

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS INSTITUTAS

**VYTAUTĖ SAKALAUŠKAITĖ**

Muzikos pedagogikos magistro studijų programos II kurso studentė

**MUZIKOS PEDAGOGŲ KARTŲ SKIRTUMAI  
VERTYBINIU ASPEKTU ĮTRAUKIOJO MUZIKINIO  
UGDYMO KONTEKSTE**

MAGISTRO DARBAS

Darbo vadovė  
prof. dr. Diana Strakšienė

Šiauliai, 2019

## BAIGIAMOJO DARBO SAŽININGUMO DEKLARACIJA

Patvirtinu, kad mano \_\_\_\_\_  
(vardas pavardė)

Magistro darbas tema \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (magistro darbo pavadinimas)

yra originalus autorinis darbas, mano pačios atliktas savarankiškai. Darbas nebuvo pateiktas ar naudotas jokiaje kitoje mokymo įstaigoje. Darbe nėra plagijavimo, sukčiavimo ar kitų mokslo etikos pažeidimų.

\_\_\_\_\_  
(vardas pavardė)

\_\_\_\_\_  
(parašas)

**Sakalauskaitė V.** Muzikos pedagogų kartų skirtumai vertybiniu aspektu įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste: muzikos magistro darbas / vadovė prof. Dr. D. Strakšienė; Šiaulių universitetas, edukologijos institutas, muzikos pedagogikos studijų programa. – Šiauliai, 2019. – 67 psl.

## SANTRAUKA

Baigiamojo magistro darbo pirmajame skyriuje pateikiama įtraukiojo ugdymo samprata, aptariama paradigmu kaita įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste, įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raiška, atliekama tyrimų refleksija. Antrajame skyriuje pateikta švietimo dokumentų analizė naujos kartos pedagogų rengimo aspektu, išskiriamos pedagogų kompetencijos, vertybių apibrėžtis, rūšys, internalizacija, jų raiška ugdymo procese. Trečiajame skyriuje pateikta empirinio tyrimo analizė. Magistro darbo tikslas – išskirti muzikos pedagogų kartų vertybinius skirtumus įtraukiojo ugdymo kontekste. Uždaviniai: 1) išanalizuoti įtraukiojo ugdymo sampratą, tikslus ir uždavinius; 2) aptarti ugdymo paradigmu kaitos ypatumus įtraukiojo muzikinio ugdymo aspektu; 3) apžvelgti įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raišką naujos kartos pedagogų rengimo kontekste; 4) atskleisti muzikos pedagogų asmeninės kompetencijos ir vertybinės orientacijos ypatumus profesinėje veikloje; 5) ištirti skirtingų kartų pedagogų asmeninių vertybių raišką įtraukiojo ugdymo kontekste. Tyrimo objektas – skirtingų kartų muzikos pedagogų vertybiniai aspektai. Magistro darbo tyrimo metodai: įtraukiojo ugdymo reglamentuojančių dokumentų analizė, pedagoginės, psichologinės, mokslinės, metodinės literatūros analizė, anketinė apklausa, statistinė duomenų analizė. Tyrimo teorinis pagrindimas pradėtas 2018 metų gegužės mėn., empirinis tyrimas – 2019 metų kovo mėnesį. Tyrimo dalyvavo 54 muzikos pedagogai; 24 – jaunosios kartos (20-40 m.), 30 – vyresniosios kartos (41-50...). Respondentai yra iš Šiaulių (21), Kauno (15), Klaipėdos, Vilniaus, Telšių, Panevėžio.

Atlikus empirinį tyrimą gautos išvados: įtraukiojo ugdymo sąvoka yra pedagogų painiojama su specialiojo ugdymo sąvoka; artimiausios įtraukiojo ugdymui yra *pragmatizmo* ir *postmodernizmo* filosofinės idėjos; *improvizacija*, *dainavimas*, *muzikos klausymas*, *muzikavimas instrumentais* turi įtakos vaikų integracijai ugdymo procese; įtraukiojo muzikinio ugdymo turinys nėra pritaikytas įtraukiojo ugdymui; nuo 2019 m. rugsėjo Lietuvoje bus rengiami naujos kartos pedagogai, kurių platus ugdomųjų kompetencijų spektras prisidės prie įtraukiojo ugdymo kokybės; muzikos pedagogams būtinos *didaktinės*, *dalykinės*, *bendrosios* kompetencijos; ugdymo procese dominuojančios pedagogų vertybės: *muzikinis visapusiškumas*, *planavimas*, *dvasingumas*, *globėjiškumas*, *rūpestis*, *meistriškumas*, *draugiškumas*, *motyvacija*, *smalsumas*, *inovatyvumas*, *tolerancija*, *pagalba*; empirinio tyrimo rezultatai nurodo, kad respondentų vertybiniai skirtumai nėra kontrastingi ir intriguojantys, tačiau turi įtakos įtraukiojo ugdymo kokybei.

**Sakalauskaitė V.** The Value Dimension of Differences of Music Teachers Generations in the Context of Inclusive Music Education: Master's Thesis / Academic Advisor: Prof. Dr. D. Strakšienė; Šiauliai University, Institute of Educational Sciences, Music Pedagogy Studies Program. - Šiauliai, 2019 - pages 62.

## **SUMMARY**

The first chapter of the final master's thesis presents the concept of inclusive education, the definition, discusses the paradigm change in the context of inclusive musical education, the expression of the involved content of musical education, the reflection of research. The second chapter presents the analysis of educational documents from the aspect of the training of the next generation of pedagogues, distinguishes the competences of teachers, the definition of values, types, internalisation, their expression in the educational process. The third chapter provides an empirical research analysis. The aim of the Master's thesis is to distinguish the valuable differences between the generations of music teachers in the context of inclusive education. Tasks: 1) to analyze the concept, goals and objectives of inclusive education; 2) to discuss the peculiarities of the paradigm alternation in the aspect of inclusive musical education; 3) to review the expression of the content of inclusive music education in the context of the next generation of teachers training; 4) to reveal the peculiarities of personal competence and valuable orientation of music teachers in professional activities; 5) to investigate the expression of personal values of teachers of different generations in the context of inclusive education. The object of the research is the value aspects of music teachers of different generations. The methods of the research of Master's thesis: analysis of documents regulating inclusive education, analysis of pedagogical, psychological, scientific, methodological literature, questionnaire survey, statistical data analysis. The theoretical justification of the research was started in May 2018, and the empirical study was carried out in March 2019. 54 music educators participated in the study; 24 - younger generations (20-40 years), 30 - older generations (41-50...). Respondents are from Šiauliai (21), Kaunas (15), Klaipėda, Vilnius, Telšiai and Panevėžys.

The conclusions of the empirical study: the concept of inclusive education is confused with the concept of special education by the teachers; the closest inclusive education are the philosophical ideas of pragmatism and postmodernism; improvisation, singing, listening to music, instrumental playing have an impact on the integration of children in the educational process; the content of inclusive music education is not adapted to inclusive education; from September 2019 a new generation of educators will be trained in Lithuania, with a wide range of educational competences contributing to the quality of inclusive education; music teachers need didactic, constructive, general competences; Educational values dominating in the educational process: musical comprehensiveness, planning, spirituality, concern, mastery, friendliness, motivation, curiosity, innovation, tolerance, help; The results of the empirical research reveal that respondents' differences in value are not contrasting and intriguing, but have an impact on the quality of inclusive education.

## TURINYS

ĮVADAS .....	6
1. ĮTRAUKIOJO MENINIO (MUZIKINIO) UGDYMO TEORINĖS ĮŽVALGOS .....	9
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai ir uždaviniai .....	9
1.2. Ugdymo paradigms kaita įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste .....	11
1.3. Įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raiška .....	15
1.4. Įtraukiojo muzikinio ugdymo tyrimų refleksija .....	18
2. MUZIKOS PEDAGOGŲ RENGIMO GAIRĖS ĮTRAUKIOJO UGDYMO ASPEKTU .....	20
2.1. Naujos kartos pedagogų rengimo realijos Lietuvos švietimo dokumentuose .....	20
2.2. Pedagogų profesijai būtinų kompetencijų specifiška .....	22
2.3. Muzikos pedagogų vertybių raiška profesinėje veikloje .....	25
2.3.1. Muzikos pedagogų vertybių apibrėžtis ir rūšys .....	26
2.3.2. Vertybių internalizacija .....	29
2.3.3. Vertybių raiška ugdymo procese .....	31
3. MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į ĮTRAUKŪJĮ MUZIKINĮ UGDYMĄ VERTYBINIU ASPEKTU, EMPIRINIS TYRIMAS .....	33
3.1. Tyrimo metodologinė charakteristika ir demografiniai kintamieji .....	33
3.2. Tyrimo rezultatai .....	34
IŠVADOS .....	56
LITERATŪRA .....	58
PRIEDAI .....	67

