiau nepajėgūs *akomoduoti*, t. y. įtraukti naują informaciją, kuri leistų keisti ugdymo tradicijas, jas modifikuoti, kad naujos situacijos būtų (su)valdomos, tvarkomos ir būtų užtikrinta pusiausvyra, įsitvirtinant laisvojo ugdymo paradigmai (Piaget, 2011).

Asimiliacija muzikos mokyklose provokuoja įtampą, spaudimą, nes, siekiant suvienodinti gamtos sukurtą įvairovę, klijuojamos *etiketės*, nustatančios vis daugiau sistemai nebetinkančių „vienetų“, daugiau problemišku mokinių, turinčių mokymosi sunkumų ar negabių mokymuisi, nukrypusių nuo klasikinės ugdymo paradigmos normų. Be to, *asimiliacija* mokiniams kelia nemažai psichologinių traumų, kurios pasireiškia elgesio modeliais, turint tikslą išvengti tam tikrų situacijų, maskuojant savo trūkumus, savęs vertinimą, metančių šešėlį ant įvairovės pripažinimo ir pedagogų gebėjimo dirbti ugdymo įstaigose (Senge, 2008). Disertacinio tyrimo metu, analizuojant besimokančiųjų patirtis, paaiškėjo, kad muzikos mokykloje greta mokytojų, kurie su vaiku sąveikauja kaip su *subjektu* (teikia mokiniui pagalbą, atsižvelgdami į kiekvieno vaiko individualius poreikius, planuoja ir organizuoja mokymo(-si) turinį bei patį procesą, stengiasi užtikrinti saugią mokymo(-si) aplinką) egzistuoja dar vienas elgesio modelis – mokytojas, siekdamas rezultato, su mokiniu elgiasi kaip su *objektu*. Šio tipo pedagogai aukštesniu už *vaiką* tikslu linkę laikyti tinkamą ugdytinių parengimą egzaminams, išlaikant atstumą su ugdytiniu, didinant mokinių konkurencingumą, lyginantis jiems tarpusavyje, be to, nepripažįstant ir atmetant besimokančiųjų įvairovę, ignoruojant individualias savybes ir gebėjimus, sutelkiant dėmesį tik į programinių reikalavimų įprasminimą, žinių perteikimą ir pan. Besimokantiejiems toks mokytojo elgesys sukelia *frustracijos* išgyvenimą, ugdytiniams mokytis pasidaro nuobodu ir neįdomu. Kad pasiektų trokštamą rezultatą, mokytojai iki šiol tebedemonstruoja *galią virš*⁵⁹, rodydami savo pranašumą prieš mokinį, t. y. nevaldo emocijų (kelia balsą), reiškia nepasitenkinimą mokiniu ir pan. Akivaizdu, kad mokytojo elgesys su mokiniu, kaip su *objektu*, besimokančiojo sąmonėje užfiksuoja neigiamas mokymosi patirtis, o ugdymo turinys ir procesas pasidaro ne kiekvienam pakankamai prieinamas, suprantamas ir lankstus. Tyrimas parodė, kad pedagogai savo sąveiką su mokiniu irgi apibūdina kaip dviprasmišką. Viena vertus, jie reiškia

⁵⁹ Žr. 7 išnaša, 19 p.

susirūpinimą dėl mokinio įtraukimo į ugdymo procesą, kita vertus, sąveikauja su mokiniais, tik vedami asmeninių interesų (pa)tenkinimo, kaip antai: rezultato siekiamybės kaip tikslo, kontroliuojant mokinių mokymąsi vardan gerų pažymių, greitos teigiamos kaitos; atsiribojama nuo mokinio; ugdytinį suvokiant tik kaip finansinio stabilumo garantą, užsitikrinti savo gerovę. Tėvai mokytojo ir mokinio sąveiką, kaip ir mokiniai, apibūdino dvejopai. Vienais atvejais jiems atrodo, kad mokytojas prisitaiko prie vaiko mokymosi poreikių. Kitais – ugdytinio ir ugdytojo santykiuose atpažįsta pastarojo galios požymius, identifikuojamus iš mokytojo leksikos, kai kalbama apie vaiką (tėvai tai sutapatino su diktatoriaus elgesiu), iš mokinio požiūrio į savo mokytoją. Tiriamiesiems buvo akivaizdi pagarbos ir dėmesio stoka vaikams, ypač tiems, kurie turi mokymosi sunkumų. Tėvams nepriimtina neigiama mokymosi aplinka, kuriama moralizuojant, kalbant pakeltu balso tonu, nevaldant savo emocijų, o kartais net panaudojant fizinę jėgą prieš mokinį.

Tyrimu išryškinta daug negatyvizmo: * šiandieninis neformalusis muzikinis vaikų švietimas ugdymo praktikoje atpažįstamas kaip privilegijuotas specialistų rengimas, besiorientuojantis į akademinis mokymo(-si) pasiekimus, mokymo(-si) procese palaikantis vienodumo visiems principą; * mokytojo galios demonstravimas prieš mokinį-objektą, nepripažįstant *vaiko* kultūros, trukdo visavertiškai įtraukti vaiką į ugdymą muzikos mokykloje, atliepti jo individualius poreikius, stebėti ir vertinti daromą asmeninę pažangą, užtikrinti besimokančiojo gerovę ir teisę į visiems prieinamą kokybišką švietimą; * siekiant integruoti vaikus į sistemą, nepripažįstama jų įvairovė, t. y. ne sistema taikoma prie besimokančiųjų, priešingai - mokiniai prie sistemos, kuomet formalusis mokinių vertinimas tampa vienu iš įrankių.

Tai rodo, kad, siekiant koreguoti formalųjį mokinių vertinimą muzikos mokykloje, nepakanka eliminuoti formaliojo vertinimo sampratos įvairialypumą, dualumu pasižyminčią vertinimo praktiką, koreguojant motyvavimo, emocijų ir savivertės konstravimo kryptį. Antra, būtinas sisteminis požiūris, kuris apimtų mokyklos bendruomenės narių santykių įvairovę, mokytojo etosą, užsiėmimų organizavimą muzikos mokykloje, pabrėžiant glaudų santykį tarp ugdymo turinio, metodų ir grįžtamosios informacijos būdų įvairovės.

IŠVADOS

Disertacijos teorinės dalies išvados

1. Neformaliojo vaikų švietimo baziniai principai, grindžiami laisvojo ugdymo paradigmai būdingų humanizmo, pragmatizmo, konstruktyvizmo bei postmodernizmo teorijų idėjomis, keičia muzikos mokyklų ugdymo realybę. Siekiant įtvirtinti *ugdymo(-si) kiekvienam* sampratą, organizuojant ir įgyvendinant ugdymo turinį muzikos mokyklose, neišvengiama kontraversiško tiek praktikoje, tiek ir teisiniuose dokumentuose. To priežastis – skubotai, nepakankamai pasirengus dalykiniais ir teisiniais aspektais muzikos mokyklos priskirtos neformaliajam vaikų švietimo sektoriui. Ugdymo centre paliktas į *trumpalaikius tikslus* orientuotas, profesinėmis nuostatomis apibrėžtas ir ištobulintas galutinis mokymo rezultatas (pasiekimai). Tuo Lietuva iš esmės skiriasi nuo kitų Europos šalių, kurios projektuoja *ilgalaikius tikslus*, užtikrinančius galimybę kiekvienam muzikos mokykloje mokytis individualiu tempu, puoselėja gebėjimą bendrauti, formuoti asmeninį socialinį elgesį mokymusi, kaip malonių laisvalaikio leidimu.
2. Formalusis vertinimas neatsiejama mokymo(-si) proceso sudedamoji dalis: stebėjimu sukaupus reikalingą informaciją, matuojamas grįžtamasis ryšys apie tai, *ka, kaip* ir *kiek* besimokantysis moka, kad būtų galima padaryti sprendimus mokymo(-si) kokybei užtikrinti. Mokinių formalusis vertinimas gali būti suprantamas ir kaip mokinio pasiekimų atitikties ugdymo programai, moduliui, kursui, normoms ir standartams nustatymo matmuo, ir kaip pagalba mokiniui, siekiančiam individualios pažangos. Įsitvirtinus laisvojo ugdymo paradigmai, dėmesys labiau fokusuojamas ne į ugdytinių pasiekimus ir akademinis rezultatus, bet į individualią jo pažangą, asmenybės ūgtį, mokymosi procesą. Tokiu būdu subalansuojami pasiekimai ir padaryta pažanga kaip lygiavertčiai ir svarūs dėmenys, stimuliuojantys mokymąsi. Apsiribojant tik formaliais pažymiais, praktinėje veikloje nepakankamai išnaudojama vertinimo būdų įvairovė, o tai iš esmės trukdo objektyviai apibrėžti individo progresą, įsitvirtinti tokio vertinimo perspektyvai.
3. Lietuvos ir užsienio šalių muzikos mokyklose vyraujanti vertinimo sistema – standartizuota, tačiau pastebimas nevienodas praktikų požiūris į jos taikymą ugdymo procese. Užsienio šalyse akcentuojama kiekvieno besimokančiojo meninė pažanga, kurios siekiama individualizuojant mokinių vertinimą muzikos mokyklose Tuo tikslu atsižvelgiama į kiekvieno vaiko prigimtinius, fizinius, mentalinius gebėjimus, vertinimą traktuojant kaip skatinantį ir motyvuojantį tobulinti ugdymo procesą, padedantį kiekvienam mokiniui sėkmingai įsitraukti į jį ir jame aktyviai dalyvauti. Lietuvoje mokinių formalusis vertinimas muzikos mokyklose teisiškai vis dar besiformuojantis reiškiny. Jis grįstas kritikavimo, racionalumo, nuspėjamumo ir kiekybinio matavimo principais, nutolęs nuo *mo-*

kinio vertinimo, kaip pagalbos, mokantis idėjos, stokoja profesionalaus požiūrio į patį procesą, nusistovėjusias mokinių gebėjimų tikrinimo formas, vertintojų kompetencijas. Lietuvos muzikos mokyklose iki šiol taikoma vertinimo sistema neatitinka neformaliojo vaikų švietimo ir muzikinio ugdymo specifikos. Ji perimta iš formaliojo vaikų švietimo sektoriaus, net pripažįstant, kad neformaliajam vaikų švietimui ne visada tinka formaliojo švietimo mokymo ir vertinimo metodai ir būdai.

Disertacijos kokybinio tyrimo išvados

1. Formalusis mokinių **vertinimas muzikos mokyklose yra atsietas nuo paties mokymo(-si) proceso**, ir tai tampa kliūtimi įsitvirtinti vertinimo kaip mokymo(-si) tobulinimo ir pagalbos mokiniui mokantis sampratai šio tipo institucijose. Formalusis vertinimas – neinformatyvus veiksmas, nes nefiksuoja mokymosi pokyčių, apsiriboja klaidų žymėjimu, atlikimo technikos vertinimu. Jis – įspraustas į limituotą mokymosi laiką ir gana formalizuotas – silpnai atspindi besimokančiųjų pastangas ir asmeninę pažangą, be to, riboja kūrybiškumą ir saviraišką. Dėl neaiškių vertinimo kriterijų, dėl per silpno grįžtamojo ryšio bei vertinimo subjektyvumo, priklausančio nuo vaiko individualių gebėjimų, formalusis mokinių vertinimas muzikos mokyklose tampa negatyvia ugdymo proceso dalimi dėl to, kad mažina ugdymo patrauklumą ir kelia abejonių dėl mokymosi prasingumo ir vertinimo pažymiu poreikio apskritai.
2. Muzikos mokykloms būdingas formaliojo **vertinimo sampratos daugiaprasmiškumas** sukuria nemažų įtampų, nes pasigendama susitarimų mokymo(-si) lūkesčių ir vertinimo kriterijų klausimais. Šis vertinimo tipas mokinių suprantamas trejopai: kaip *pagalba* mokytis, kaip *pri(si)taikymo prie sistemos instrumentas* ir kaip *vaikų tarpusavio konkurencijos skatintojas*. Mokytojai vertinimą suvokia kaip *manipuliacinio žaidimo įrankį* arba kaip *mokinio profesinių gebėjimų ir pasiekimų fiksavimą*, kuris atliekamomis funkcijomis, tėvų nuomone, prilygsta standartizuotam mokinių vertinimui bendrojo lavinimo mokykloje.
3. Muzikos mokyklų ugdymo praktikoje formalusis vertinimas reiškiasi kaip **dualus procesas**, t. y. skirtingas pamokoje ir per viešą atsiskaitymą. Vertinimas pamokoje – betikslis, retas ir dažnai netgi vengtinas reiškinys dėl to, kad nukreiptas į mokinio pasiruošimo stokos ir trūkumų, siekiant galutinio rezultato, fiksavimą. Pedagogai pripažįsta, kad kraštutiniais atvejais pamokose nevengia vertinimo panaudoti kaip galimos nuobaudos: žodžiu pagąsdina apie blogesnę pažymį ar / ir įrašo jį į žurnalą / pažymių knygelę. Tai vienareikšmiškai nesuderinama su siekiamybe įvertinti mokinio daromą individualią pažangą. Viešų atsiskaitymų vertinimo procesas mokinių dažniau suvokiamas kaip formalus dalykas, neretai tampantis vieninteliu įvertinimu per pusmetį ir nulemtas *sėkmės* faktoriaus, kuris neatspindi tikrojo mokėjimo ir / ar įgūdžių, padarytos pažangos ir netgi pasiekimų, nes per atsiskaitymą lemiamas mokinio (i)vertinimo kriterijus – klaidų skaičius. Analizuojant mokytojų patirtis, paaiškėjo, kad formalusis

mokinių vertinimas per atsiskaitymus iškelia aikštėn institucijose stipriai išsiskaidijusių mokytojų tarpusavio konkurenciją, kuri iš esmės trukdo profesionaliai ir objektyviai vertinti mokinių. Vertinimas tampa mokytojų derybų objektu, tikintis kuo aukštesnio balo mokiniui. Pripažįstama, kad dėl atsirandančios įtampos tarp aukštą muzikinį profesionalumą reglamentuojančių standartų ir neformaliojo vaikų švietimo siekiamybių darosi vis sudėtingiau konkuruoti. Dėl šios priežasties formalusis mokinių vertinimas muzikos mokyklose įgauna gana didelę socialinę galią.

4. Formalusis vertinimas muzikos mokyklose **reguliuoja mokinių mokymosi motyvaciją** pozityvaus skatinimo ar demotyvuojančia kryptimi. Analizuojant mokinių patirtis, paaiškėjo, kad mokymosi motyvacija priklauso ne tik nuo *išorinių veiksnių* – mokytojo spaudimo ar skatinimo aukštais ir / ar prastesniais, net žemais įvertinimais, bet ir nuo *vidinių stimulų* – paties mokinio siekiamybės būti įvertintam kuo aukštesniu balu ar / ir kaip nors išvengti blogų pažymių. Tai reikšminga kalbant apie mokymo(-si) tikslo dermę su formaliojo mokinių vertinimo, kaip pagalbos mokytis, tiksline prasme.
5. Vyraujantis vertinimo procesas muzikos mokykloje **padeda atskleisti mokinio ir mokytojo savivertę ir daryti poveikį jos formavimui(-si)**. Tokie požymiai, kaip formaliojo vertinimo asmeniškasis nepriėmimas ar nesureikšminimas, traktuojant jį tik kaip kitų nuomonę, neturinčią poveikio savo, kaip žmogaus, vertės suvokimui, nepriklausomai net nuo turimo muzikinio talento, gabumų ar polinkių, tyrimo metu padėjo identifikuoti aukšta saviverte pasižyminčius mokinius. Antra, nenoras pripažinti savo gabumus, gavus aukštą įvertinimą, ir / ar negebėjimas apie save pasakyti nieko teigiamo atskleidė menku savęs vertinimu išsiskiriančius vaikus. Čia būtina atkreipti dėmesį, kad gautas žemas įvertinimas ne visada virsta savivertės menkinimu, galvojant apie save kaip niekam tikusį, nevykėlį ir pan. Taip nutinka dėl nepakankamo mokinio pažangos muzikos mokykloje stebėjimo, vertinimo ir per menko pozityvaus grįžtamojo ryšio. Mokytojai, formaliai vertindami vaikus, neskiria pakankamai dėmesio jų savivertei stiprinti, savo nuovoką sutelkdami į rūpinimąsi asmeniniu įvaizdžiu. Mat, mokinių formalųjį vertinimą tapatindami su savo, kaip profesionalo, į(si)vertinimu ir kompetencija dirbti pedagoginį darbą, jie pažymi / balą supranta kaip instrumentą kitų nuomonei apie save formuoti. Tai identifikuoja itin žemą pačių pedagogų savivertę muzikos mokyklose.
6. Mokinių formalusis vertinimas **lemia mokinio ir mokytojo patiriamus emoci-nius išgyvenimus ugdymo(-si) procese**. Aukštas įvertinimas žadina teigiamus išgyvenimus, mažinančius baimę, sukeliančius džiaugsmo išgyvenimus mokiniams, abipusį (mokiniui ir mokytojui) emocinį malonumą. Neigiamas emocijas, patirtas formaliojo vertinimo metu, mokytojai sieja su sunkumu, vidinio skausmo išgyvenimais, bloga savijauta, negatyviais asmeniniais išgyvenimais pasireiškiančiais per asmeninės prievartos, vidinės kaltės patirtis. Būtent, neigiami mokytojų išgyvenimai gali reikštis profesionalumo silpnėjimu, kuris nepalankiai veikia savęs paties, savo galimybių ir vietos tarp kitų muzikos pedagogų

vertinimą. Ilgiau besitęsianti tokia būseną veda prie orumo ir savigarbos praradimo, nebematant prasmės savo darbe. Interviu su mokiniais analizė atskleidė, kad jiems formaliojo vertinimo metu itin stipriai pasireiškia *baimės išgyvenimai*. Tyrimo duomenimis, tai gali būti tiesiogiai susiję su žema mokinio saviverte, konkurencija tarp mokinių, mokytojų ar / ir muzikos mokyklų. Kitos vaikų patiriamos neigiamos emocijos – kaltės ir nuvylimo, liūdesio dėl žemo įvertinimo, streso ir nerimo, neįtakumo išgyvenimai – formaliojo vertinimo metu muzikos mokykloje iš dalies priklauso nuo pedagogų savijautos, mokiniams nepateisinus jų lūkesčių.

7. Formaliojo mokinių vertinimo patirtys muzikos mokykloje yra **priklausomos nuo vyraujančio konteksto**, t. y. nuo ugdymo sampratos, mokymo(-si) proceso, bei mokytojo ir mokinio sąveikos. Užsibrėžus tikslą muzikos mokykloje koreguoti formalųjį mokinių vertinimą, nepakanka eliminuoti jo sampratos įvairialypumą, vertinimo praktikos dualumą, koreguojant motyvavimo, emocijų ir savivertės konstravimo kryptis. Būtinai sisteminis požiūris, apimantis trūkumų, silpnųjų, ydų visumą, kurią galima apibūdinti kaip: 1) privilegijuotą specialistų rengimą, kai pirmenybė teikiama akademiniam mokymo(-si) pasiekimams, 2) palaikančią niveliacijos principą mokymo(-si) procese, 3) mokytojo galios demonstravimą prieš mokinį-objektą, nepripažįstant vaiko kaip asmenybės. Šios aplinkybės trukdo visavertiškai įtraukti vaiką į ugdymo muzikos mokykloje procesą, atliepti jo individualius poreikius, stebėti ir vertinti daromą pažangą, užtikrinti besimokančiojo gerovę ir teisę į visiems prieinamą kokybišką švietimą. Formalusis mokinių vertinimas tampa vienu iš įrankių, siekiant integruoti vaikus į sistemą, nepripažįstant įvairovės, t. y. ne sistemą pritaikant prie besimokančiųjų, o besimokančiuosius – prie sistemos.

REKOMENDACIJOS

- Akivaizdu, kad praktikai ir švietimo politikai stokoja kompetencijų identifikuoti, konceptualizuoti ir strategiškai spręsti neformaliajame muzikiniame vaikų švietime susiklosčiusias / besiklostančias problemas. Todėl **mokslininkams** būtina tęsti neformaliojo muzikinio vaikų švietimo sektoriaus tyrimus ir teikti rekomendacijas tokiomis provizoriškai apibūdinamomis kryptimis: 1) neatskleistos iki šiol užmaskuotos socioedukacinės problemos, trukdančios visapusiškai stiprinti švietimo sistemą ir prisidėti prie pažangios valstybės kūrimo, 2) šalies muzikos mokyklose per siaurai realizuojamos užsienio mokslininkų idėjos, dėl įvairių priežasčių nepajėgiant jų interpretuoti į specifinį, mūsų kultūrai būdingą mokslinių žinių kontekstą, plečiant neformaliojo muzikinio vaikų švietimo pažinimą, 3) nesugebama pasitelkti naujausių mokslinių žinių, siekiant tobulinti neformaliojo muzikinio vaikų švietimo dalį tarptautiniu lygmeniu. Šios disertacijos pagrindu rekomenduojama atlikti nuoseklų, tęstinį kiekybinį tyrimą, kurio tikslas – išanalizuoti visų šalies muzikos mokyklų formaliojo mokinių vertinimo turinio segmentus bei kontekstus, nuo kurių jie yra priklausomi.
- **Švietimo politikams** būtina atlikti muzikos mokyklų veiklą reglamentuojančių dokumentų pataisas. Svarbiausias trūkumų šalinimo uždavinys – anuliuoti egzistuojančio ugdymo tikslo, ugdymo turinio ir mokymo(-si) rezultatų prieštaras, siekiant užtikrinti kiekvieno vaiko gerovę ir įtrauktį, užkirsti kelią bet kokiems jo diskriminavimo atvejams (pvz., fizinių, mentalinių, prigimtinių gebėjimų ir kt. atžvilgiu), nes tai šiurkščiai pažeidžia teisę į visiems prieinamą kokybišką muzikinį švietimą ir asmenybės ūgtį. Rekomenduojama užmegzti ir vystyti nepertraukiamą, pakopinį dialogą tarp mokslininkų, politikų ir praktikų, t. y. priimti ir pripažinti tyrėjų išvadas ir siūlymus, jų pagrindu, sukaupiant politinę valią, priimti mokslu grįstus sprendimus ir, vadovaujantis glaudaus bendradarbiavimo principu, perduoti juos įgyvendinti praktikams, sudaryti tyrėjams sąlygas identifikuoti priimtų sprendimų privalumus ir trūkumus, ieškoti naujų galimybių pažangesnio neformaliojo muzikinio vaikų švietimo link. Rekomenduojama muzikos mokyklų pedagogams organizuoti ilgalaikius individualius mokymus, pasitelkiant ekspertus. Taip būtų sudaromos palankios sąlygos viešai diskusijai apie neformaliojo vaikų švietimo priedermę, grįstą laisvojo ugdymo paradigma, apie muzikos mokyklų misiją, peržengiančią profesinių kompetencijų ugdymo ribas, apie formaliojo mokinių vertinimo, kaip pagalbos mokytis sampratą, apie vertintojų kompetencijų užtikrinimo prioritetą, atsakomybę ir t. t.
- **Praktikams** būtina susipažinti su šios disertacijos ir analogiškų tyrimų rezultatais, pripažinti individualų mokinio pažangos vertinimą, kaip prioritetinę ugdymo siekiamybę, užtikrinančią vaiko individualybės puoselėjimą muzikos mokykloje. Rekomenduojama įsigilinti ir išnaudoti formaliojo mokinių vertinimo būdų įvairovę, palaikyti, padrąsinti ir tikėti kiekvieno mokinio galiomis ir

pažanga. Pereiti prie vertinimo, kaip pagalbos mokytis, sampratos, stebint, analizuojant ir teikiant grįžtamąjį ryšį mokiniams ir jų tėvams. Labai svarbu siekti atvirumo ir dialogiškumo pirmiausia kiekvienos muzikos mokyklos bendruomenės viduje, po to ieškoti švietimo politikų ir tyrėjų supratimo bei palaikymo, diskutuojant apie disertacinio tyrimu išryškintus kitus ugdymo komponentus, kaip antai vyraujančią ugdymo sampratą, požiūrį į mokymo(-si) procesą bei mokytojo ir mokinio sąveiką muzikos mokykloje, nes sėkmingi vertinimo sistemos pokyčiai neišvengiamai reikalauja ir minėtų ugdymo komponentų rekonstrukcijos. Tik problemų identifikavimas ir pripažinimas sudaro palankias sąlygas jas spręsti visų ugdymo dalyvių interesų labui.