## ĮVADAS

**Tyrimo aktualumas ir problema.** Pagal pasaulio ir Lietuvos statistinius duomenis, vaikų, gimstančių su dauno sindromo, autizmo, hiperbilirubinemijos, kvėpavimo ir kitais respiraciniais sutrikimais, skaičius vis didėja; 2005 metais sergančių naujagimių gimė 9490, o 2016 metais – 11182, todėl pastebima, kad ir mokyklose besimokančių vaikų su specialiaisiais poreikiais skaičius taip pat auga (Gruštienė, 2016). Tai nereiškia, jog anksčiau tokių vaikų buvo mažiau, tačiau visuomenė nežinojo, kokie požymiai rodo jų negalią ar sutrikimus. Šiandien tokie vaikai sulaukia vis didesnio dėmesio: jie yra vadinami kitokiais, ypatingaisiais, ypatingų socialinių poreikių turinčiais vaikais, o išgirdę vieną iš šių apibūdinimų ar tiesiogiai susidūrę su jais išgyvename daug emocijų, pradedame abejoti savo kompetencijomis, nes mokymo procesas tampa sudėtingesnis, reikalaujantis specialių žinių ir patirties. Todėl natūralu, kad tai skatina vis daugiau dėmesio skirti vaikų su įvairiais ugdymosi poreikiais įtraukčiai į visuomenę, taip pat ir į bendrąjį ugdymą. Įtraukusis ugdymas – tai ne tik vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, įtrauktis, tai ugdymas, kuriame yra svarbūs visi vaikai: kitataučiai, turintys elgesio, psichologinių, fiziologinių sutrikimų, vaikai iš asocialių šeimų, vaikai, neturintys tėvų, skurdžiai gyvenantys bei ypač gabūs ar patiriantys mokymosi sunkumų vaikai. Anot Ainscow (2004), įtraukusis ugdymas tarptautiniu mastu yra vertinamas kaip reforma, kuri palaiko ugdytinių įvairovę. Iš esmės turi keistis ne tik mokymo(si) stilius, pamokos struktūra, aplinka ir kt., bet ir pedagogų požiūris į vaikų įvairovę. Ugdymo procese pedagogas turi vertinti ne vaikų trūkumus, o stebėti pažangą, individualizuodamas užduotis. 2016 m. atlikto „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybės specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose tyrimo“ rezultatai atskleidė tėvų ir pedagogų požiūrį į įtraukiojo ugdymo realijas. Tėvų nuomone, daugelyje mokyklų, kurios siekia įgyvendinti įtraukįjį ugdymą, yra spragų – trūksta specialiųjų pedagogų, fizinė mokyklos aplinka nepritaikyta mokiniams, trūksta metodinių priemonių, pedagogams stinga žinių šioje srityje, ir, apskritai, visuomenės požiūris atsilieka nuo laiko tėkmės ir pokyčių švietime. Žmonių požiūris žiaurus, smerkiantis netobulumą, visuomenė gyvena „grožio“ kultūroje ir yra praradusi dvasingumą. Nors ir daug kalbama apie toleranciją, tačiau jos trūksta. Apskritai, tėvai abejoja savo vaikų ugdymosi galimybėmis ir pasiekimais, nepitaria formaliajam pasiekimų vertinimui, o švietimo pagalba, jų nuomone, yra nepakankama. Tėvų nuomone, daugelis pedagogų net nesistengia suprasti jų vaikų įtraukties svarbos ugdyme. Pedagogai nesiima atsakomybės ir vis kaltina mokyklos situaciją – specialiųjų pedagogų trūkumą. Kitame švietimo ir mokslo ministerijos 2017 m. leidinyje „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2017. Mokytojas“ matomi konkretūs rodikliai, kurie dar kartą patvirtina, kad įtraukiamame ugdyme yra menkas šalies įvairių ugdymosi poreikių mokiniams reikalingos pagalbos prieinamumas, tačiau kiekvienoje savivaldybėje jis skiriasi: šimtui specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tenka tik nuo 0,7 proc. iki 9,4 proc. specialiųjų pedagogų,

pagalbininkų (Augaitis, Bakanas, Banevičienė ir kt., 2017). O kiek dėmesio sulaukia vaikai, kurie turi kitų (neskaitant fizinių, psichologinių, sveikatos sutrikimų) ugdymosi poreikių? Ar mokykloje nevyksta ugdytinių diferencijavimas, reitingavimas, atskirtis? Visi vaikai turi teisę į ugdymą, pedagogų dėmesio gavimą, galimybę spręsti individualizuotas užduotis ir kitų ugdymosi poreikių tenkinimą. Minėti tyrimų rezultatai atskleidžia dar gilesnes ne tik švietimo, bet ir visoje žmonijoje glūdinčias problemas, taip pat ir „skurdžią“ įtraukiojo ugdymo situaciją Lietuvoje.

Atliktų tyrimų ir kitos mokslinės, metodinės informacijos apie įtraukijį ugdymą nestinga. Ypatingųjų vaikų integruotą muzikinį ugdymą tyrinėjo A. Vilkelienė (2003). Apskritai, apie inkluzinio ugdymo plėtrą Europoje rašo Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012). Įtraukiojo ugdymo sampratą nagrinėjo I. Emanuelsson (2003), A. Galkienė (2017), Ž. Vaitkuvienė-Zimina (2016). Mokyklos pasirengimą įtraukiajam ugdymui tyrinėjo N. Jurkonienė (2010), D. Balčiūnaitė (2016), I. Eikšto (2017), L. Vitaitė-Kazlauskienė (2011), muzikiniame ugdyme metodų taikymą įtraukiojoje klasėje ankstyvosios paauglystės laikotarpiu tyrinėjo J. Valskienė (2016), įtraukiojo muzikinio ugdymo ypatumus tyrinėjo R. Girdzijauskienė, E. Sakadolskienė (2018), pedagogų bendradarbiavimą įtraukiojo ugdymo kontekste nagrinėjo I. Venclovaitė (2012), o pedagogų rengimo ypatumus įtraukiajame ugdyme tyrinėjo R. Pažerininė (2015), S. Daniutė (2012). Specialiojo ugdymo ypatumus aprašė B. Persson (2003). Rūpesčius, su kuriais susiduria ypatingųjų vaikų tėvai įtraukiajame ugdyme, tyrinėjo V. Grincevičienė, A. Szerlağ, K. Dziubacka, V. Targamadžė (2015), tačiau atliktų tyrimų apie tai, kokią įtaką turi muzikos pedagogų asmeninės vertybės darbui įtraukiajame muzikiniame ugdyme, stinga. Muzikinis ugdymas išsiskiria iš visų mokomųjų dalykų savo pamokos struktūra ir darbo specifika. Muzikos pedagogai, skirtingai nei tikslųjų mokslų pedagogai, yra linkę būti jautresni, muzikos pamokoje vaikai išmoksta ne tik muzikuoti, bet ir jautriai reaguoti į garsus, gebėti juos atskirti ir apibūdinti, pasitelkiant išgyventus jausmus. Muzikos pamoka ypač svarbi X kartos vaikams. Muzika jiems padeda atskirti savybes, stichijas, pamatines dvasines vertybes (gėris – blogis, tamsa – šviesa, linksma – liūdna, šilta – šalta ir pan.), kurias jaunuoliai dažnai iškeičia į materialines. Todėl atsiranda natūralus poreikis atlikti tyrimą su skirtingų kartų muzikos pedagogais. Tyrimas padės atskleisti muzikos pedagogų skirtumus vertybiniu aspektu ir atskleisti jų nuomonę apie įtraukiojo ugdymo svarbą švietime.

**Tyrimo tikslas** – išskirti muzikos pedagogų kartų vertybinius skirtumus įtraukiojo ugdymo kontekste.

**Tyrimo objektas** – skirtingų kartų muzikos pedagogų vertybiniai aspektai.

**Tyrimo uždaviniai:**

- 1) išanalizuoti įtraukiojo ugdymo sampratą, tikslus ir uždavinius;
- 2) aptarti ugdymo paradigimų kaitos ypatumus įtraukiojo muzikinio ugdymo aspektu;

3) apžvelgti įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raišką naujos kartos pedagogų rengimo kontekste

4) atskleisti muzikos pedagogų asmeninės kompetencijos ir vertybinės orientacijos ypatumus profesinėje veikloje;

5) ištirti skirtingų kartų pedagogų asmeninių vertybių raišką įtraukiojo ugdymo kontekste.

**Tyrimo metodai** – magistro darbe buvo naudojami įtraukijį ugdymą reglamentuojančių dokumentų apžvalga, pedagoginės, psichologinės, mokslinės, metodinės literatūros šaltinių analizė. Magistro darbe bus taikomas kiekybinis tyrimas, taikant anketinės apklausos metodą.

**Tyrimo bazė ir imtis** – tyrime dalyvavo 54 skirtingų kartų muzikos pedagogų iš priešmokyklinio-ikimokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, gimnazijų, progimnazijų, neformaliojo švietimo ugdymo įstaigų.

**Darbo struktūra** – darbą sudaro įvadas, teorinė darbo dalis, tyrimo analizės ir interpretacijos dalis, išvados / rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Darbe pateikta 18 lentelių ir 4 paveikslai.



# 1. ĮTRAUKIOJO MENINIO (MUZIKINIO) UGDYMO TEORINĖS

## ĮŽVALGOS

### 1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata, tikslai ir uždaviniai

Įtraukusis ugdymas Lietuvoje, lyginant su kitomis šalimis, yra nauja ir mokslininkų mažai tyrinėta sritis. Įtraukiojo ugdymo sąvoka labai plati, todėl dažnai yra maišoma su specialiojo ugdymo idėja. Įtraukiojo ugdymo sąvoka mokslinėje literatūroje vartojama terminu „*inclusive*“. Apskritai, *inkliuzija* – filosofija, kuri skelbia žmonių lygybę, palaiko idėją, kad visi, nepaisant jų socialinės, psichofiziologinės būklės, turi teisę būti gerbiami ir vertinami (M. D. Kappen, 2010). Įtraukusis ugdymas skirtas visiems vaikams, nepaisant jų tautybės, rasės, fizinės būklės, socialinės padėties, išvaizdos, turimų mokymosi sunkumų, ypatingų gebėjimų. Įtraukusis ugdymas siekia, kad mokykla būtų ta vieta, kurioje gerai jaustųsi kiekvienas. Anot Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakulteto lektorės, antropologės Aušros Simoniukštytės, įtraukiojo ugdymo situacija Lietuvoje prasta – įtraukusis ugdymas painiojamas su integracija. Įtraukiojo ugdymo koncepcijoje ne vaikas specialiai ruošiamas mokyklai, bet mokykla pritaikoma visai įmanomai ugdytinių įvairovei (Baranauskaitė, 2016).

V. Soriano ir kt. (2007) teigia, kad įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas siekia ne veiksmingo mokymo(si) ir rezultatų, bet lygybės ir teisingumo vertybių puoselėjimo. Anot L. Florian, H. Linklater (2010), iš anksto numatyti ir nustatyti besimokančiųjų galimybių ir gebėjimų mokytis neįmanoma. Mokinių pasiekimams įtakos turi bendruomenės santykiai, palaikymas ir tolerancija, todėl pagrindinis įtraukiojo ugdymo principas – santykis tarp mokymo ir mokymosi. Įtraukiamame ugdyme dirbantys pedagogai turi būti pajėgūs priimti besimokančiųjų įvairovę, pripažinti žmogaus teises ir laisves, vertybes. Besimokantieji neturi jausti diskriminacijos, netolerancijos ar įtampos ugdymo aplinkoje. Autorė neišskiria kurios nors vienos socialinės grupės, kuriai būtų suteikiamas didžiausias dėmesys įtraukties aspektu. Leidinyje „*Iššūkiai mokyklai: inkliuzijos link*“ išryškėja ypatingas dėmesys vaikų su specialiaisiais poreikiais įtraukčiai bendrajame ugdyme (Čiudalienė, Paurienė, 2012). Sąvokos „*inkliuzinis ugdymas*“ ir „*vaikų su specialiais poreikiais ugdymas*“ autorių yra tarsi sujungiamos ir nagrinėjamos kaip vienas ir tas pats reiškinys. Specialiųjų poreikių vaikai, anot leidinio autorių, tai ne tik vaikai, turintys fizinę ar protinę negalią, bet ir kitos rasės, ypatingų gebėjimų ar savybių turintys vaikai. „Inkliuzinis švietimas suprantamas kaip filosofija, kuri teigia, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi tokią pačią teisę ugdytis kaip ir kiti, ir gali mokytis bendroje mokykloje“ (Čiudalienė ir kt., 2012, psl.1). Užsienio mokslininkai šių sąvokų negretina, o apie įtraukųjį ugdymą kalba kaip apie visiškai atskirą idėją.