LITERATŪRA

1. ABRSM (The Associated Board of the Royal Schools of Music) (2017). Introduction to ABRSM: Our Mission and Team. Prieiga internetu: <http://lt.abrsm.org/en/about-abrsm/introduction-to-abrsm-our-mission-and-team/>
2. Adler, A. (2015). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius.
3. AERA, APA, NCME. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
4. Ainscow, M. (1995). Education for All: Making it Happen. *Support for learning*, 10 (4), 147–155.
5. Albert, D. J. (2015). Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students “Live”. *Music Educators Journal*, 102 (2), 31–38.
6. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2001). Mokymo skambinti fortepijonu metodikos ir jų taikymo muzikos mokyklose tendencijos. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės*, 229–233.
7. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2009). Characteristics of Music School and Community Interaction in a Society Facing Globalization. *Social Work*, 8 (2), 86–96.
8. Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2015). Doktorės Meilės Lukšienės mokymo tęstinumas valstybinėje švietimo strategijoje. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 120 (4), 5–20.
9. Aloni, N. (2017). Humanistic education. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1–5.
10. Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. Los Angeles: Sage Publications.
11. Amate, F. C., Vogel, D. (2014). Development of a Game for the Evaluation of Operative Structure in Teenagers with Down Syndrome. *Journal of Accessibility and Design for All*, 4 (1), 1–13.
12. Amonašvilis, Š. (2009). *Gyvenimo mokykla. Mokyklos tiesos*. Vilnius: Adrena.
13. Anand, P., Roope, L., Peichl, A. (2016). Wellbeing Evidence for the Assessment of Progress.
14. Antilla, M., Lehtonen, K., (2007). Problems in Finnish Music School. *Problem in Music Pedagogy*, 2. Daugavpils University.
15. Anttila, M. (2010). Problems With School Music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27 (3), 241–253.
16. Ardens R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
17. Artzt, A. F., Armour-Thomas, E., Curcio, F. R., Gurl, T. J. (2015). *Becoming a Reflective Mathematics Teacher: A Guide for Observations and Self-Assessment*. Routledge.
18. Aslan, S., Reigeluth, C. M. (2013). Educational Technologists: Leading Change for a New Paradigm of Education. *TechTrends*, 57 (5), 18–24.
19. Aspors, J., Eklund, G. (2017). Explicit and Implicit Perspectives on Research-Based Teacher Education: Newly Qualified Teachers’ Experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 1–14.
20. Awad, E. M., Ghaziri, H. M. (2004). *Knowledge Management*. India: Sheep Print N Pack.
21. Bagdonė, I. (2012). Vertinimo ugdant kokybės analizė Kauno miesto bendrojo lavinimo mokyklose. *Vertinimas ugdant: straipsnių ir pranešimų rinkinys*, 8–12.
22. Balčiūnas, G. (2008). Muzikinis ugdymas: problemos ir galimybės. *Muzikinis ugdymas švietimo kaitos procese: respublikinės metodinės praktinės konferencijos pranešimai*, 3–11. Kaunas.

23. Balčiūnas, G. (2012). Muzikinio kūrinio mokymasis ir jo atlikimas scenoje. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos: mokslinių straipsnių rinkinys*, 7–18. Kaunas: VDU.
24. Bamford, A. (2009). *Arts and Cultural education in Iceland*.
25. Barak, M. (2017). Science Teacher Education in the Twenty-First Century: A Pedagogical Framework for Technology-Integrated Social Constructivism. *Research in Science Education*, 47 (2), 28–303.
26. Barkauskaitė, M. (2014). Nesibaigiantis dr. Meilės Lukšienės šimtmetis. *Pedagogika*, 113 (1).
27. Barkauskaitė, M., Sinkevičienė, R. (2012). Mokinių mokymosi motyvacijos skatinimas kaip vadybinė problema. *Pedagogika*, 71, 49–59.
28. Barrère, A. (2014). Quand la critique est aphone. L'école et les inégalités de formation du caractère. In *Inégalités et justice sociale*, 153–166. La Découverte.
29. Bauer, A. M., Brown, G. M. (2001). *Adolescents and Inclusion: Transforming Secondary Schools*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore.
30. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). The Social Construction of Reality. *A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
31. Berhe, T., Embiza, S. (2015). Problems and Prospects of Implementing Continuous Assessment at Adigrat University. *Journal of Education and Practice*, 6 (4), 19–27.
32. Bertran, M. (2015). Factors That Influence Friendship Choices in Children Under 3 in Two Schools: An Approach Towards Child Culture in Formal Settings in Barcelona. *Childhood*, 22 (2), 187–200.
33. Biesta, G. (2014). Pragmatizing the Curriculum: Bringing Knowledge Back into The Curriculum Conversation, but via Pragmatism. *Curriculum Journal*, 25 (1), 29–49.
34. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: enciklopedija.
35. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologijos raštai. I tomas*. Vilnius: Edukologija.
36. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda.
37. Bjornavold, J. (2000). *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Bernan Associates.
38. Black, P. (2015). Formative Assessment – an Optimistic but Incomplete Vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 161–177.
39. Black, P. J., Buoncristiani, P., Wiliam, D. (2014). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Hawker Brownlow Education.
40. Black, P., William, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5 (1), 7–74.
41. Black, P., William, D. (1998b). *Inside the Black box: Raising Standards Through Classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
42. Bledsoe, Ryan N. (2015). Music Education for All?. *General Music Today*, 28 (2), 18–22.
43. Bloom, B. S. (1969). Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation. R. W. Tyler (Ed.), *Educational Evaluation: New Roles, New Means: the 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)*, 68 (2), 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.
44. BNS (2010). *Garšiausi šalies muzikai skambina pavojaus varpais dėl muzikos mokyklų naikinimo*. Preiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/daily/education/garsiausi-salies-muzikai-skambina-pavojaus-varpais-del-muzikos-mokyklu-naikinimo.d?id=29411333>

45. Bogarín, A., Romero, C., Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M. (2014). Clustering for Improving Educational process Mining. *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge*, 11–15.
46. Bogotch, I., Shields, C. M. (2014). Introduction: Do Promises of Social Justice Trump Paradigms of Educational Leadership?. *International Handbook of Educational Leadership and Social (in) Justice*, 1–12. Springer Netherlands.
47. Boud, D. (2009). How can Practice Reshape Assessment?. *Assessment, Learning and Judgment in Higher Education*, 1–15. Springer Netherlands.
48. Bowe, R., Ball, S. J., Gold, A. (2017). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, 10. Routledge.
49. Brindzaitė, J., Bruzgelevičienė, R. (2013). Kaitos, kaip kuriamos švietimo kokybės, idėjos Meilės Lukšienės tekstuose. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 111, 162–175.
50. Brinkmann, S. (2014). Interview. *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer New York.
51. Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering What Families Do. *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*. Family Service America. Prieiga per internetą: < <http://www.montana.edu/www4h/process.html> >
52. Brown, A., L. (1994). The Advancement of Learning. *AERA: American Educational Research Association*, 23 (8).
53. Brown, G. T. L., Harris, L. R. (2014). The Future of Self-Assessment in classroom practice: Reframing Self-Assessment as a Core Competency. *Frontline Learning Research*, 2 (1), 22–30.
54. Brown, G. T. L., Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: How Hong Kong University Students Conceive of the Purposes of Assessment. *Studies in Higher Education*, 38 (7), 1037–1057.
55. Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.
56. Brown, S., Knight, P. (1995). *Assessing Learners in Higher Education*. Cogan Page.
57. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Sapnų sala, Vilnius.
58. Bruzgelevičienė, R. (2015). Vadovėlių atitiktis humanistinės ugdymo paradigmos idėjų pagrindu reformuojamo Lietuvos švietimo asmens ugdymo tikslams kaip kokybės sąlyga. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 120 (4), 21–41.
59. Bruzgelevičienė, R., Pusčienė, J. (2013). Meilės Lukšienės lyderystė lietuvių švietimo reformoje. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 111, 81–94.
60. Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė L. (2008). Ugdymo paradigmu kaita XX–XXI a. sandūroje–unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinys. *Pedagogika*, 89, 18–28.
61. Budzinauskienė, L. (2008). Muzikinis ugdymas Lietuvoje XVIII a. pabaigoje–XIX amžiuje. Bažnyčių mokyklos. *Menotyra, Nr. 1*.
62. Bukšnytė, L. (1999). Bendrojo lavinimo ir jaunimo mokyklos moksleivių savijautos ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 2 (1), 34–40.
63. Burbules, N. C. (2009). *Postmodernism and Education*. The Oxford Handbook of Philosophy of Education.
64. Burgstahler, S. (2007a). *Equal access: Universal Design of Instruction*. Seattle: University of Washington. Prieiga internetu: www.uw.edu/doiit/Brochures/Academics/equal_access_udi.html
65. Burgstahler, S. (2007b). *Equal Access: Universal Design of Physical Spaces*. Seattle: University of Washington. Prieiga internetu: www.uw.edu/doiit/Brochures/Programs/equal_access_spaces.htm

66. Burgstahler, S. (2007c). *Equal Access: Universal Design of Student Services*. Seattle: University of Washington. Prieiga internetu: www.uw.edu/doi/Brochures/Academics/equal_access_ss.html
67. Burgstahler, S. (2012). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. DO-IT. University of Washington.
68. Burkšaitienė, N. (2016). Mokymo (-si) ir vertinimo aplanko taikymo universitetinėse studijose galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 13 (13), 87–98.
69. Cavanagh, S. (1997). Content Analysis: Concepts, Methods and Applications. *Nurse Researcher*, 4 (3), 5–13.
70. Chen, F., Andrade, H. (2016). The Impact of Criteria-Referenced Formative Assessment on Fifth-Grade Students' Theater arts Achievement. *The Journal of Educational Research*, 1–10.
71. Chen, F., Lui, A. M., Andrade, H., Valle, Ch., Mir, H. (2017). Criteria-Referenced Formative Assessment in the Arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29 (110), 1–8.
72. Chinn, P. L., Kramer, M. K. (1999). *Theory and Nursing a Systematic Approach*. Mosby Year Book, St Louis.
73. Cibulskaitė, N. (1998). Mokymo humanizavimo galimybių realizmo ir pragmatizmo ugdymo metodikos. *Lietuvos valstybingumas ir mokykla*, 26.
74. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
75. Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69–89.
76. Conley, D. (2015). A New Era for Educational Assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (8).
77. Council of Europe (2003). *Recommendation (2003) 8 of the Committee of Ministers on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education / Learning of Young People*. Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COE_rec_2003_8_en.pdf/7f6642ac-c3ea-4d5d-8b66-35492d37f9d1
78. Council of Europe (2008). Declaration of the 8th Conference of Ministers Responsible for Youth. *The Future of the Council of Europe Youth Policy: Agenda 2020*. Prieiga per internetą: https://www.iuventu.sk/files/documents/legislativa/2008_agenda2020_rada_euroopy_en.pdf
79. Council of the European Union (2006). *Council Resolution on the Recognition of the Value of Non - Formal and Informal Learning Within the European Youth Field*. Prieiga per internetą: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:42006X0720\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:42006X0720(01))
80. Cox, K., Imrie, B. W., Miller, A. (2014). *Student Assessment in Higher Education: a Handbook for Assessing Performance*. Routledge.
81. Cranmore, J., Wilhelm, R. (2017). Assessment and Feedback Practices of Secondary Music Teachers: A Descriptive Case Study. *Visions of Research in Music Education*, 29.
82. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
83. Czisch, F. (2009). *Vaikai gali daugiau. Kitokia pradinė mokykla*. Vilnius: Kronta.
84. Čiuldienė, V. (2012). Formuojamasis vertinimas: problemos, panaudojimo galimybės pamokose. *Vertinimas ugdant: straipsnių ir pranešimų rinkinys*, 15–16.
85. Čiužas, R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 87, 64–70.

86. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2011). Ugdymo turinio planavimas ir įgyvendinimas. *Pedagogika*, 101, 37–42.
87. Čiužas, R., Monkevičius, J. (2014). Socialinių pedagogų požiūris į komandinę veiklą mokykloje. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 114 (2), 74–84.
88. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 91, 53–59.
89. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 91, 53–59.
90. Dann, R. (2014). Assessment as Learning: Blurring the Boundaries of Assessment and Learning for Theory, Policy and Practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (2), 149–166.
91. Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can we Learn from International Practice?. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.
92. Daugėlienė, J. (2014). Būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas taikant muzikinę improvizaciją. *Daktaro disertacija*. Šiauliai.
93. Dave, R. H. (2014). *Foundations of Lifelong Education: Studies in Lifelong Education*. Elsevier.
94. Davies, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: Promoting a new paradigm. *The curriculum journal*, 17 (1), 37–57.
95. De Baets, T. (2016). *Muziek voor ieder kind? Over de legitimatie van muziek in het leerplichtonderwijs*.
96. Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hardy, I. (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality: How Do They Interact in Promoting Science Understanding?. *American Educational Research Journal*, 52 (6), 1133–1159.
97. Dereškevičius, P. (1993). *Lietuvos švietimo reformos gairės*. VLC.
98. Dewey, J (1962). *Individualism Old and New*. New York: Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons.
99. Dewey, J., Moore, A. W. (1917). *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. H. Holt.
100. Diamandidi, M. (2010). Bendrojo fortepijono studijų įtaką muzikos atlikėjo ugdymui. *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai, ir pamokos, tapatybės problemos*, 245–249.
101. Dieltiens, V. (2014). Democracy in education or education for democracy?: The limits of participation in South Africa school governance. *Doctoral dissertation*.
102. Dyndahl, P., Nielsen, S. G. (2014). Shifting Authenticities in Scandinavian Music Education. *Music Education Research*, 16 (1), 105–118.
103. DiVall, M. V., Alston, G. L., Bird, E., Buring, S. M., Kelley, K. A., Murphy, N. Schlesselman, L. S., Stowe, C. D., Szilagyi, J. E. (2014). A Faculty Toolkit for Formative Assessment in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (9), Article 160.
104. Dixon, M. R., Carman, J., Tyler, P. A., Whiting, S. W., Enoch, M. R., Daar, J. H. (2014). PEAK Relational Training System for Children with Autism and Developmental Disabilities: Correlations with Peabody Picture Vocabulary Test and Assessment Reliability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26 (5), 603–614.
105. Douglas, G., McLinden, M., Robertson, Ch., Travers, J., Smith, E. (2016). Including Pupils with Special Educational Needs and Disability in National Assessment: Com-

- parison of Three Country Case Studies through an Inclusive Assessment Framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63 (1), 98–121.
106. Drąšutienė, L. (2001). Apie muzikinį mąstymą. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės*, 235–239.
107. Drąšutienė, L. (2004). *Fortepijono metodikos tradicijos ir dabartis*. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
108. Dromantienė, L., Šalaševičiūtė, R. (2006). Vaiko teisių apsauga Lietuvoje. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, (5), 79–88.
109. Dubosaitė, L. (1996). Apie mokymosi motyvaciją. *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai*, 217–220. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
110. Dubosaitė, L. (2001). Muzikos atlikėjų įgūdžių formavimas. *XXI amžiaus muzika ir teatras: paveldas ir prognozės*, 224–228.
111. Dubosaitė, L. (2003). Mokymo metodai ir jų įtaka grojimo įgūdžių formavimui. *Lietuvos muzikos akademija kelyje į Europos aukštojo mokslo erdvę*, 226–233.
112. Dubosaitė, L. (2005). Mokinių savarankiško darbo organizavimas. *Kameriškumo raiška ir kriterijai*, 222–231.
113. Dubosaitė, L. (2007). Gabių vaikų ugdymo ypatumai: specialiųjų mokymosi, emocijų ir socialinių poreikių tenkinimas. *Muzika ir teatras: nuo kūrybos iki edukacijos*, 171–179.
114. Dubosaitė, L. (2009). Mokinių rengimas viešam pasirodymui: psichologiniai palaikymo būdai. *Žymios muzikos ir teatro asmenybės: jų veiklos projekcija Lietuvos kultūroje*, 130–137.
115. Dudaitė, J., Prakapas, R. (2017). Experience of Lithuanian Teachers Working with an Interactive System Activinspire in using Activinspire Evaluation System. *Social Work*, 15 (1), 49–60.
116. Dugarova, D. T., Starostina, S. E., Namsarayev, S. D., Dagbaeva, N. Z., Malanov, I. A. (2016). Non-Formal Education as a Factor in Civilizational Development of Educational Space Subject in the Cross-Border Region. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (18).
117. Duit, R. (2016). The Constructivist View in Science Education – What it Has to Offer and What Should not be Expected from it. *Investigações em ensino de ciências*, 1 (1), 40–75.
118. Duoblienė, L. (2002). Mokymas mąstyti postmodernios filosofijos požiūriu. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9 (09), 248–254.
119. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
120. Earl, L. M. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
121. Eco, U. (1992). Postmodernism, Irony, the Enjoyable. *Modernism / Postmodernism*, p. 225–228.
122. Edwards, R., Raggatt, P., Small, N. (2013). *The Learning Society: Challenges and Trends*. Routledge.
123. Edwards, R., Usher, R. (2002). Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds. *Routledge*.
124. Eerola, P. S., Eerola, T. (2014). Extended Music Education Enhances the Quality of School Life. *Music Education Research*, 16 (1), 88–104.

125. Einarsdottir, S. L., Gudmundsdottir, H. R. (2016). The Role of Choral Singing in the Lives of Amateur Choral Singers in Iceland. *Music Education Research*, 18 (1), 39–56.
126. Emeljanovas, A., Trinkūnienė, L. (2011). Mokinių požiūris į pažangos ir pasiekimų vertinimą kūno kultūros pamokose. *FilosoFija. sociologija*, 22 (4), 466–475.
127. Emeljanovas, A., Trinkūnienė, L. (2011). Mokinių požiūris į pažangos ir pasiekimų vertinimą kūno kultūros pamokose. *FilosoFija. Sociologija*, 4, 466–475.
128. Englebright, K., Mahoney, M. R. (2012). Assessment in Elementary Dance Education. *Journal of Dance Education*, 12 (3), 87–92.
129. EU-CoE (2011). *Pathways 2.0 Towards Recognition and Validation of Non - Formal Learning*. Preiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908
130. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inkliuzinio vertinimo diegimas*. Preiga internetu: https://www.european-agency.org/sites/default/files/implementing-inclusive-assessment_implementing-inclusive-assessment-graphic-lt.pdf
131. European Youth Forum (2011). *Policy Paper on Non - Formal Education: a Framework for Indicating and Assuring Quality*. Preiga per internetą: http://www.youthforum.org/assets/2013/10/0290-11_Policy_Paper_NFE_QA_FINAL.pdf
132. European Music School Union (2003). *Music Makes People. Music Schools in Europe*.
133. Faas, D., Hajisoteriou, C., Angelides, P. (2014). Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends. *British Educational Research Journal*, 40 (2), 300–318.
134. Fautley, M., Murphy, R. (2016). The Nature of Music Itself, and the Knowledge Versus Skills Debate in Music Education. *British Journal of Music Education*, 33 (2), 129–132.
135. Federal Music Schools in Austria (2017). Preiga per internetą: www.austrian-music-examination.at/.../federal-music-schools-austria
136. Federici, R. A., Caspersen J., Wendelborg Ch. (2016). Students' Perceptions of Teacher Support, Numeracy, and Assessment for Learning: Relations with Motivational Responses and Mastery Experiences. *International Education Studies*, 9 (10), 1–15.
137. Fedotova, N. (2012). Iš užsienio kalbos mokytojo praktikos: vertinimo principai ir būdai. *Vertinimas ugdant*, 89.
138. Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., Zandén, O. (2017). Assessment as Learning in Music Education: the Risk of “Criteria Compliance” Replacing “Learning” in the Scandinavian Countries. *Research Studies in Music Education*, 39 (1), 3–18.
139. Ferns, S., Zegwaard, K.E. (2014). Critical Assessment Issues in Work-Integrated Learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15 (3), 179–188.
140. Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1–2), 3–15.
141. Fokienė, A., Sajienė, L. (2009). Portfolio metodas vertinant neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimus. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 141–159.
142. Forman, J., Damschroder, L. (2007). Qualitative Content Analysis. *Empirical Methods for Bioethics: a Primer*. Emerald Group Publishing Limited.
143. Förster, N., Souvignier, E. (2014). Learning Progress Assessment and Goal Setting: Effects on Reading Achievement, Reading Motivation and Reading Self-Concept. *Learning and Instruction*, 32, 91–100.
144. Fosnot, C. T., Perry, R. S. (1996). Constructivism: a Psychological Theory of Learning. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, 2, 8–33.

145. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti / Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
146. Fraser, B. (2015). Classroom Learning Environments. *Encyclopedia of Science Education*, 154–157. Springer Netherlands.
147. Freeman Jr., S., DiRamio, D. (2016). Elitism or Pragmatism? Faculty Hiring at Top Graduate Programs in Higher Education Administration. *Journal of the Professoriate*, 94.
148. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
149. Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius.
150. Fullan, M. (1998a). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational Leadership*, 55, 6–11.
151. Gabnytė, G. (2010). Profesinio ir mėgėjiško muzikinio ugdymo turinio diferencijavimo galimybės vaikų muzikos mokykloje. *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos, tapatybės problema*, 211–219.
152. Gabnytė, G. (2011a). Fortepijono dalyko programų vaikų muzikos mokykloje vertinimas: tarp lūkesčių ir realybės. *Meno procesas: tarp konstruktyvaus mąstymo, emocijų ir įkvėpimo*, 260–267.
153. Gabnytė, G. (2011b). The Training of Amateur and Professional Musician at the Modern-day Children’s Music School. *Music Science Today: the Permanent and the Changeable: VInternational Scientific-Practical Conference*, 232–241. Daugavpils University.
154. 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.
155. Gabnytė, G. (2016). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija: mokslo monografija. *Vilnius*.
156. Gabnytė, G., Strakšienė, D. (2012). Changes of the Contents of Education in Lithuanian Music / Arts Schools: Analysis of Leaders’ Attitude. *Spaces of Creation*, 16, 8–18.
157. Gabnytė – Bizevičienė, G. (2011). Edukacinių pokyčių vaikų muzikos mokykloje galimybės laisvojo ugdymo paradigmos kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4, 21–28.
158. Gabnytė – Bizevičienė, G. (2014). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos edukacinių paradigmu kaitos kontekste. *Daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas.
159. Gadliauskienė, V., Jautakytė, Ž., Staknienė, I., Zeliankienė, V. (2010). Vertinimo tobulinimo kryptys dorinio, meninio ir kūno kultūros ugdymo procese. *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimo dorinio, meninio ir kūno kultūros ugdymo procese rekomendacijos*, 11–14.
160. Gage N. L., Berlimes D. C. (1994). Pedagoginė psichologija. *Vilnius: Alma litera*.
161. Gailienė, I., Kavaliauskaitė, L. (2006). Tėvų ir mokytojų nuostatos į pradinių klasių mokinių vertinimą. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 81, 121–126.
162. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius.
163. Garbauskaitė – Jakimovska, J. (2014). Ugdymas dirbant su jaunuimu: jaunimo neformaliojo ugdymo kokybės paieškos. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 9, 64–80.
164. Garrison, J., Neiman, A. (2003). Pragmatism and Education. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, 21–37.
165. *Geros mokyklos koncepcija*. (2015). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1308.

166. Gevorgianienė, V., Zaikauskas, V. (2016). Skirtingo tipo mokyklų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademiniai pasiekimai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18 (18), 158–169.
167. Gilson, E. (2013). *The Christian Philosophy of St. Thomas Aquinas*. Random House.
168. Girdzijauskas, A. (2016). Vertinimas muzikos mokytojo akimis. *Mokinių muzikos mokymosi pasiekimų vertinimas*, 5–8.
169. Girdzijauskienė, R. (2009). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų muzikiniai pasiekimai ir jų vertinimo problema. *Pedagogika*, 94, 64–70.
170. Graneheim, U. H., Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to achieve Trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105–112.
171. Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: a Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing.
172. Gretton, H., Challis N., (1999). *Assessment: Does the Punishment Fit the Crime?*.
173. Griffin, P., Care, E. (2014). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*. Springer.
174. Groenendijk, T., van Boxtel, C., Haanstra, F. (2016). Assessment in Arts Education. *Pedagogische studien*, 93 (2), 62–82.
175. Gronlund, N. E. (2003). *Assessment of Student Achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
176. Grosse, T. (2016). Music-Making and the Master–Pupil Tradition in Teaching: the Current State of Music Education in Germany and Community Music. *International Journal of Community Music*, 9 (1), 83–98.
177. Grušas, R. (1999). Muzikos mokykla ugdo kuriantį žmogų. *Muzikinis ugdymas: testinumo ir grandžių sąveikos problemos*, 61–66.
178. Gudynas, P. (2010). Su vertinimu susijusios neakademiinių dalykų mokymo problemos. *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimo dorinio, meninio ir kūno kultūros ugdymo procese rekomendacijos*, 7–10.
179. Gudynas, P. (2009). *Mokinių pasiekimų vertinimas ir švietimo kokybės užtikrinimas*.
180. Gudynas, P. (2009a). Moksleivių pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos. *Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese*.
181. Gudonis, V., Šeipūnaitė, E. (2008). Pedagogų mokyklos baimė. *Pedagogika*, 52, 14–23.
182. Gumbrys, K. (1999). Besikeičianti mokinių ir muzikos mokytojų sąveika. *Muzikinis ugdymas: testinumo ir grandžių sąveikos problemos*, 66–73.
183. Haapanen, L., Tapio, P. (2016). Economic Growth as Phenomenon, Institution and Ideology: a Qualitative Content Analysis of the 21st Century Growth Critique. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3492–3503.
184. Hallam, S. (2010). The Power of Music: its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269–289.
185. Hallam, S., Creech, A., McQueen, H. (2016). Pupils' Perceptions of Informal Learning in School Music Lessons. *Music Education Research*, p. 1–18.
186. Hare, W., Portelli, J. P. (2013). *Philosophy of Education: Introductory Readings*, 4e. *Brush Education*.
187. Harrison, Ch. J., Könings, K. D., Schuwirth, L., Wass, V., Vleuten, C.V.D. (2015). Barriers to the Uptake and use of Feedback in the Context of Summative Assessment. *Advances in Health Sciences Education*, 20 (1), 229–245.
188. Harvey, D. (1992). Social Justice, Postmodernism and the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, 16 (4), 588–601.

189. Harwood, T. G., Garry, T. (2003). An Overview of Content Analysis. *The Marketing Review*, 3 (4), 479–498.
190. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
191. Helminen, K., Coco, K., Johnson, M., Turunen, H., Tossavainen, K. (2016). Summative assessment of clinical practice of student nurses: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 53, 308–319.
192. Hernández Sheets, R., (2009). *What Is Diversity Pedagogy?*. Spring.
193. Hoppers, W. (2006). Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review. *International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO*. Prieiga per internetą: <https://www.upc.smm.lt/ugdymas/pradinis/vertinimas/failai/Mokini%C5%B3%20pasiekim%C5%B3%20ir%20pa%C5%BEangos%20vertinimo%20aplanakas.%20Sudarymo%20metodika.pdf>
194. Hüseyin Ö. (2014). Turkish Teachers Practices of Assessment for Learning in the English as a Foreign Language Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (4), 775–785.
195. Ignatonis, E. (2010). Fortepijono mokymas ir naujoji pianistų karta. *Nepriklausomybės 20-metis: kultūros lūžiai, pokyčiai ir pamokos, tapatybės problema*, 157–161.
196. Ignatonis, E. (2010a). Muzikos mėgėjo rengimas fortepijono klasėje. *Alma mater ir pianistai*, 80–82. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
197. Ignatonis, E. (2010b). Piansių ugdymo dabartis ir XXI amžiaus vizijos. *Alma mater ir pianistai*, 72. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
198. Ignatonis, E. (2010c). „Kompiuteriai“ ir muzikos mokymo tradicijos. *Alma mater ir pianistai*, 76–79. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
199. Ihmeideh, F., Alkhalwaldeh, M. (2017). Teachers' and parents' Perceptions of the Role of Technology and Digital Media in Developing Child Culture in the Early Years. *Children and Youth Services Review*, 77, 139–146.
200. Indrašienė, V., Merfeldaitė, O. (2014). Ugdymuisi palankios aplinkos kūrimas vaikų socializacijos centre. *Tiltai*, 64 (3), 125–140.
201. Yoo, J., Carter, D. (2017). Teacher Emotion and Learning as Praxis: Professional Development that Matters. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (3), 38–52.
202. Jameson, F. (2002). *Kultūros posūkis: rinktiniai darbai apie postmodernizmą /1983-1998/*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjunga.
203. Jansen, H. (2010). The Logic og Qualitative Survey Research ant its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (2).
204. Jareckaitė, S. (2006). *Muzikinis ugdymas Vakarų Europoje ir Lietuvoje: teorija ir praktika nuo Antikos laikų iki XX a. pradžios*. Monografija.
205. Jareckaitė, S. (2006a). *Muzikinis ugdymas Vakarų Europoje ir Lietuvoje*.
206. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU.
207. Jarvis, P. (2006). Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. *Lifelong learning and the Learning Society*. London and New York: Routledge.
208. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The theory and practice of learning*. London: Routledge Falmer.
209. Jelagaitė, A., Lukoševičius, V. (2011). Mokinių verslumo ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje: mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 104, 86–95.
210. Jezerskytė, E., Janiūnaitė, B. (2009). Dėstytojo inovacinės veiklos bruožai tobulinant studijų programas: besikeičiančios edukacinės paradigmos kontekstas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1, 73–82.

211. Johannes, M., Korteweg, A., Polson, N. (2014). Sequential Learning, Predictability, and Optimal Portfolio Returns. *The Journal of Finance*, 69 (2), 611–644.
212. Johns, C. (1999). Caring Connections: Knowing Self Within Caring Relationships Through Reflection. *Interneational Journal for Human Caring*, 3 (2), 31–38.
213. Johnson, D., Fautley, M. (2017). Assessment of Whole-Class Instrumental Music Learning in England and the United States of America: an International Comparative Study. *Education*, 3 (13), 1–9.
214. Jones, B. D., Epler, C. M., Mokri, P., Bryant, L. H., Paretta, M. C. (2013). The Effects of a Collaborative Problem-Based Learning Experience on Students' Motivation in Engineering Capstone Courses. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7 (2), 34–71.
215. Jones, K. (2016). How to Provide Evidence of Reflection-for-Practice for your Professional Portfolio. *Australian Midwifery News*, 16 (1), 19.
216. Jonynienė, V. (2002). *Idiografinis vertinimas*. Prieiga per internetą: www.pedagogika.lt/puslapis/samprata.pdf
217. Jonynienė, V. (2002). *Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese*. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/1dalis.doc>
218. Jonynienė, V. Ž. (2005). Vaiko teisių įgyvendinimo Lietuvoje aktualijos. *Acta Paedagogica Vilnensis: mokslo darbai*, 15, 129–142.
219. Jovaiša, L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. *Vilnius: Gimtasis žodis*.
220. Jucevičienė, P. (2007). Besimokantis miestas. *Monografija*. Kaunas: Technologija.
221. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lapinskienė, D., Stanikūnienė, B., Tautkevičienė, G., (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.
222. *Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos įgyvendinimo vadovas* (2002). Prieiga per internetą: https://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/katedros/edukologijos/Vaiko_teesiu_konvencijos_igyvendinimo_vadovas.pdf
223. Juodaitytė, A. (2007). Vaikystė kaip socialinė negalė: mitologizuoto diskurso konstravimas ir sklaida socialinėje, pedagoginėje realybėje. *Socialinis darbas*, 6 (1), 104–112.
224. Juodaitytė, A., Malinauskienė, D. (2016). Šiuolaikinės vaikystės fenomenų socialinių-edukacinių tyrimų metodologiniai kontekstai. *Tiltai*, 75 (3), 37–48.
225. Jurašaitė-Harison, E. (2008). Konstruktyvizmo teorinė įvairovė, praktinė raiška ir raidos tendencijos. *Žvirblių takas*, 6, 2–6.
226. Kaip organizuojams neformalusis mokinių švietimas, 2015 m. vasario 4 d. Nr. VA-P-50-3-1, *Valstybinio audito ataskaita*.
227. Kalvaitis, A. (2013). Įgytų kompetencijų įvertinimo ir pripažinimo sąlygos bei galimybės pasirenkamojo vaikų ugdymo organizacijose. *Tyrimo ataskaita*.
228. Karalienė, J. (1999). Pianistų mokymo programos ir laikmečio aktualijos. *Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos*, 100–107.
229. Kartomi, M. J., Blum, S. (2014). *Music=Cultures in Contact: Convergences and Collisions*. Routledge.
230. Kaufmann, K. (2015). Non-Formal Education in International Comparison: Patterns of Participation and Investment in Selected European Countries. *Online Submission*, 2 (4), 239–267.
231. Kaziulienė, R. (2005). Mokinio gerųjų charakterio savybių ir teigiamo požiūrio į savarankišką mokymąsi ugdymas. *Fortepijono mokymo aktualijos*, p. 11–17. Vilnius: Lietuvos fortepijono pedagogų asociacija.