Kas yra įtraukusis ugdymas? Daugelis mokslininkų jį apibūdina vienareikšmiškai – kaip **visiems** vaikams prieinamą ugdymą. 1990 metais daugelio šalių politikoje *įtrauktis* buvo pagrindinė

sąvoka, vėliau taikyta švietime bei siekiant socialinės gerovės. Tarptautinėje politikoje įtraukiojo ugdymo sąvoka yra susijusi su demokratinėmis vertybėmis ir idealais. Todėl įtraukiamame ugdyme svarbiausia tobulinti švietimo prieinamumą visiems, įvairių specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems vaikams. Visa tai turėtų būti propaguojama mokyklose (Arnesen, Lundahl, 2006). A. Galkienė (2013) įtraukijį ugdymą kildina iš anglų kalbos „*inclusion*“ (*įsiterpimas*). Pedagogikoje šis terminas vadinamas *pagalbos vaikui sistema*. Jos esmė – visus vaikus vertinti vienodai, pripažinti jų skirtumus, suteikti pagalbą, kuri leistų kiekvienam vystytis ir tobulėti pagal individualius gebėjimus ir poreikius. A. Petrulytė (2015) įtraukijį ugdymą apibūdina kaip visų besimokančiųjų aktyvų įsitraukimą į mokymosi procesą.

Įtraukiojo ugdymo idėja siekia mokymą(si) paversti patraukliu ir prieinamu visiems. Įtraukties misija – skiepyti toleranciją visoms socialinėms grupėms, visiems individams. Švietime įtrauktis turėtų būti ne naujumas, o įprasta ugdymo forma. Tačiau šiandien tai – tikslai ir uždaviniai, kuriuos pedagogai turi įgyvendinti. G. Thomas and Ch. O’Hanlon (Skidmore, 2004) manymu, dauguma pedagogų savo „nežinojimu“ ypač svarbių įtraukiojo ugdymo švietimo idėjų palieka užnugaryje. Pasak autorių, įtraukusis švietimas yra kur kas daugiau nei intergracija – pedagogai turi nagrinėti ne tik edukologijos, bet ir politikos, sociologijos, psichologijos reiškinius įtraukiojo ugdymo kontekste. Pagal A. J. Artiles (2016), vienas iš įtraukiojo ugdymo tikslų – diegti demokratinės lygybės požiūrį ir sumažinti nelygybę švietime bei su juo susijusiose organizacijose. M. Ainscow ir kt. (2013) teigimu, pagrindinis įtraukiojo ugdymo mokyklose tobulinimo tikslas – pašalinti *išskirtinės mokyklos* (vaikų įvairovės mokykla) stereotipą, kuris lemia pasekmes ir besimokančiųjų tarpusavio reakcijas į socialinės įvairovės skirtumus (klasė, tautybė, religija, lytis, pasiekimai, negalia ir kt.) I. Emanuelson (2003) pritaria, kad kitoniškų individų įtrauktis ir buvimas ugdymo procese turi tapti „norma“. Todėl pagrindinis įtraukiojo ugdymo „tikslas – skatinti priimti individų kitoniškumą, kaip normalų reiškinį“ (Emanuelson, 2003, psl. 9). Mokslininkai B. Christopher ir kt. (2012) pritaria, kad įtraukusis ugdymas – kelias atsikratyti „atskirties tragedijos“. Švietimas yra bene svarbiausia terpė igyti tolerancijos žmonių skirtumams. Įtraukusis ugdymas paskatins žmonių tikėjimą, kad švietimas yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingesnės visuomenės pagrindas.

M. D. Kappen (2010) įvardija uždavinius, kuriuos pedagogas turėtų įgyvendinti dirbdamas įtraukiamame ugdyme:

- 1) atsisakyti besimokančiųjų segregacijos ir šalinimo, nesvarbu kokia priežastis: lytis, kalba, statusas, šeimos pajamos, negalia, seksualumas, spalva, religija ar etninė kilmė;
- 2) mokymo programomis, praktika mokyklose, aplinkinių kultūra bei mokymosi aplinka patenkinti įvairius mokymosi poreikius;
- 3) besimokantiems sudaryti sąlygas dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje;

4) padaryti mokymąsi prasmingesnę ir svarbesnę visiems, ypač labiau pažeidžiamiems, besimokantiejiems.

Įtraukiojo ugdymo idėjos pedagogams vis dar nėra lengvai įgyvendinamos ir suprantamos, tačiau kas nutinka, jei pedagogai dirba išties nuosekliai ir teisingai? Kokia įtraukiojo ugdymo nauda? Kai kurie autoriai pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas ankstyvajame vaikų amžiuje yra reikšmingas prigimtinių gebėjimų raiškai, psichofiziologinių savybių raidai. Anot J. Maiorca-Nunez (2017), ikimokyklinio amžiaus vaikams su negalia įtraukiojo ugdymo aplinkoje geriau vystosi socialiniai įgūdžiai – elgesys, bendravimas. Suteikiant įtraukiojo ugdymo paramą, taikant įtraukiojo ugdymo strategijas, įvairių mokymosi poreikių turintys vaikai žymiai sparčiau išmoksta raštingumo ir kalbos. „Įtraukusis ugdymas kartu su socialiniu įsitraukimu kuria atvirą ir integruotą visuomenę, užtikrina vaikų lygias teises ir galimybes, skatina visų vaikų aktyvumą ir kūrybiškumą bei itin veiksmingai prisideda prie vaikų sveikatos ir psichologinės gerovės stiprinimo“ (Petruolytė, 2015, (90)).

Apžvelgus įtraukiojo ugdymo sampratą, jos tikslus ir uždavinius galima daryti prielaidą: norint įgyvendinti įtraukiojo ugdymo tikslus, nepakanka nuoseklaus planavimo ar išsikeltų uždavinių įgyvendinimo. Ypač svarbios paties pedagogo asmeninės nuostatos ir požiūris į vaikų įvairovę. Įtraukusis ugdymas daugeliui asocijuojasi su pedagoginėmis problemomis ir iššūkiais. Iššūkis atsiranda tada, kai nesutampa asmeninės vertybės su ugdymo idėjomis, tenka peržengti komforto zonos ribas ir elgtis taip, kaip nenorėtume. 2016–2017 metais švedų mokslininkų U. Gidlund ir L. Boström (2017) buvo tiriamas pedagogų požiūris ir žinios apie inkliuzinį ugdymą, jo sąvoką ir idėjas. Rezultatai atskleidė, kad mokytojų supratimas nėra nuoseklus. Įtraukiojo ugdymo idėjos samprata jiems yra sudėtinga, mokytojų aprašymai tyrime buvo neaiškūs ir labai supaprastinti. Japonų mokslininkas T. Sanagi (2016) teigia, kad įtraukiojo ugdymo idėja turi būti pedagogų suprantama kaip kur kas gilesnė sąvoka. Įtraukijį ugdymą pedagogai turi priimti ne kaip bendrojo lavinimo mokykloje esančią programą, bet kaip visiškai kitokio požiūrio į vaikus ugdymo sistemą. Anot Sanagi, pedagogai įtraukijį ugdymą supranta kaip specialiųjų poreikių turinčių vaikų, „vienetų“ integraciją. Mokytojai ima bendradarbiauti tarpusavyje ir vykdyti veiklą visiškai neįsigilinę į įtraukiojo ugdymo koncepciją. Diskutuojant apie įtraukijį ugdymą, dažnai pasikeičia pedagogų nuomonė asmeninių vertybių kontekste, tačiau realybė atskleidžia, kad vaikų „įtraukimas“ ir pedagogų požiūris neatitinka konkrečių priemonių, kurių reikia imtis įtraukiojo ugdymo švietime.

## **1.2. Ugdymo paradigmu kaita įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste**

Švietimo sritis nuolat tobulėja, mūsų tėvai, seneliai, proseneliai mokėsi skirtingomis sąlygomis, kurios skatino ugdymą tobulėti, keistis žmogaus naudai. Kiekviena ugdymo filosofija grįsta vertybėmis, kurios orientuotos į materialumą arba dvasiškumą – humaniškumą. Per visą ugdymo istorijos raidą filosofinės idėjos ir žmonių požiūris į švietimą keitėsi. Nors švietimo sfera

tobulėja, vis tik pastebima, kad net viduramžiuose susiformavusių filosofinių ugdymo idėjų ar jų likučių švietime galima aptikti ir šiandien.

Ugdymo filosofija pradėjo formuotis viduramžiais, maždaug V amžiuje. Viduramžiais teologija buvo stiprioji mokslo pusė, kuri Inoceto III prašymu buvo dar labiau stiprinama. Mokyklos turėjo tik vieną mokytoją, jis suteikė tik vienos mokslo srities žinių. Kiekvienas miestas išsiskyrė savo mokykla, nes visos jos turėjo skirtingas specializacijas. Tuo laikmečiu pagrindiniai veiksniai, darantys įtaką ugdymui, buvo religija, politika, scholastinė kultūra, kurios ribos nebuvo itin griežtos. Scholastinė kultūra laikėsi *linijos laiko sampratos*, o jo pirminė esaties priežastis – Dievas, visa kita antrame plane. Taip pat scholastai išsiskyrė dėsni, kuris, anot jų, leidžia suvokti realią tikrovę – neprieštaravimo dėsnis. Šio dėsni ir linijinės laiko sampratos tarpusavio ryšys pritaikytas tokiuose moksluose kaip gramatika – kalbos (lotynų kalba), logika. Šios mokslų sritys tyrinėjo doktrinas ir teologinę kalbą. Apskritai, scholastinės kultūros idėjos viduramžiuose turi sąsają su šiandien edukologų tyrinėjamomis įtraukiojo ugdymo idėjomis. Tada buvo svarbus žmogaus savasties pažinimas per Dievą. Scholastikos mokslai ir menai keitė žmogaus suvokimą apie pasaulio atsiradimą ir realybę, padėjo suprasti žmogiškąją prigimtį, gyvenimo dėsnius, gamtos dėsnius, moralumą (Stančienė, Žilionis, 2008). Galima įžvelgti scholastinio ugdymo idėjų ryšį su šiandien edukologų tyrinėjamu įtraukioju ugdymu. Švietimas vėl grįžta prie humaniškumo, mokslo reikšmės žmogui, kaip unikaliai asmenybei, kuriai pažinti ir realizuoti save, integruotis į visuomenę, būti jos dalimi padeda ugdymas.