232. Keating, N., Zybutz, T., Rouse, K. (2012). Inclusive Assessment at Point-of-Design. *Innovations in Education and Teaching International*, 49 (3), 249–256.
233. Keeley, P. (2015). Science Formative Assessment. *Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning*, 1 (75). Corwin Press.
234. Kidd, W., Reynolds, S. (2014). *Contemporary French Cultural Studies*. Routledge.
235. Kievišas, J. (2008). *Meninis ugdyimas švietimo institucijoje*.
236. Kloth, A. (2016). Musizieren in inklusiven Settings. Eine qualitative Analyse am Beispiel der Band Just Fun der Musikschule Bochum. *Zeitschrift für Inklusion*.
237. Knowles, M. (1988). The Modern Practice of Adult Education. *From Pedagogy to Andragogy*. London: Kogan Page.
238. Kolb, D. A. (1999). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland. Prieiga per internetą: < <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/experiential-learning-theory.pdf>>
239. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
240. Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. (2014). Differences Between Students' and Teachers' Perceptions of Education: Profiles to Describe Congruence and Friction. *Instructional science*, 42 (1), 11–30.
241. Kosunen, S., Seppänen, P. (2015). The Transmission of Capital and a Feel for the Game: Upper-Class School Choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58 (4), 329–342.
242. Kratus, J. (2007). Music Education at the Tipping Point. *Music Educators Journal*, 94, 42–48.
243. Kraujutaitytė, L. (2003). Vertinimas nuolatinio institucinio mokymo(-si) procese. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 6, 213–214.
244. Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park: Sage Publication.
245. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D., Deveikytė, J. (2011). Mokinių pasiekimų vertinimo muzikos mokykloje ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (33), 40–45.
246. Kriščiūnaitė, A. (2016). Mokinių vertinimo tradicijų ištakų poveikis šiuolaikinio ugdymo realybei. *Mokinių muzikos mokymosi pasiekimų vertinimas*, 10–12. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
247. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D. (2012). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiška ugdyme: edukacinių paradigimų kontekstas. *Kūrybos erdvės*, 17, 8–18.
248. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D. (2015). Ugdymo organizavimo raiškos tendencijos meno ir (ar) muzikos mokyklose: absolyvų požiūrio refleksija. *Kūrybos erdvės*, 22, 58–68.
249. Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D. (2015a). Neformaliojo muzikinio ugdymo pažangos ir pasiekimų vertinimas kaip mokinio savivertę sąlygojantis veiksnys. *Mokytojų ugdymas*, 24 (1), 87–100.
250. Kuhn, T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
251. Kulikauskienė, D. (2008). Kūrybiškumo ugdymas solfedžio pamokoje. *Muzikinis ugdymas švietimo kaitos procese: respublikinės metodinės praktinės konferencijos pranešimai*, 46–50. Kaunas: pedagogų kvalifikacijos centras.
252. Kvale, S. (2007). Contradictions of Assessment for Learning in Institutions of Higher Learning. *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, 57–71.
253. Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. USA.

254. Kvieskienė, G., Petronienė, O. (2007). Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumas. *Social Education / Socialinis Ugdymas*, 3 (14), 60–78.
255. Laes, T., Schmidt, P. (2016). Activism Within Music Education: Working Towards Inclusion and Policy Change in the Finnish Music School Context. *British Journal of Music Education*, 33 (1), 5–23.
256. Lapėlienė, A., Meldžiūtė-Valaitienė, S. (2012). Mokinių kūrybiškumą skatinančios programos taikymo patirtis muzikos instrumento pažinimo pamokose: atvejo analizė. *Meninio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos: mokslinių straipsnių rinkinys*, 87–98. Kaunas: VDU.
257. Lauri, S., Kyngäs, H. (2005). *Developing Nursing Theories (Finnish: Hoitotieteen Teorian Kehittäminen)*. Werner Söderström, Dark Oy, Vantaa.
258. Lebler, D., Harrison, S., Carey, G., Cain, M. (2014). *Assessment in Music: An Approach to Aligning Assessment with Learning Outcomes in the Higher Music Education*.
259. Lee, Y. W. (2015). *Future of Diagnostic Language Assessment*.
260. Leighton, J., Gierl, M. (2007). *Cognitive Diagnostic Assessment for Education: Theory and Applications*. Cambridge University Press.
261. Lewis, S. (2015). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. *Health promotion practice*, 16 (4), 473–475.
262. Lietuvos pažangos strategija *Lietuva 2030*. Preiga internetu: <https://www.docdroid.net/OHqBsc/lietuva2030.pdf>
263. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281 Vilnius.
264. Lietuvos vaikų ir jaunimo centras, Mykolo Riomerio universitetas (2017). Neformaliojo švietimo patirčių įtaka asmens gerovei. *Sutrumpinta tyrimo ataskaita*. Preiga per internetą: < http://lvjc.lt/media/files/NV%C5%A0_patir%C4%8Di%C5%B3_%C4%AFtaka_asmens_gerovei.pdf>
265. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*. Preiga per internetą: https://archive.org/stream/ERIC_ED297007/ERIC_ED297007_djvu.txt
266. Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, 10. U of Minnesota Press.
267. Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Paper*, 58.
268. Lorente-Catalán, E., Kirk, D. (2016). Student Teachers' Understanding and Application of Assessment for Learning During a Physical Education Teacher Education Course. *European Physical Education Review*, 22 (1), 65–81.
269. Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Alma littera.
270. Macintyre Latta, M., Buck, G., Beckenhauer, A. (2007). Formative Assessment Requires Artistic Vision. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (4). Preiga internetu: <http://ijea.asu.edu/v8n4/>.
271. Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5 (2), 178–186.
272. Maier, U., Wolf, N., Randler, C. (2016). Effects of a Computer-Assisted Formative Assessment Intervention Based on Multiple-tier Diagnostic Items and Different Feedback Types. *Computers & Education*, 95, 85–98.
273. Mäkelä, T., Kankaanranta, M., Helfenstein, S. (2014). Considering Learners Perceptions in Designing Effective 21st Century Learning Environments for Basic Education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 20 (3).

274. Malcienė, Z. (2011). Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigimų virsmo kontekstas. *Daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas.
275. Marshall, C., Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
276. Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
277. Masienė, V. (1999). Lietuvos muzikinis ugdymas 1918-1940 m. *Muzikinis ugdymas: tęstinumo ir grandžių sąveikos problemos*, 45–153.
278. Maslow, A. H. (1971). The Farther Reaches of Human Nature. *Arkana / Penguin Books*.
279. Matonis, V. (2014). Nūdienės galvosenos kismą atitinkančios ugdymo paradigmos link. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 114 (2), 118–129.
280. McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48 (4), 431–462.
281. McLaughlin, T. H. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. *Monografija*. Kauno technologijos universitetas.
282. McLoughlin, J. A., Lewis, R. B., Kritikos, E. P. (2017). *Assessing Students With Special Needs*. Pearson.
283. McMillan, J. H., Turner A. B. (2014). Understanding Student Voices About Assessment: Links to Learning and Motivation. *Paper presented at the 2014 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, April*.
284. McMillan, J.H. (2013). *Research on Classroom Assessment*.
285. Mehta, J. (2013). How Paradigms Create Politics: the Transformation of American Educational Policy, 1980–2001. *American Educational Research Journal*, 50 (2), 285–324.
286. Meyer, H. D., Benavot, A. (2013). *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*. Symposium Books Ltd.
287. Meyniel, F., Schlunegger, D., Dehaene, S. (2015). The Sense of Confidence during Probabilistic Learning: A Normative Account. *PLOS Computational Biology*, 11(6).
288. Meissner, H. (2017). Instrumental Teachers' Instructional Strategies for Facilitating Children's Learning of Expressive Music Performance: an Exploratory Study. *International Journal of Music Education*, 35 (1), 118–135.
289. Merkt, I. (2015). Inklusion, kulturelle Teilhabe und Musik. In *Musik und Medizin*, 113–124.
290. Michael, A., Heracleous, C. (2017). Assessment of Natural Lighting Performance and Visual Comfort of Educational Architecture in Southern Europe: the Case of Typical Educational School Premises in Cyprus. *Energy and Buildings*, 140, 443–457.
291. Miksza, P. (2013). The Future of Music Education: Continuing the Dialogue About Curricular Reform. *Music Educators Journal*, 99 (4), 45–50.
292. Miltenienė, L., Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1, 9–26.
293. Minakova, T., Zavadskaja, G. (2004). Fortepijono klaseje besimokančiųjų savarankiškumo ugdymo teoriniai pagrindai švietimo humanizavimo kontekste. *Tiltai*, 20.
294. Mindes, G., Jung, L. A. (2014). *Assessing Young Children*. Pearson Higher Ed.
295. Mo, Y., Troia, G. A. (2017). Similarities and Differences in Constructs Represented by US States' Middle School Writing Tests and the 2007 National Assessment of Educational Progress Writing Assessment. *Assessing Writing*, 33, 48–67.
296. *Mokomės visą gyvenimą* (2015). Teminio tyrimo ataskaita: galutinė versija. Preiga

- per internetą: http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/MVG_teminio+tyrimo+ataskaita_2015.pdf/28d20d9b-a93a-47a5-ad20-50568454c317
297. Morari, M. (2017). Conceptual Framework for Non-Algorithmic Education in STEAM Education: Toward Metacognitive Strategies. *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*, 201–218.
 298. Musneckienė, E. (2014). Meninio ugdymo integralumo problema meno kaitos ir vizualiosios kultūros kontekste. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 114 (2), 167–179.
 299. *Muzikos mokyklų programiniai reikalavimai*, 2002 m. gegužės 30 d., įsakymu Nr. 986.
 300. Navickienė, L. (2005). *Emocinio imitavimo metodas muzikos pamokoje*. Vilnius: Mokslo aidai.
 301. Neal, E. (2005). *Not The Usual Suspects: How To Recruit Usability Test Participants*. Preiga per internetą: <http://www.sitepoint.com/article/usability-test-participants>.
 302. *Neformaliojo švietimo poreikio ir vertinimo tyrimas* (2013). Socialinės informacijos centras. Prieiga per internetą: http://www.lvjc.lt/uploads/File/KONFERENCIJOS/kodas_pilietine_visuomene/Tyrimo_ataskaita.pdf.
 303. *Neformaliojo ugdymo koncepcija: kokią ateities Lietuvą kurs jauni žmonės?* (2009). Prieiga per internetą: http://www.lvjc.lt/index.php?page=apie-neformaluji-ugdyma&hl=lt_LT.
 304. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2005 m. gruodžio 30 d., įsakymo Nr. ISAK-2695.
 305. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V- 554 redakcija.
 306. *Neformaliojo vaikų švietimo sąnaudos ir prieinamumas. Tyrimo ataskaita*. (2006). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/NVS_sanaudos_ir_prieinamumas_ataskait.pdf.
 307. Neseckienė, I. (2002). *Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
 308. Neseckienė, I. (2006). *Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos*.
 309. Neuman, L. W. (2002). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*.
 310. Newsome, E. (2015). A Search for Balance: the Development of a Performance Assessment Form for Classical Instrumental Music in the Tertiary Context. *Assessment in Music Education: from Policy to Practice*, 153–170.
 311. Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. In: Vandenberghe R, Huberman AM (eds) Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice. *Cambridge University, Press: Cambridge*, 223–237.
 312. Nicholls, G. (2001). Professional Development in Higher Education. *New dimensions and Directions*. London: Kogan Page.
 313. Nielsen, J. (2003). *Recruiting Test Participants for Usability Studies*. Preiga per internetą: <http://www.useit.com/alertbox/20030120.html>.
 314. Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of Education: the Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish schools*. Springer.
 315. Noble, R., Morton, C. H. (2013). African Americans and Mathematics Outcomes on National Assessment of Educational Progress: Parental and Individual Influences. *Journal of Child and Family Studies*, 1–8.
 316. Nordrum, L., Evans, K., Gustafsson, M. (2013). Comparing Student Learning Expe-

- riences of In-Text Commentary and Rubric-Articulated Feedback: Strategies for Formative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (8), 919–940.
317. Norkus, A., Bobrova, L. (2007). Mokinių požiūris į kaupiamojo vertinimo taikymą kūno kultūros pamokose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (12), 76–81.
318. OECD (2017). *Evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: common policy challenges*.
319. Orsmond, P., Merry, S. (2013). The Importance of Self-Assessment in Students' use of Tutors' Feedback: a Qualitative Study of High and Non-High Achieving Biology Undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), 737–753.
320. Ozmon, H. A., Cravcr, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius.
321. Pahkin, L. (2012). *Motyvacija raktas į geresnį mokymąsi*. Prieiga per internetą: https://www.youtube.com/watch?v=fxr8Iz71_5o
322. Pamental, M. (2007). Pragmatism and Education. *Education and Culture*, 23 (2), 82–85.
323. Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, 311–326. Springer International Publishing.
324. Parrish, J. M., (2010). Education, Erasmian Humanism and More's *Utopia*. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 589–605.
325. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
326. Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons.
327. Pawlina, W., Drake, R. L. (2016). Authentic Learning in Anatomy: a Primer on Pragmatism. *Anatomical sciences education*, 9 (1), 5–7.
328. Pazio, M. (2016). The Discrepancies Between Staff and Students' Perceptions of Feedback and Assessment Practices – Analysis of TESTA Data from one HE Institution. *Practitioner Research in Higher Education, University of Cumbria*, 10 (1), 91–108.
329. Peirce, C. S. (1974). *Collected papers of charles sanders peirce*, 5. Harvard University Press.
330. Peltenburg, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., Doig, B. (2009). Mathematical Power of Special-Needs Pupils: An ICT-Based Dynamic Assessment Format to Reveal Weak Pupils' Learning Potential. *British Journal of Educational Technology*, 40 (2), 273–284.
331. Perulli, E. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimas: atviras iššūkis. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 94–116.
332. Peters, R.S. (2015). *Ethics and Education*. New York.
333. Petrauskas, A. (1996). *Muzikinis švietimas Lietuvos mokyklose iki Pirmojo pasaulinio karo*.
334. Petronienė, O., Taljūnaitė, M. (2011). Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumo geografinis veiksnys. *Filosofija. Sociologija*, 22 (4), 455–465.
335. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius.
336. Piage, J.(2011). *Vaiko pasaulėvoka*. Žara.
337. Pileckaitė-Markovienė, M., Stanišauskaitė, A. (2005). 14-16 metų paauglių mokyklinio streso įveikos stilių ir savivertės sąsajos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 91–99.
338. Piličiauskas, A. (2000). Ankstyvasis muzikinis ugdymas: dėmesys žmogaus sveikatai. *Muzikinio ugdymo aktualios: straipsnių rinkinys*, 42–50. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

339. Piličiauskas, A. (2002). Kultūra kaip muzikinio ugdymo tikslas. *Muzikinio ugdymo aktualijos: metodinių straipsnių rinkinys studentams ir mokytojams*, 78–87. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
340. Piličiauskas, A. (2003). Muzikos pedagogika XXI amžiaus problemų erdvėje. *Lietuvos muzikos akademija kelyje į Europos aukštojo mokslo erdvę: tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimai*, 185–195. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija.
341. Piličiauskas, A. (2005). Jaunojo atlikėjo kūrybiškumo ir savarankiškumo ugdymas: galimybės, būdai, reikšmė. *Muzikos atlikėjo ir ir pedagogo kūrybinė ir sociokultūrinė veikla: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*, 9–14. Panevėžys.
342. Pyragas, K., Borodiniene, A. (2014). Kai kurie švietimo sinergetiniai aspektai. *Pedagogika*, 113 (1), 211–228.
343. *Popamokinės veiklos veiksmingumas* (2003). Švietimo ir mokslo ministerija: VPU Sociologinių švietimo tyrimų laboratorija. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb_archyvas.htm
344. Portsmouth, N. H. (2006). *Assessment in Arts Education*.
345. Poškus, K. (1996). Mokytojo vaidmens problema pedeutologijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 3 (03), 49–63.
346. *Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas*, 2015, įsakymu Nr. V-1309.
347. Pranckūnienė, E., Ruškus, J. (2016). Lithuania: Faster Than History but Slower Than a Lifetime? *Trust and Verify: the Real Keys to School Improvement / an International Examination of Trust and Distrust in Education in Seven Countries*, 131–153. London.
348. Profanefnd tonlistarskola (2017). About examinations. *Prieiga internetu: <http://www.profanefnd.is/english/examinations.htm>*
349. Qvortrup, A., Keiding, T. B. (2015). Portfolio Assessment: Production and Reduction of Complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (3), 407–419.
350. Rauduvaitė, A. (2012). Mokinių vertybinių nuostatų ugdymas filosofine samprata integruojant populiariąją muziką. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 10 (106), 60–69.
351. Ravi, S. S. (2015). *Philosophical and Sociological Bases of Education*. PHI Learning Pvt.
352. Rector, N. A., Roger, D. (1997). The Stress Buffering Effects of Self-Esteem. *Personality and Individual Differences*, 23 (5), 799–808.
353. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015 m. sausio 27 d. įsakymu Nr. V-48.
354. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 3 priedas *Pradinio dailės formalųjų švietimą papildančio ugdymo programa*.
355. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 4 priedas *Pagrindinio dailės formalųjų švietimą papildančio ugdymo programa*.
356. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 1 priedas *Pradinio muzikinio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programa*.
357. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 2 priedas *Pagrindinio muzikinio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programa*.
358. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjų švietimą papildančio ugdymo programų rengi-*

- mo ir įgyvendinimo, 2015, įsakymo Nr. V-48, 5 priedas *Pradinio šokio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*.
359. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 6 priedas *Pagrindinio šokio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*.
360. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 7 priedas *Pradinio teatrinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*.
361. *Rekomendacijos dėl meninio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programų rengimo ir įgyvendinimo*, 2015, įsakymo Nr. V-48, 8 priedas *Pagrindinio teatrinio formalųjį švietimą papildančio ugdymo programa*.
362. Riediger, M., Eicker, G., Koops, G. (2010). *Music Schools in Europe*. European Music School Union (EMU).
363. Rinkevičius, Z. (1998). *Muzikos pedagogika*. Klaipėdos universitetas.
364. Rinkevičius, Z. (2002). *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos laikraščio redakcija.
365. Rodrigues, F., Oliveira, P. (2014). A System for Formative Assessment and Monitoring of Students' Progress. *Computers & Education*, 76, 30–41.
366. Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education: Flexible Schooling Or participatory Education?* Printed in United States of America.
367. Rogers, C. R. (1965). A Humanistic Conception of Man. *Science and human affairs*, 18–31.
368. Rømer, T. A. (2015). Thought and Action in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (3), 260–275.
369. Ronald, T. (2008). *Stressful Life Events, Psychological Well-Being, and Parenting in African American Mothers*. Office of Educational Research and Improvement (ED),- Washington, DC.
370. Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
371. Rossi, E., Sleat, M. (2014). Teaching and Learning Guide for: Realism in Normative Political Theory. *Philosophy Compass*, 9 (10), 741–744.
372. Rowley, J., Bennett, D., Blom, D. (2014). ePortfolios in the Teaching of Music and Other Creative and Performing arts in Four Australian Universities. *Proceedings of the International Society for Music Education: 31st World Conference on Music Education, Porto Alegre, Brazil, 20–25 July 2014*, 264–270.
373. Rubavičius, V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Kultūros, Filosofijos ir Meno Institutas.
374. Rudestam, K. E., Newton, R. R. (2001). *Surviving Your Dissertation: a Comprehensive Guide to Content and Process*. Sage Publication, Inc.
375. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
376. Ruškus J., Žvirdauskas D., Stanišauskienė V. (2009). Neformalusis švietimas Lietuvoje. Faktai, interesai, vertinimas. *Mokslo studija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
377. Ruškus, J. (2003). Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų ir pedagoginės sąveikos ryšys: struktūrinis ir dinaminis aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 10 (10), 49–61.
378. Ruškus, J. (2014). Patyčių švietimas. *Socialinis darbas, patirtis ir metodai*, 15 (1), 137–139.

379. Rutkauskaitė, R., Garnytė, I., Ruškytė, V. (2015). Lietuvos ir Lenkijos mokinių fizinio aktyvumo, mokymosi pasiekimų ir savo galimybių vertinimo įvairiose srityse tarpusavio sąsajos. *Sporto mokslas*, 4 (82).
380. Saarivirta, T., Saarivirta, T., Kumpulainen, K., Kumpulainen, K. (2016). School Autonomy, Leadership and Student Achievement: Reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30 (7), 1268–1278.
381. Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147–171.
382. Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What can the World Learn from Educational Change in Finland?*. Teachers College Press.
383. Sange, P., Cambron-McCabe, N. H., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleir, A. (2008). *Besimokanti mokykla*.
384. Santos, B. M. (2017). The Importance of Journal Writing Among Music Educators.
385. Sapire, I., Shalem, Y., Reed, Y. (2017). Assessment for Learning. *Learning and Teaching Mathematics*, 22, 47–48.
386. Scholnik, M., Kol, S., Abarbanel, J. (2016). Constructivism in Theory and in Practice. *English Teaching Forum*, 44, 12–20.
387. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
388. Schratz, M., Walker, R. (1998). Towards Ethnography of Learning: Reflection-on Action as an Experience of Experience. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 4, 197–209.
389. Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, 39–83. Chicago, IL: Rand McNally.
390. Sellar, S., Lingard, B. (2013). The OECD and Global Governance in Education. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 710–725.
391. Sheninger, E. (2014). *Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times*. Corwin Press.
392. Shepard, L.A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
393. Shih, J. L., Tawei Ku, D., Hung, S. H. (2013). Enhancing the Learning Achievements and Attitudes of Taiwan Vocational School Students in Accounting With the Dynamic Assessment System. *Educational Computing Research*, 49 (3), 345–362.
394. Shuler, S. C., Brophy, T. S., Sabol, F. R., McGreevy-Nichols, S., Schuttler, M. J. (2016, January). 8 Arts Assessment in an Age of Accountability. *Meeting the Challenges to Measurement in an Era of Accountability*, 183.
395. Shute, V. J., Kim, Y. J. (2014). Formative and Stealth Assessment. *Handbook of research on educational communications and technology*, 311–321. Springer New York.
396. Sierra, A. M., Frodden, C. (2017). Promoting Student Autonomy Through Self-Assessment and Learning Strategies. *HOW Journal*, 10 (1), 133–166.
397. Sigad, I. (1998). Postmodernism and Education. *Educational Practice and Theory*, 20 (2), 5–20.
398. Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
399. Simonson, I. (2016). Imperfect Progress: an Objective Quality Assessment of the Role of User Reviews in Consumer Decision Making, a Commentary on de Langhe, Fernbach, and Lichtenstein. *Journal of Consumer Research*, 42 (6), 840–845.
400. Skirmantienė, J. (2013). Neformaliojo ugdymo svarba pozityviajai socializacijai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 108–118.