Viduramžių ir renesanso laikais muzika nebuvo laikoma mokslo sritimi. Asmens ugdymui svarbesni buvo kalbų, filosofijos, retorikos mokslai, o muzika buvo pramoga, laisvalaikio, linksminimosi būdas ar religinių apeigų dalis. Baroko laikais muzika taip pat neturėjo auklėjamojo vaidmens, tačiau Klasicizmo epochoje palaipsniui įgavo itin didelę reikšmę. Klasicizmas – švietimo epocha. Muzika įgavo auklėjamąjį vaidmenį, suteikė galimybes žmonėms atskleisti savo matematinius gebėjimus kuriant sudėtingas kompozicijas, filosofines idėjas – perteikti pasitelkiant melodinę liniją ir pan. Muzika tapo švietėjiškojo klasicizmo Lietuvos dvarų kultūros skiriamuoju ženklu, tapo lygiaverte sritimi žmogaus ugdymo moksluose (Kiauleikytė, 2001).

XVII – XVIII a. Europoje pradėjo formuotis klasikinio ugdymo filosofija. Klasikinis ugdymas grindžiamas įsitikinimu, kad mokslo žinios, išugdytos kompetencijos ir platus kultūrinis matymas ugdytiniui suteikia savirealizacijos galimybes, kurios atitinka demokratinės visuomenės vertybes. Klasikinio ugdymo koncepcijos tikslas – „išugdyti vakarietiško mentaliteto išsilavinusį, įgijusį platų kultūros akiratį, kūrybingą žmogų, įgalintą kompetentingai ir kūrybiškai reflektuoti praeities ir dabarties kultūrų santykį ir išlaikyti individo ir visuomenės tarpusavio įsipareigojimų pusiausvyrą“ (LR ŠMM, psl. 2, 2015). XIX a. ši filosofija įsitvirtina, o XX a. vystantis jos idėjoms įtaką pradeda daryti naujos klasikinio ugdymo koncepcijos, kurių siekis atskleisti ugdytinio asmenybę. Po

Nepriklausomybės atkūrimo atsirado švietimo reformos poreikis. Švietimo tikslas buvo naujai organizuoti jaunosios kartos ugdymą, grįstą *konstruktyvizmu* – ugdyti savarankišką, kūrybingą, gebančią skleisti savo gebėjimus asmenybę (Vitkauskas ir kt., 2012). Vykstant Nepriklausomos Lietuvos politiniams, ekonominiams pokyčiams, klasikinio ugdymo vertybės taip pat kito – susiformavo klasikinio ugdymo paradigmu kryptys: *idealizmas*, *realizmas*, *neotomizmas*, *materializmas* (Bitinas, 2000).

*Idealizmas* remiasi idėja, kad svarbiausias yra intelektualinis ugdymas, o žinios yra valdomos minties. Muzikiniame idealizmo ugdyme, anot R. Bruzgelevičienės ir kt. (2014), vertybės apima absoliutaus grožio ir gėrio idėjas, muzika „kuria“ idealą, o žinios įgyjamos racionaliai to siekiant. *Realizmo* filosofijai būdingas požiūris, kad moksliniais metodais gautos žinios yra mokslinės, pozityvios, tikros, tikslios (autorius nežinomas, 2010). Pasak Bruzgelevičienės (2014), Realizmas nuo idealizmo skiriasi tuo, kad ugdytinis realybę pažįsta per pojūčius. Muzika atspindi racionalų ir tvarkingą pasaulį, muzikos estetiką imta vadinti natūralistine estetika, realistine estetika. Profesorius S. Šalkauskis šias abi klasikinio ugdymo kryptis sujungė ir sukūrė naują kryptį – *idealistinį realizmą*. Pagrindinė autoriaus mintis, kuria jis grindžia savo filosofinę kryptį – realybė turi sutapti su patyrimu, pirmavaizdžiu (V. Šernas, 2002). Apžvelgiant klasikinio ugdymo paradigmą, galima išskirti šias vertybes: profesionalumą, skoningumą, racionalumą, grožį, tvarką, tikslumą ir pan. Z. Rinkevičius (1998) teigia, kad konkrečios, tikslingos, sistemingos veiklos (tokios kaip partitūrų skaitymas, muzikos ženklų sistemos) muzikos pažinimo procese gali tapti žalingos, pakenkti vaikų motyvacijai ir mąstymui.

Nors E. Balčyčio kompleksinio muzikinio ugdymo sistema priskiriama *šiuolaikinei* muzikinio ugdymo filosofijai, tačiau galima priskirti taip pat *idealizmo* paradigmą. E. Balčyčio siekis mokyti vaikus dvasinio susikaupimo, stiprinti meilę Tėvynei, pagarbą kitoms tautoms, dorovingumą, pagarbą artimiesiems, šeimos nariams, draugams, meilę gamtai, gyvūnijai, išugdyti dorus, *pavyzdingus* piliečius. Profesorius skatina jaunuolius klausytis žymių kompozitorių muzikos, lavinti muzikinį skonį *gerai*, *intelektualiai* muzikai, puoselėti savo šalies muzikines tradicijas, muzikuoti liaudies instrumentais, dainuoti liaudies dainas ir pan. Tokie siekiai atspindi E. Balčyčio požiūrio į švietimą *idealistinį* pobūdį, kuris yra būdingas *idealizmo* paradigmą (Vitkauskas ir kt., 2012). E. Balčyčio ugdymo sistemoje yra idėjų, artimų ir inkliuziniam ugdymui – dvasiškumo, pagarbos vertybių puoselėjimas. Kompleksinio muzikinio ugdymo kūrėjas siekia, kad vaikai įgytų bendrą, kasdieniam gyvenimui reikalingą muzikinį išsilavinimą (Balčytis, 1993). Tai tarsi suponuoja prielaidą, kad sistema pirmiausia siekia rezultato – žinių įsisavinimo, o tik po to žmogaus gerovės. Įtraukiojo ugdymo koncepcija veikia atvirkščiai – ji visą dėmesį skiria žmogaus, ugdytinio gerovei. Inkliuzinis ugdymas taip pat siekia rezultato, tačiau pirmiausia analizuojama ugdytinio emocinė būseną muzikuojant. Emocijos padeda vaikams įsiminti tam tikrus veiksmus (tuo metu girdėtą muziką,

atliktus judesius grojant ar imituojant muziką), įgyti žinias ar lavinti muzikinius gebėjimus. Nors profesorius E. Balčytis laikui bėgant kompleksinio ugdymo sistemą transformavo (keitė metodus, įtraukė daugiau muzikinių veiksenų ir kt.), sistemos idėja išliko ta pati, o pedagogai net ir šiandien (jau daugiau nei 40 metų) dirba pagal šią sistemą.

*Pragmatizmo* ugdymo filosofijos vertybės artimesnės įtraukiojo ugdymui vertybėms. Pragmatizme racionalus mąstymas nebėra esminė vertybė, svarbiausia tampa ugdytinio patirtis. Garsus XX a. psichologas, filosofas, pragmatizmo šalininkas J. Dewey pateikė ugdymo problemų sprendimo strategiją, kuri grįsta požiūriu, kad patirtis (jau įgyta ar nauja) yra svarbi tolimesniems sprendimams. Patirtis – priemonė, kuri padeda suvokti įvykių prasmę, atskleisti ugdytinio potencialą. Patirtis leidžia sąmoningai išnagrinti ir suvokti faktą, kad situacija, kurioje įgyjamas ugdytinio patyrimas, yra teisinga, sukelianti asmeninius išgyvenimus ir pasekmes (Kriščiūnaitė, 2018). Pasekmės dažnai ir būna tolimesnio mokymo(si), „gera – bloga“ atskyrimo, klaidų įsisavinimo priežastis. Pasak Dewey, aplinka turi skatinti ugdytinį įgyti kuo daugiau ir kuo įvairesnės patirties. Mokymas – integralus procesas, tačiau neturi nei aiškios struktūros, nei būdų, nei ugdytinių amžiaus klasifikacijos (Duoblienė, 2006). Pragmatizmas muzikoje trapus ir lengvai iškraipomas. Anot E. Mažinto (2006), pernelyg didelis pragmatizmas gali iškraipyti žmogaus, šiuo atveju ugdytinio, dvasinį, fizinį, kūrybinį brandumą. Pradinių muzikos teorijos žinių neturėjimas patyrimo metu gali ugdytinio sąmonę paveikti negatyviai, o tai skatina klaidingai suvokti ir priimti informaciją, ypač jei kalbame apie muzikos klausymo veiklą. Kiekvienas besimokantysis yra unikalus ir išskirtinis, todėl ir informaciją priima skirtingai (Mažintas, 2006). Apžvelgus pragmatizmo filosofijos bruožus, pastebima, kad *patyrimo* principas neturi konkrečių tikslų, metodų, taisyklių. Nėra aišku, kaip ugdytinis turėti vertinti patirtį, kokia patiriamų emocijų sintezė ir klasifikacija.