401. Sloboda, J. (2001). Emotion, Functionality and the Everyday Experience of Music: Where Does Music Education Fit?. *Music Education Research*, 3 (2), 243–253.
402. Small, R. (2017). *Marx and education*. Routledge.
403. Son, J. H., Kim, J. (2015). Effects of Diagnostic and Formative Assessment Using Equivalent Test on Elementary Science Classes: Focused on the Earth and Moon Unit. *Journal of The Korean Association For Science Education*, 35 (4), 619–628.
404. Spodek, B., Saracho, O. N. (2014). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Routledge.
405. *Sportinio ugdymo organizavimo rekomendacijos*, 2014, įsakymo Nr. V-219.
406. Stake, R., Munson, A. (2008). Qualitative Assessment of Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 109 (6), 13–22.
407. Stefani, L., Mason, R., Pegler, Ch. (2008). The Educational Potential of e-portfolios. *Supporting Personal Development and Reflective Learning*. New York: Routledge.
408. Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*.
409. Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: the Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758–765.
410. Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., Chappuis, S. (2007). *Assessment for and of Learning: Doing it right – Using it well*.
411. Stražinskaitė, D. (2014). Kaip konstruoti universitetinę studijų programą mokymosi paradigmoje?. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 114 (2), 32–41.
412. Šiaučiukėnienė L., Stankevičienė N. (2003). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
413. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
414. Šleinytė, J. (2004). Pianistinio mąstymo ugdymas fortepijono pamokoje. *Tiltai*, 20.
415. Šulcienė, L. (2014). The 20th Century's Investigations of St. Thomas Aquinas' Theory of Human Freedom (I). *Problemos*, 59, 85–97.
416. Šventickas, A. (2000). Mokyklos humanizavimo ir demokratizavimo svarba tikrinant ir vertinant mokinių mokymosi rezultatus. *Pedagogika*, 47, 60–66.
417. Švietimo ir mokslo ministerija (2012). Neformaliojo ugdymo aktualijos. *Švietimo problemos analizė*, 20 (84).
418. Švietimo ir mokslo ministerija (2014). Kaip pagerinti mokinių pasiekimus?. *Švietimo problemos analizė*, 8 (113).
419. Švietimo ir mokslo ministerija (2016). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pasiekimų vertinimas: kas, kodėl, kaip, kada?. *Švietimo problemos analizė*, 11 (154).
420. Taylor, S. J., Bogdan, R., DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: a Guidebook and Resource*. John Wiley & Sons.
421. Tanggaard, L., Elmholt, C. (2008). Assessment in Practice: an Inspiration from Apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 97–116.
422. Targamadžė, V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24 (24), 69–77.
423. Targamadžė, V. (2014). Laisvojo ugdymo paradigmos ir katalikiškojo ugdymo sąsajų naratyvas. *Logos*, 78, 137–144.
424. Targamadžė, V. (2016). Geros mokyklos koncepcija: sampratos naratyvas. *Tiltai*, 74 (2), 53–62.
425. Tarman, B., Kuran, B. (2015). Examination of the Cognitive Level of Questions in

- Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15 (1), 213–222.
426. Tempelaar, D. T., Heck, A., Cuypers, H., Kooij, H. V. D., Vrie, E. V. D. (2013). Formative Assessment and Learning Analytics. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 205–209.
427. The Icelandic National Curriculum Guide for Music Schools General Section (2000).
428. Thoidis, I., Pnevmatikos, D. (2014). Non-Formal Education in Free Time: Leisure-Or Work-Orientated Activity?. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (5), 657–673.
429. Timmers, C. F., Walraven, A., Veldkamp, B. P. (2015). The Effect of Regulation Feedback in a Computer-Based Formative Assessment on Information Problem Solving. *Computers & education*, 87, 1–9.
430. Torrance, H., Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. McGraw-Hill Education (UK).
431. Treagust, D. F., Won, M. I. H. Y. E., Duit, R. E. I. N. D. E. R. S. (2014). Paradigms in Science Education Research. *Handbook of research on science education*, 2, 3–17.
432. Trimakienė, A. (2007). „Naujojo žmogaus“ kūrimas: sovietinės pedagogikos atvejis. *Naujasis Židinys-Aidai*, 1–2.
433. Tsabar, B. (2012). Dewey's Concept of „Experience“ and Its Importance to the „Personal / Professional“ Dilemma of Teacher Education Tutoring Process. *World Journal of Education*, 2 (4), 94–101.
434. Tsai, F. H., Tsai, C. C., Lin, K. Y. (2015). The Evaluation of Different Gaming Modes and Feedback Types on Game-Based Formative Assessment in an Online Learning Environment. *Computers & Education*, 81, 259–269.
435. Tseng, H. H. (2016). A Model for Performance Assessment: A Case of Professional Music Training Program.
436. Tsyrlina-Spady, T., Lovorn, M. (2015). Patriotism, History Teaching, and History Textbooks in Russia: What was Old is New Again. *Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms*, 41–57. Springer International Publishing.
437. Tuijnman, A., Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48 (1), 93–110.
438. Tunmer, W. E., Greaney, K. T., Prochnow, J. E. (2015). Pedagogical Constructivism in New Zealand Literacy Education: a Flawed Approach to Teaching Reading. *Excellence and Equity in Literacy Education: The Case of New Zealand*, 121–144.
439. Turker, D., Vural, C. A., Idowu, S. O. (2016). *Social Responsibility Education Across Europe*.
440. Ugdymo plėtotės centras (2017). *Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas. Koks jis šiandien?.* Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pradinis/vertinimas/failai/Apie%20vertinim%C4%85.pdf>
441. UNESCO (2016). *Goal 4: Ensure Inclusive and Quality Education for all and Promote Lifelong Learning*. Prieiga per internetą: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
442. UPC (2017). *Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo metodinės rekomendacijos*. Prieiga internetu: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pradinis/vertinimas/>.
443. UPC (2017a). Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo apžvalga. *Sudarymo metodika*. Prieiga internetu: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3476>.
444. Vaičekauskienė, S. (2012). Vertinimo ugdant problemos kokybinė ir kiekybinė analizė

- Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. *Vertinimas ugdant: straipsnių ir pranešimų rinkinys*, 5–8.
445. Vainauskienė, T. (2009). Kauno valstybinė muzikos mokykla ir konservatorija. *Lietuvos muzikos istorija, II knyga*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
446. Vaitkevičius, J. V., Miliūnienė, L., Bakanovienė, T. (2008). Neformalaus ugdymo organizavimas mokykloje ir už jos ribų: mokinių požiūrio analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 20 (4), 252–257.
447. Valle, C. (2015). *Effects of Criteria-Referenced Formative Assessment on Achievement in Music*. Doctoral dissertation.
448. Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., Eggen, T. J. (2015). Integrating Data-Based Decision Making, Assessment for Learning and Diagnostic Testing In Formative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (3), 324–343.
449. Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.
450. Vance, G., Williamson, A., Frearson, R., O'Connor, N., Davison, J., Steele, C., Burford, B. (2013). Evaluation of an Established Learning Portfolio. *The Clinical Teacher*, 10 (1), 21–26.
451. Vaškelenė, L., Grabauskienė, D. (2009). Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaitos tendencijos ir problemos įvairiais Lietuvos švietimo reformos etapais. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 2 (2), 18–25.
452. Venslovaitė, V. (2011). Fenomenologinio muzikinio ugdymo diskursas: tarp etikos ir estetikos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 26 (26).
453. Venslovienė, O. (2005). *Tobulindami vertinimą, tobuliname ugdymo procesą*.
454. Verger, A., Curran, M. (2014). New Public Management as a Global Education Policy: its Adoption and Re-Contextualization in a Southern European Setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271.
455. Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky (Vol. 1)*. In R. W. Rieber and A. S Carton (Eds), Plenum Press, New York and London.
456. Vilkonienė, M. (2007). *Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika*, 32–52. Vilnius.
457. Von Foerster, H. (1998). Por una nueva epistemología. *Metapolítica, revista trimestral de teoría y ciencia de la política*, 629–641.
458. Vonderwell, S.K., Boboc, M.(2013). Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning. *TechTrends*, 57(4), 22–27.
459. Wagner, H. H., Elliott, A. (2014). Adlerian Adventure-Based Counseling to Enhance Self-Esteem in School Children. *Journal of School Counseling*, 12 (14), p 35.
460. Wain, K. (2016). *Philosophy of lifelong education*. Routledge.
461. Wielewicki, V. H. G. (1999). Postmodernism and Education. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 37, 135–137.
462. Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
463. Wiliam, D. (2013). Assessment: the Bridge Between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15.
464. Wiliam, D. (2014 a). *Formative Assessment and Contingency in the Regulation of Learning Processes*. Annual Meeting of American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
465. Wiliam, D. (2014). *Formative Assessment and Contingency in the Regulation of Lear-*

- ning Processes*. Annual Meeting of American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
466. Wiliam, D. (2016). The Secret of Effective Feedback. *Educational Leadership*, 73 (7), 10–15.
467. Wiliam, D., Thompson, M. (2007). Integrating Assessment With Instruction: What will it Take to Make it Work? *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, 53–82.
468. Willa's, S. O. N. G. (2012). Must Music Education Have an Aim?. *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*, 249.
469. Wortham, S. C., Hardin, B. J. (2015). *Assessment in Early Childhood Education*. Pearson.
470. Wrag, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Secondaryschool*. London: Routledge Falmer.
471. Wu, A. (1999). *Japanese Education System: A Case Study Summary and Analysis*. National Inst. on Student Achievement, Curriculum, and Assessment (ED/OERI), Washington, DC.
472. Zajda, J. I. (2014). *Education in the USSR: International Studies in Education and Social Change*. Elsevier.
473. Zaleskienė, I. (1992). Papildomo ugdymo sistemos matmenys. *Lietuvos švietimo reformos gairės*, 167–172.
474. Zwart, H. A. E. (2013). *Muziek en Leiderschap: Filosofie van het luisteren/de macht van de muziek*. AOG School of Management RUG. Brummen (Kasteel Engelenburg).
475. Žadeikaitė, L. (2010). Projekto aktualumas ugdymo turinio atnaujinimo kontekste. *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimo dorinio, meninio ir kūno kultūros ugdymo procese rekomendacijos*, 6–7.
476. Žadeikaitė, L., Petruškevičiūtė, A. (2013). Asmenybės auginimas projektuojant ugdymą ateičiai. *Pedagogika*, 112, 51–56.
477. Žadeikaitė, L., Zaleskienė, I. (2016). Ugdymo turinio kūrimas: teorinės išvalgos ir praktinės ugdymo realizavimo prielaidos. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 124 (4).
478. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius.
479. Žygaitienė, B., Sinkevičienė, J. (2014). Vaikų ir jaunimo socializacijai palanki aplinka: neformaliojo ugdymo kontekstas Vilniaus mieste. *Socialinis ugdymas*, 38 (2), 103–115.
480. Žygaitienė, B., Sinkevičienė, J. (2015). Neformalusis technologinis vaikų ugdymas Vilniaus mieste. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 119 (3), 60–72.
481. Žukauskienė, R. (2007). *Raidos psichologija*. Margi raštai.

Asta Kriščiūnaitė

**FORMALUSIS MOKINIŲ VERTINIMAS NEFORMALIAJAME
MUZIKINIAME VAIKŲ ŠVIETIME: MOKINIŲ,
MOKYTOJŲ IR TĖVŲ PATIRTYS**

Mokslo daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

2018-07-10, 16,6 spaud. leid. 1. Tiražas 25.
Išleido Šiaulių universitetas, P. Višinskio g. 38, 76352 Šiauliai.
Spausdino UAB BMK leidykla. J. Jasinskio g. 16, 03163 Vilnius.