Postmodernizmo idėjos turi panašių požymių su pragmatizmo idėjomis. L. Duoblienės teigimu, postmodernizmas, kaip ir pragmatizmas, neturi aiškių ribų ir sistemos. Postmodernistai švietimo problematiką pirmiausia sieja su kalbos vartojimu, žaismingumu, nepastovumu. Pagrindinė problema, dėl kurios žlugo šios filosofijos sklaida – švietimo grandžių (mokytojų rengėjų, mokytojų, direktorių rengėjų) koncepcijos nesuvokimas (Duoblienė, 2008). Lietuvoje postmodernizmo ugdymo filosofija nėra priimtina, nes švietimo teoretikai ir praktikai siekia išsaugoti tarpukario pedagogines tradicijas, grįstas objektyvių ir pastovių idėjų teigimu. Anot L. Duoblienės, postmodernizmo filosofijos kryptis yra artima egzistencializmo paradigmam, nes sietina su momentine patirtimi – dabar ir čia. Postmodernizmas apibūdinamas kaip naujas mąstymo bei veikimo stilius: veiksmas svarbiau nei rezultatas, nuolatinis kintamumas svarbiau nei pastovumas ir pan. (Duoblienė, 2006). Žmogus, šiuo atveju ugdytis, yra kūrėjas, interpretatorius, sąmoningai arba ne, individualizuojantis savo žinojimą ir pritaikantis jį mokymo(si) procese. Postmodernizmo tikslas – nuolat tobulinti ugdytinių

žinias, visapusiškai pažvelgti į jų gebėjimus, padėti prisitaikyti prie naujų technologijų, kitaip tariant, mokytis visą gyvenimą (Skarbalienė, 2015).

Apibendrinant ugdymo paradigmas ir jų skirtumus vertybiniu aspektu, galima išvystyti panašių bruožų su įtraukiojo ugdymo filosofija. Artimiausios įtraukiajam ugdymui yra pragmatizmo ir postmodernizmo filosofinės idėjos. Jos tarsi nebuvo iki galo išanalizuotos ir neturi aiškios švietimo struktūros, kaip ir įtraukusis ugdymas – tai tarsi visų ugdymo paradigimų kratinys, kuriuo siekiama švietimą paversti patraukliu ir prieinamu visiems. Vieniems pamokos metu reikia nuolatinės pedagoginės priežiūros, tikslumo ir reiklumo, kitiems šiltų motyvuojančių žodžių, o tretiems – fizinės pagalbos. Tačiau kaip tai padaryti, kokių priemonių ir metodų imtis įgyvendinant šią ugdymo idėją, nėra aišku ir apibrėžta. Šiandien mokytojas yra *genijus* – jis turi mokėti sujungti be galo daug ugdymo vertybių ir tikslų bei juos įgyvendinti, kas be ko, prisitaikant prie *kintančios* aplinkos. Mokytojas turi būti šiuolaikiškas, tolerantiškas, turintis pakankamai pedagoginių kompetencijų, gebantis palaikyti drausmę, individualizuoti užduotis, ugdyti patriotiškumo, bendruomeniškumo, pagalbos ir kitas dvasines vertybes, atsižvelgti į vaikų asmeninius gebėjimus ir poreikius. Yra dar aibė kitų nepamintėtų tikslų, kuriuos pedagogas turi įgyvendinti.

### 1.3. Įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raiška

Mokykla yra vieta, kurioje vyksta gyvenimas – vaikai ten ne tik mokosi, bet ir bendrauja, kuria, kovoja, draugauja ar vengia vieni kitų. Tam tikrais veiksmais, elgesiu ir motyvacija atlikti vieną ar kitą veiklą vaikai atskleidžia savo vertybes. Muzikos pamoka – tai vieta, kurioje vaikai gali (pa)rodyti asmeninius gebėjimus kur kas plačiau nei kitose pamokose. Muzikos pamokoje mokiniai gali demonstruoti muzikinę klausą, skaičiavimo įgūdžius, šokių, grojimo, kompozicinius gebėjimus, muzikinę atmintį, muzikinio raštingumo įgūdžius, sceninio įvaidžio kūrimo gebėjimus, vokalius gebėjimus, artistišumą ir t.t. Todėl natūraliai susidaro sąlygos konkurencijai ir kitiems veiksams, tokiems kaip patyčios, nusakantiems, kokia uždara ir neįtraukianti yra mokyklos bendruomenė.

Įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raiškos ypatumų ir, apskritai, įtraukiojo ugdymo mokymo(si) sąlygų ir aplinkos Lietuvos ugdymo įstaigose tyrimų ir literatūros randama labai mažai. Ugdymo plėtotės centro ir kitų švietimo institucijų internetinėse svetainėse nėra dokumentų, apibūdinančių įtraukiojo (muzikinio) ugdymo turinį, neaptinkama ir metodinių rekomendacijų, kaip organizuoti inkluzinio muzikinio ugdymo turinį. Apie tai plačiau rašoma užsienio pedagogų moksliniuose darbuose.

Įtraukiojo muzikiniu ugdymu siekiama, kad *visi* vaikai turėtų galimybę mokytis muzikos jiems prieinamu būdu (Petruolytė, 2015). Muzikinio ugdymo turinys turi būti integruotas ir pritaikytas *visiems* įvairių poreikių ir savybių turintiems vaikams. Inkluzinio muzikinio ugdymo turinio raiškai reikalingi konkretūs tikslai, metodai ar principai, kurie muzikinės veiklos metu palengvintų ugdymo

procesą. A. Galkienė (2018) išskiria D. D. Perkinso, M. A. Zimmermano įgalinimo teoriją, kuri, pasak autorės, yra reikšminga įtraukiojo ugdymo turinio konstruktui. Ši teorija remiasi 5 esminiais įgalinimo komponentais:

- 1) *dalijimasis informacija* (informacijos paieška ir keitimasis nuomonėmis);
- 2) *progresyvus problemų sprendimas* (remiasi idėjų paieška ir dalijimusi);
- 3) *tikslų autonomiškumas* (remiasi komandiniu apsisprendimu, atsakomybės prisiėmimu, savarankiškais sprendimais dėl naujų žinių ir priemonių tikslams pasiekti);
- 4) *nuostatų apsibrėžimas* (remiasi supratimu, kad naujų vertybių ieškojimas ir priėmimas yra esminis raktas elgesio kaitai)
- 5) *savivalda* (remiasi bendru taisyklių nustatymu ir laikymusi, sprendimų priėmimu, atsakomybių pasidalijimu).

Muzikos pamokoje taikydami šiuos principus vaikai įgytų bendruomeniškumo, išklausymo, dalijimosi, smalsumo, atsakomybės, kūrybiškumo, komandiškumo, tvarkos, tolerancijos, pagalbos, žinių įsisavinimo ir įprasminimo bei daug kitų asmenybei svarbių savybių.

Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebėtas minėtų komponentų ryšys bei jų reikšmė ugdant vaikus. Skirtingose muzikinėse veiklose skiriasi ir ugdymo poveikis vaikams. A. Vilkelienė ir E. Kondrotienė (2015) teigia, kad pagrindinis sėkmingo muzikavimo (dainavimo, ritmavimo per judesį, grojimo) veiksnys muzikos pamokoje yra bendravimas. Įtraukiamame ugdyme vaikai gali bendrauti ne tik verbaline kalba, bet emocijomis ar kūno kalba. Pavyzdžiui, autistinių sutrikimų turintiems jaunuoliams užsiimant skirtingomis muzikinėmis veiklomis, keičiasi jų elgesys ir bendravimas. Ugdant neįgaliuosius, jų bendravimą palengvina dainavimo veikla, muzikavimas, kuriame taikomas spalvų, simbolių, judesių derinimas (Vilkelienė, Kondrotienė, 2015). Pagal Londono universiteto, pedagoginio instituto mokslininkę Lucy Green (2008), muzikos klausymosi veikla sudaro puikias sąlygas vaikų įtraukčiai ir bendravimui. Klausantis programinės muzikos būtina veiklą suaktyvinti – įtraukti vaikus, t.y. leisti jiems išsirinkti savo mėgstamą ar žinomą kūrinį, visiems klasės draugams jį pristatyti ar pademonstruoti, pasidalinti žiniomis, užmegzti diskusiją ir pan. Tokiu būdu kiekvienas vaikas pasijus svarbus, reikšmingas pamokos dalyvis.

Nemažiau svarbi mokinių bendravimui ir jų įtraukčiai muzikos pamokoje yra muzikinės improvizacijos veikla. A. Vilkelienės (2015) teigimu, muzikinė improvizacija vaikų ugdyme svarbi tuo, kad ji suvokiama kaip buvimas drauge vienu metu. Pasak autorės, egzistencialistai mano, kad „tarpusavio bendravimas yra autentiškas savo vieningumu – tai yra buvimas ir kito asmens sutikimas“ (Vilkelienė, 2015, p. 243). Galima teigti, kad muzikinė improvizacija išsprendžia daug inkliuzinio ugdymo problemų. Visi klasėje esantys vaikai improvizacijos metu tampa lygiaverčiais, nepaisant jų skirtumų ir poreikių. Muzika ir kūryba leidžia vaikams vieniems kitus priimti tokius, kokie jie yra, šitaip sukurdamą įtraukią atmosferą klasėje.



Jessica Maiorca – Nunez (2017) teigia, kad ne tik įtraukiojo ugdymo turinys turi būti kitoks – netradicinis, bet ir aplinka. Metodinės priemonės, klasės erdvė turi būti pritaikyti pagal įtraukiojo ugdymo modelį. Manytina, kad ir muzikos pamokoje turėtų būti atsisakoma klasikinio pamokos aplinkos stiliaus, t.y. klasės aplinka turėtų tapti tarsi meditacine oaze, kurioje muzikavimas ugdytų vaikų pamatinius gebėjimus, muzikinę klausą. Tokia aplinka artima M. Montessori (Jareckaitė, Jankuvienė, 2010) ugdymo sistemai. Mokslininkė savo ugdymo sistemą sukūrė remdamasi nuostata, kad visi vaikai turi teisę būti ugdomi. Jos pirmojoje mokykloje mokėsi negalią turintys, skurde, gatvėje gyvenantys vaikai. Montessori mokykloje muzikos pamokėlės organizuojamos tada, kai to reikia vaikams. Didžiausias dėmesys skiriamas vaikų savijautai, nes emocijos – pagrindinis veiksnys, skatinantis vaikus išmokti. Emocijos turi ypatingą reikšmę mokymosi motyvacijai. Anot A. Pukienės (2009), emocijos yra „gyvybiškai ir socialiai svarbus žmogaus motyvacijos, veiklos pagrindas, kertinis faktorius, lemiantis veiklos kryptį ir pobūdį“. Autorė teigia, kad muzika/muzikos suvokimas prisideda prie teigiamos emocijos kūrimo ir mokymosi motyvacijos stiprinimo. Muzikinio turinio elementai suvokiami ne kaip sąvokos, bet emocijos, kurios skatina daug veiksmų: socialinio turinio įkūnijimą; skatina aktyvią vaizduotę; skatina intelektualų mąstymą, kuris reikalauja aukštos psichinės veiklos (Pukienė, 2009). L. Vygotskis meną vadina „stipriausia pačių tikslingiausių ir svarbiausių nervinės energijos išskrovų priemone“ (1998, p. 279). Meno „kankinantys ir nemalonūs afektai iškraunami, sunaikinami, paverčiami priešingais... Estetinė reakcija iš esmės yra...sudėtinga jausmų metamorfozė“ (ten pat, p. 278). Tokiu būdu, jei paprastos emocijos gali būti arba teigiamos, arba neigiamos, tai „meninės emocijos visuomet yra teigiamos“ (Rapoportas, 1977, p. 117). Netgi tuomet, kai savo turiniu jos artimos neigiamoms kasdienėms emocijoms. Neigiamos emocijos, pakilusios iki meninių emocijų lygio, sukelia teigiamą efektą. Meno gyvenimišką turinį galima išreikšti tik per emocijas, tik per jas galima suvokti meno kūrinyje slypinčias paslaptis.

Apibendrinant galima teigti, kad artimiausia savo turiniu ugdymo ideologija įtraukiamam ugdymui yra M. Montessori ugdymo sistema. M. Montessori (Jareckaitė, Jankuvienė, 2010) savo darbuose akcentuoja, kad be galo svarbus tėvų ir mokyklos bendradarbiavimas, kurio šiandien ugdymo procese labiausiai pasigendama. Iš tiesų M. Montessori ugdymas yra labai artimas įtraukiojo ugdymo vertybėms (Jareckaitė, Jankuvienė, 2010). Mokslininkai, tokie kaip L. Vygotskis, A. Petruitytė, A. Vilkelienė, A. Galkienė, išskiria tam tikras teorijas, elementus, kurių laikantis kuriamas įtraukiojo muzikinio ugdymo turinys. Tačiau apie konkrečias muzikines veiklas ir jų veikimo specifiką įtraukiojo ugdymo kontekste informacijos stinga. Užsienio mokslininkai, tokie kaip J. Maiorca-Nunez, K. Bugaj, A. Halder, R. H. Woody, D. Gilbert, L. A. Laird ir kt., taip pat didesnę dėmesį skiria vaikų su specialiaisiais poreikiais ugdymo problematikai ir mažai kalba apie įtraukiojo muzikinio ugdymo turinio raišką. Todėl apibendrinant galima išskirti tik kelis, mokslininkų nagrinėtus, muzikinio ugdymo turinio elementus. Veiksmingos ir reikšmingos veiklos vaikų

mokymuisi įtraukiajame muzikiniame ugdyme yra *improvizacija, dainavimas, muzikos klausymas, muzikavimas instrumentais*.

#### 1.4. Įtraukiojo muzikinio ugdymo tyrimų refleksija

Lietuvos mokslininkai, tyrinėdami įtraukiojo muzikinio ugdymo problemas, labiau remiasi užsienio patirtimi. Užsienio literatūroje nagrinėjami konkretūs pavyzdžiai, atliekami tyrimai mokyklose, kuriose stebimi, fiksuojami ir analizuojami pokyčiai, susiję su įtraukiojo ugdymo raiška. Škotų mokslininkai, pedagogai Sheridan M. ir Byrne Ch. (2018) atliko tyrimą, kuriame išryškėjo situacija, artima mūsų šalies muzikiniam įtraukiajam ugdymui. Tyrimas atskleidė, kad daugumą pedagogų varžo reikalavimai, pvz., mokinių ruošimas(is) egzaminams, koncertams. Pedagogai įpareigoti parodyti rezultatą, todėl inkluzinio muzikinio ugdymo idėjas, ypač vyresnėse klasėse, įgyvendinti tampa sudėtinga. Lietuvių mokslininkų, tokių kaip R. Girdzijauskienės, A. Kriščiūnaitės, D. Strakšienės, atlikti tyrimai atskleidžia, kad įtraukusis muzikinis ugdymas šalyje dar nėra iki galo suprastas. Mokslininkai D. Baranauskaitė, R. Bruzgelevičienė, G. Čiuladienė, L. Paurienė ir kt. labiau analizuoja įtraukiojo ugdymo sampratą, o apie konkrečias inkluzinio ugdymo problemas muzikiniame ar kitų dalykų ugdyme, tyrimų labai **mažai**.

Commented [v1]: Dalykuose, tyrimų labai mažai.

Problemas, kurios atskleidžia įtraukiojo ugdymo aktualijas Lietuvos mokyklose tyrinėjo R. Giedrienė (2015), M. Vainauskaitė (2015), G. Čiuladienė (2012), L. Miltenienė, I. Venclovaitė (2016), I. Klanienė, L. Rupšienė, G. Šmitienė, Dž. Baraldsnes (2014). Mokinių, tėvų rūpesčius ir lūkesčius, vaikų mokymosi ypatumus tyrinėjo D. Martišauskienė, K. Trakšėlys (2017). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų meninį ugdymą įtraukiojo ugdymo kontekste analizavo A. Vilkelienė (2015), Z. Abramavičiūtė (2015). Įtraukiojo muzikinio ugdymo problemas, tokias kaip vaikų vertinimą pažymiais, įtraukiojo ugdymo metodų taikymo galimybes muzikos pamokoje, nagrinėjo A. Kriščiūnaitė, D. Strakšienė, R. Bubnys (2018), J. Valskienė (2016). Valskienė, atlikusi tyrimą apie įtraukiojo ugdymo metodų taikymą ankstyvojoje paauglystėje, išskyrė metodus, kurie ne tik įtraukia, bet ir skatina „kitoniškų“ vaikų įvairiapusį tobulėjimą. Mokiniais, turintiems fizinę negalią, anot autorės, galima palaikyti raumenų darbą plojimais, lingavimais pagal muzikinį ritmą, tuo pat metu lavinant ir ritmo pojūtį. Regos negalią turinčius mokinius geriausia pradėti mokyti iš klausos. Dirbant su mokiniais, turinčiais intelekto negalią, galima taikyti spalvų muzikos metodą, kuris palengvintų muzikinio raštą įvaldymą. Dirbant su mokiniais, turinčiais emocinių arba elgesio sutrikimų, rekomenduotina taikyti E. Žako-Dalkrozo sukurtą muzikinio ugdymo metodiką, euritmika tinka mokiniais, kurie turi emocijų ir elgesio sutrikimų (garsą paverčia judesiu, o judesį – garsu) (Valskienė, 2016).

Commented [L2R1]:

Būsimų muzikos pedagogų rengimo aktualijas įtraukiajam ugdymui Lietuvoje tyrė R. Girdzijauskienė ir E. Sakadolskienė (2018), Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012).

Girdzijauskienė ir Sakadolskienė (2018) atskleidė, kad šalyje vyrauja gebėjimų užtikrinti įtraukįjį ugdymą stoka, nepakankamas mokytojų mentorių pasirengimas vadovauti studentų praktikai ir menkas būsimų muzikos pedagogų pasirengimas įtraukiamam muzikiniam ugdymui. Autorės paminėjo, kad tam įtakos turi vadybiniai ir finansiniai veiksniai. Tai vienintelis tyrimas, kuriame straipsnio autorės mini, kad viena iš problemų, kuri slopina įtraukiojo ugdymo įgalinimą Lietuvos mokyklose, yra pedagogų vertybiniai skirtumai ir ribotas kitoniškumo supratimas. Pastebima, kad net švietimo dokumentuose įtraukusis ugdymas tapatinamas su specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymu ir tai atskleidžia, kad žmonės nėra įsigilinę į „kitoniškumo“ sąvoką.

Apibendrinant tyrimų refleksiją, galima teigti, kad Lietuvoje jų, lyginant su kitomis užsienio šalimis, stinga. Didesnė dalis Lietuvos mokslininkų tyrinėjo įtraukiojo ugdymo sampratą Lietuvos mokslo ir ugdymo sferoje. Užsienio duomenų bazėse rasta nemažai mokslinių tyrimų apie užsienio mokyklų patirtis įtraukiojo muzikinio ugdymo aspektu. Na, o apie įtraukįjį muzikinį ugdymą tyrimų taip pat nedaug. Muzikos pedagogų vertybinių nuostatų įtraukiojo ugdymo kontekste mokslinis tyrimas buvo atliktas Girdzijauskienės ir Sakadolskienės (2018). Taip pat pastebėta, kad dauguma dokumentų ir mokslinių tyrimų apie vaikų su specialiaisiais mokymo(si) poreikiais problemos yra gretinamos su įtraukioju ugdymu, nors tai yra dvi skirtingos sąvokos. Todėl kyla abejonių, ar šalies pedagogai išvis žino, kas yra įtraukusis ugdymas, ar taiko įtraukiojo ugdymo principus mokymo(si) procese, o gal dirba pagal nuostatas, kurios atitinka įtraukiojo ugdymo principus, tačiau pedagogai patys to nesuvokia.

## 2. MUZIKOS PEDAGOGŲ RENGIMO GAIRĖS ĮTRAUKIOJO UGDYMO ASPEKTU

### 2.1. Naujos kartos pedagogų rengimo realijos Lietuvos švietimo dokumentuose

Švietimo sistema – plati mokslo šalis, kurios gyventojai yra visa žmonija. Anksčiau mokslas buvo prieinamas „išrinktiesiems“, šiandien žmonės gali mokytis taip, kaip jiems patogu: nuolatinėse, iššęstinėse studijose, seminaruose, viešose paskaitose, kursuose, internetu, skaitydami knygas, nuotoliniu būdu stebėdami vaizdo paskaitas ir pan. Švietimas žmones lydi visą gyvenimą, tik keičiasi laikas, vieta, gebėjimai ir poreikiai. Būdami maži mokomės namuose, vėliau ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, profesinio, aukštojo mokyimo įstaigose. Vienu metu žmonės gali mokytis ir keliose vietose, pvz., lankyti muzikos mokyklą ir mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.

Šiandien švietimo sistema yra pažengusi, todėl mokytis gali kiekvienas, nepaisant jo amžiaus ir kitų savybių. Švietimo sistema apima „formalųjį švietimą (pradinį, pagrindinį, vidurinį ugdymą, formalųjį profesinį mokymą ir aukštojo mokslo studijas); neformalųjį švietimą (ikimokyklinį, priešmokyklinį, kitą neformalųjį vaikų (taip pat formalųjį švietimą papildantį ugdymą) ir suaugusiųjų švietimą); savišvietą; švietimo pagalbą (profesinį orientavimą, švietimo informacinę, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, sveikatos priežiūrą mokykloje, konsultacinę, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ir kitą pagalbą)“ (LR Seimas, D. Grybauskaitė, 2011). Žinios įgyjamos pedagogų, dėstytojų, lektorių, profesorių, daktarų ir kt. dėka, kuriems neretai tampame dėkingi visą gyvenimą.

2018 metais švietime vyko perversmas; buvo modeliuojamas, o vėliau ir patvirtintas naujos kartos pedagogų rengimo reglamentas, kuriuo siekiama iki 2025–2030 metų pedagogų profesiją paversti prestižine. Švietimo ir mokslo ministerijos interneto svetainės dokumentuose randamas išsamiai aprašytas naujos kartos pedagogų rengimo reglamentas. Naujos kartos pedagogų rengimo modelyje aprašyti siekiai, kurie bus pradėti įgyvendinti nuo 2019–ųjų mokslo metų pradžios. Juose detalizuojamas pedagogų rengimo, profesinio augimo galimybės, nustatomi reikalavimai pedagoginėms studijų programoms, pedagoginės stažuotės vygdymui, formuojami nacionalinių pedagogų rengimo centrų kriterijai. Numatomi perversmai ir aukštosioms mokykloms, rengiančioms pedagogus. Pagal dabartinę situaciją įvairių kryptių pedagogus Lietuvoje rengė net 20 aukštųjų mokyklų, o naujajame reglamente numatoma palikti tik tris edukologijos centrus – Vilniuje, Kaune, Šiauliuose. Pedagogų rengimo centrai turės atitikti kokybės, tinkamumo, efektyvumo principus (plačiau apie tai „Pedagogų rengimo reglamente“: VI skyrius, 33 punktas). Tai atsilieps ir specialybių bei specializacijų kaitai. Universitetuose bus rengiami tų sričių pedagogai, kurių labiausiai reikia. Nors statistiniai duomenys rodo, kad 1 mokytojui tenka 10 vaikų, o tai reiškia, kad pedagogų

Commented [L.v3]: 2025–2030 metų

netrūksta, tačiau tam tikruose regionuose yra trūkumas. Būsiamiems studentams, besirenkantiems studijuoti pedagogines studijas aukštosiose mokyklose, taip pat keisis priėmimo tvarka – bus sustiprinta atranka. Anksčiau ir dabar, stojant į pedagogines studijas, studentams privaloma atlikti motyvacijos vertinimo testą, kuriuo atskleidžiamos stojančiųjų asmeninės vertybės, siekiai, motyvai. Studentus, atliekančius motyvacijos testą, vertina pagal tai, kaip: *argumentuoja savo pasirinkimą patirtimi, išryškina asmenines savybes ir vertybines nuostatas; „atskleidžia supratimą apie nelygstamą kiekvieno asmens orumą ir savo atvirumą žmonių įvairaus pobūdžio skirtingumui; reflektuoja savo socialinį aktyvumą ir jo svarbą; demonstruoja deramą kalbinės raiškos kultūrą“* (Petrauskienė, 2018). Nuo naujų, 2019–tų mokslo metų pedagogines studijas besirenkančių mokinių motyvacijai bus skiriamas kur kas didesnis dėmesys. Mokytojais galės tapti tik tikrai norintys, motyvuoti, bei turintys rekomendacijas mokiniai. Naujos kartos pedagogų rengimo reglamente numatyta ir daugiau pokičių. Baigę studijas diplomantai turės dar metus laiko stažuotis, t. y. pirmaisiais savo darbo metais švietimo įstaigos, kurioje dirbs naujasis pedagogas, bus rengiama stažuotė. Stažuotę atliekančiam pedagogui bus paskirtas mentorius, tutorius, kuris padės pradedančiajam pedagogui integruotis į mokyklos bendruomenę. Stažuotę atliekančiam pradedančiajam pedagogui mokykla privalės suteikti techninę pagalbą, aprūpinti ugdymo (techninės, metodinės) priemonėmis, sudaryti sąlygas profesiniam tobulėjimui, kompetencijų tobulinimui. Visa tai naujos kartos pedagogams padės greičiau adaptuotis naujoje darbo vietoje, pagerins ir pagreitins mokymo procesą.

Lig šiol pedagogo kvalifikaciją buvo galima įgyti per studijas aukštosiose mokyklose. Pagal 2019 metų naujos kartos pedagogų rengimo reglamentą, pedagoginę kvalifikaciją bus galima įgyti keliais būdais: lygiagrečiose studijose, profesinėse studijose, gretutinėse studijose ir kitais alternatyviais būdais. 2017 metų vienoje spaudos konferencijoje švietimo viceministras G. Viliūnas kalbėjo apie alternatyvius pedagoginės profesijos įgijimo būdus, vienas jų, pedagoginė praktika – projektas „Renkuosi mokyti“ (Viliūnas, 2017). Nemažiau vertas dėmesio alternatyvus pedagogų rengimo būdas „Šachmatų įvado pamokos“ mokytojams. Nuo artėjančio 2019 metų rugsėjo mėnesio šachmatų žaidimų mokymas bus įtrauktas į ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ugdymo pedagogų rengimo programą. Kol kas ši idėja bus įgyvendinama tik Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakultete ([www.sviesa.lt](http://www.sviesa.lt)). Šachmatų žaidimo mokymo idėją palaiko R. Kondratavičienė. Anot lektorės, šis užsiėmimas lavina intelektą ir mąstymo gebėjimus, todėl nuspręsta žaidimu supažindinti mokytojus, kurie vėliau galės šachmatus naudoti kaip metodinę priemonę pamokų metu ([www.sviesa.lt](http://www.sviesa.lt)).

Jei naujos kartos pedagogų rengimo reglamento siekiai virs realybe, po kelių metų Lietuvoje švietimas bus aukšto lygio. Mokyklose dirbs svajonių mokytojai – atliepiantys vaikų individualius poreikius, motyvuoti, mylintys savo darbą, nuolat tobulėjantys, inovatyvūs, išmanantys įvairių

pedagoginių krypčių aspektus ir pan. Tačiau ar iš tiesų įmanoma visus tikslus ir įgyvendinti, kai Lietuvoje kasmet auga emigruojančių jaunų, perspektyvių žmonių skaičius, bet didėja vaikų su įvairiais psichofiziologiniais sutrikimais skaičius mokykloje? Ar pedagogas pajėgus vienas susitvarkyti su 20 ir daugiau *skirtingų* poreikių turinčių vaikų klasėje? Ar pamokos laiko užtenka visų vaikų poreikiams išklausti, jų pažangai stebėti, skirti jiems dėmesio, individualizuoti užduotis, sudaryti teigiamą klasės mikroklimatą tarp pačių vaikų? Ar mokytojas turi dirbti tam, kad įgyvendintų visus švietimo tikslus, ar tam, kad vaikai lankydami pamokas jaustųsi reikšmingi ir patirtų teigiamas emocijas?

Apibendrinant švietimo dokumentus naujos kartos pedagogų rengimo aspektu, galima teigti, kad švietimas smarkiai pažengęs į priekį. Šiandien žinias įgyti galima įvairiais būdais – formaliojo, neformaliojo ugdymo pagalba bei savišvieta. Studijas rinktis galima aukštosiose universitetinėse, neuniversitetinėse mokyklose, profesinio mokymo įstaigose. Na, o norintiems studijuoti pedagogines studijas, nuo 2019 m. rugsėjo mėn., teks pasitempti. Mokytojo profesiją bus galima įgyti trijuose pedagogus rengiančiuose centruose (Vilniuje, Kaune ir Šiauliuose). Pedagoginiuose centruose bus rengiami tik tos srities pedagogai, kurių pagal statistinius duomenis labiausiai reikia. Atranka į pedagogines studijas bus sustiprinta. Stojantieji privalės laikyti motyvacijos vertinimo testą, o jas rinktis galės tik ypač motyvuoti, geras rekomendacijas turintys mokiniai. Baigę studijas, naujos kartos pedagogai turės dar 1 metus laiko stažuotis. Apskritai, naujos kartos pedagogų rengimas – ateities mokytojų rengimas, tai reiškia, kad: naujos kartos pedagogai turės žengti koja kojon su modernėjančia aplinka; nuolat mokytis ir tobulinti žinias bei įgūdžius; plėsti kompetencijas darbui su vaikais, turinčiais įvairių poreikių ir savybių; būti aktyvus bendruomenės, visuomenės dalyvis; kurti integralią aplinką; kurti savo metodus ir mokymo(si) aplinką ir kt.

## 2.2. Pedagogų profesijai būtinų kompetencijų specifika

Daugelis susimąstome, kas yra *geras, tikras* pedagogas? Tai savo specialybę išmanantis ir gebantis perteikti žinias kitiems ar dvasingas, tolerantiškas, kantrus, taurios sielos žmogus, o gal visiškai visas minėtas savybes turinti asmenybė? V. Salienė (VDU, 2018) teigia, kad „šiolaikinis mokytojas – toks, kuris visada mokosi, nebijo ir nori tobulėti – tai geras pedagogas“. V. Leonavičienė (VDU, 2018) pritaria ir mano, kad mokytojo vertybės išliko; mokytojas turi būti kultūringas, sąžiningas, geras, doras ir visapusiškai išsilavinęs. „Ateities mokytojas be įprastų psichologinių ir pedagoginių žinių pats turės būti geras mokinys, domėtis naujovėmis, greitai mokytis ir gebėti inovacijas pritaikyti ugdyme“ (Buivydas, data nežinoma). Muzikos mokytojas – ne išimtis.

LR švietimo įstatyme (48 straipsnis, 2011) išvardinti kriterijai, kurie nurodo, kas turi teisę dirbti pedagogu:

- asmuo, įgijęs aukštąjį išsilavinimą;

- asmuo, baigęs profesinio mokymo programą, įgijęs vidurinį išsilavinimą ir kvalifikaciją, turintis 3 metų atitinkamos srities darbo stažą ir išklauses švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka pedagoginių ir psichologinių žinių kursą;
- asmuo, įgijęs vidurinį išsilavinimą ir išklauses švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka pedagoginių ir psichologinių žinių kursą;
- asmuo, studijuojantis aukštojoje mokykloje, – pagal ikimokyklinio ugdymo, priešmokyklinio ugdymo ir bendrojo ugdymo programas;
- asmuo, kuris yra įgijęs kvalifikaciją valstybėje narėje arba Šveicarijos Konfederacijoje, kuriam Lietuvos Respublikos reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo įstatyme nustatyta tvarka pripažinta atitinkama kvalifikacija ir kuris atitinka šio straipsnio 1 ir 3 dalyse nustatytus reikalavimus, gali dirbti mokytoju Lietuvoje.
- asmuo, kuris yra įgijęs kvalifikaciją užsienio valstybėje, išskyrus kvalifikaciją, įgytą valstybėje narėje arba Šveicarijos Konfederacijoje, kuriam Vyriausybės nustatyta tvarka pripažinta atitinkama kvalifikacija gali dirbti mokytoju Lietuvoje;
- mokytoju gali dirbti užsienio valstybės pilietis ar asmuo be pilietybės (48 straipsnis, 2011).

Švietimo įstatyme (49 straipsnis, 2011) išvardintos ir mokytojo teisės bei pareigos. Pagal dokumentą, mokytojas turi būti žingeidus, kūrybingas, kurti psichologiškai, dvasiškai, fiziškai saugią aplinką, rūpintis ugdymo procesu, dalyvauti mokyklos savivaldos veikloje, bendradarbiauti su mokinių tėvais, kurti naujus metodus, priemones, domėtis naujomis technologijomis ir t.t. Apie mokytojų kompetencijas plačiau rašoma „Pedagogų profesinių kompetencijų apraše“ (2015). Mokytojų profesines kompetencijas sudaro trys kompetencijų rūšys: bendrosios, didaktinės, dalykinės. Apskritai, pedagogų profesinės kompetencijos remiasi žmogiškosiomis, tautinėmis ir pilietinėmis vertybinėmis nuostatomis, tokiomis kaip pagarba žmogui; atsakingumas už savo veiklos rezultatus ir jų poveikio žmogiškųjų vertybių, darnos, pilietiškumo, socialinės atsakomybės aspektais vertinimu; nuolatinis asmeninis profesinis tobulėjimas; demokratinės ir humanistinės mokyklos puoselėjimas; bendradarbiavimas solidarumo besimokančioje bendruomenėje; parama ir pagalba mokiniams paskatinant ir įtraukiant į mokymosi, savęs ir aplinkos pažinimo, socializacijos, asmenybinės brandos, kūrybinės raiškos, pilietiškumo, technologinio ir profesinio pasirengimo veiklas (EVSC, 2015). Didžiausią reikšmę ugdymo kokybei turi bendrosios kompetencijos. Nuo jų priklauso mokytojo ir mokinio ryšys. Mokytojas, turėdamas šias kompetencijas ir perteikdamas jas vaikams, išugdys dorus, atsakingus, komunikabilius jaunuolius. Bendrųjų kompetencijų ugdymas taip pat padeda dalyvauti atsakingos pilietinės visuomenės kūrimo procese, stiprina pozityvius profesionalius ryšius su mokyklos bendruomene ir socialine aplinka, skatina nuolat mokytis ir tobulėti. Na, o „didaktinės kompetencijos leidžia pedagogams pažinti mokinį, projektuoti ugdymo turinį, organizuoti į mokinius / ugdytinius orientuotą ugdymo procesą, kurti saugią ir motyvuojančią

mokymosi aplinką, vertinti savo veiklos **rezultatų** kokybę“ (EVSC, 2015). Dalykinės kompetencijos atskleidžia pedagogo profesinius gebėjimus, t.y. sugebėjimą perteikti ugdymo turinį, susijusį su šiuolaikiniais metodais. Dalykinės kompetencijos padeda mokytojui atpažinti turimas profesines ar jo profesinės srities specialiąsias žinias bei gebėjimus, juos įsivertinti, išsikelti sritis, kurias būtina tobulinti, siekiant atnaujinti arba įgyti tam tikrų gebėjimų (ten pat).

Leidinyje „*Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui. Inkluzinio švietimo mokytojo profilis*“ (Watkins, 2012) rašoma apie pedagogų rengimą inkluziniam ugdymui. Leidinyje išskiriamos dvi sritys, kurias ateityje būtina tobulinti ir įtraukti į būsimų pedagogų švietimą. Be šių sričių, taip pat išskiriamos ir kitos kompetencijų sritys, kurias būtina įtraukti į studijų programas, rengiant pedagogus inkluziniam ugdymui – tai pedagogų *vertybinis* ir *kompetencijų* ugdymas. Taip pat išskiriamos kompetencijų sritys, kurias pedagogai turi įgyti, norėdami dirbti inkluzinėje mokykloje: *pagarba mokinių įvairovei; pagalba visiems mokiniams, darbas drauge su kitais; asmeninis profesinis tobulėjimas* (Watkins, 2012). Išnagrinėjus naujos kartos pedagogų rengimo modelį (2018) matoma, kad jo struktūra, švietimo politika ir yra sudaryta remiantis minėtomis kompetencijų sritimis.

Be didaktinių, psichologinių, socialinių kompetencijų, pedagogui būtinos ir profesinės kompetencijos. Muzikos mokyti gali žmogus, baigęs bet kurią muzikos mokytojo rengimo programą su bet kuria muzikos programa. Norintiems dirbti darželyje ar pradinėje mokykloje muzikos pedagogais neužtenka baigti vien muzikos programą. Būtina įgyti darbo su ikimokyklinio ir pradinių klasių amžiaus vaikais kompetencijas, t.y. išklausti ne mažiau 40 valandų atitinkamo dalyko ugdymo pradinėse klasėse ir tiek pat ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo metodikos kursų (Pavalkis, 2014). G. Gapšytė ir N. Bankauskienė (2016), atlikusios tyrimą, išskyrė kompetencijų kategorijas: *menininkas, muzikinis švietėjas, kūrėjas, mokinių kūrybiškumo skatintojas, muzikantas*. Muzikos pedagogo *menininko* kompetencija atsiskleidžia ne tik muzikinėje veikloje, bet ir pedagoginėje. Šiai kompetencijai būdingos asmeninės savybės, tokios kaip jautrumas, kūrybingumas, gebėjimas ieškoti ir atrasti įkvėpimą, gebėjimas mokinius motyvuoti ir sudominti muzika. Muzikos pedagogo, kaip *muzikinio proceso valdytojo*, kompetencija pasireiškia per gebėjimą planuoti ir organizuoti muzikinio ugdymo procesą. *Bendraujančio ir bendradarbiaujančio su muzikinio ugdymo proceso dalyviais* kompetencija atsiskleidžia per gebėjimą komunikuoti, pasitelkiant toleranciją, komunikavimą per muziką, domėjimąsi muzikinio pasaulio naujovėmis bei psichologinėmis žiniomis. *Muzikos pedagogo kaip nuolat tobulėjančio* kompetencija atsiskleidžia per gebėjimą mokytis pasitelkiant savo ir kitų patirtį (Gapšytė, Bankauskienė, 2016).

Nemaža dalis mokytojų kompetencijų vis dar orientuotos į kokybišką rezultatą. Švietimo dokumentuose yra įvardintos kompetencijos, tokios kaip tolerancija, psichologinė pagalba ir kt. Naujos kartos pedagogų rengimo modelis taip pat remiasi inkluzinio ugdymo vertybėmis ir kompetencijomis. Tarp gausybės švietimo dokumentuose išskirtų kompetencijų, pareigybių, veiklos



sričių, anot A. Jurgelevičiaus ir T. Babrauskienės (2018), galima pasiklysti. Anot autorių, kompetencijų apraše būtina gebėjimus nuo funkcijų atskirti, nes dokumente maišomos pirmosios su privalomomis pedagogo funkcijomis. Kitas trūkumas – daug teksto, ilgi sakiniai, įmantrūs aprašymai, kone pažodžiui išverstos formuluotės iš anglų kalbos, nors reikalavimai turėtų būti pedagogams aiškūs ir suprantami. Pedagogų rengimo nuostatos „turi būti suvokiamos kaip įgūdžiai, žinios bei supratimas, leidžiantys sėkmingai atlikti savo tiesiogines funkcijas <...>“, kas pagelbėtų kuriant „<...> efektyvią ir realiai veikiančią sistemą, leisiančią mokytojams patiems nustatyti, kokių kompetencijų jiems trūksta ir savarankiškai spręsti, kaip jas įgyti“ (Jurgelevičius, Babrauskienė, 2018).

Apibendrinant minėtų autorių išvalgas, pastebima, kad muzikos pedagogų kompetencijų aprašas labai platus ir painus. Lietuvoje vis dar rengiant pedagogus yra ugdomos *pedagogo profesijos kompetencijos* (didaktinės, dalykinės), o užsienyje būsimųjų muzikos pedagogų rengimas orientuojamas į *pedagogų vertybinių ir kompetencijų ugdymą*. Pastebima, kad Lietuvoje pedagogų didaktinės kompetencijos vis dar orientuotos į **rezultatą**, bet ne į mokymo(si) procesą. Watkins (2012) išskyrė 4 inkluzinio ugdymo kompetencijų sritis: *pagarba mokinių įvairovei; pagalba visiems mokiniams, darbas drauge su kitais; asmeninis profesinis tobulėjimas*. Lietuvos švietimo dokumentuose ir moksliniuose tyrimuose pedagogo kompetencijos vis dar išlaiko egocentriškumą, mokytojas vis dar yra pagrindinė ugdymo proceso ašis – „valdantis... pavyzdingas... bendraujantis... išmanantis... organizatorius... švietėjas... kūrėjas“ ir pan. Tarp gausybės švietimo dokumentuose įvardintų kompetencijų pasigendama inkluzinio ugdymo vertybių raiškos.

### 2.3. Muzikos pedagogų vertybių raiška profesinėje veikloje

Kiekvienas mokytojas ateidamas dirbti į mokyklą atsineša savo vertybines nuostatas, kuriomis remiasi. Vieniems pedagogams svarbu kuo daugiau žinių perduoti vaikams, kitiems pedagogams svarbus jų santykis, ryšys su mokiniais, dar kitiems – uždarbis, rezultatai, pasiekimai, laimėjimai ir pan. Šiandien patys mokytojai, vaikai ir jų tėvai plačiai diskutuoja, koks turėtų būti muzikos pedagogas, kokias vertybines nuostatas jis su savimi turėtų atsinešti į mokyklą. Mokykla – antri vaikų namai, todėl vaikai dalinasi savo vertybėmis, daro įtaką vienas kito elgesiui. Vertybes vaikai atsineša iš šeimos, todėl mokykloje labai svarbus vertybinis ugdymas. Muzikos pamoka tai erdvė, kurioje galima ugdyti be galo daug vertybių – ne tik muzikinių, bet ir gyvenimiškų. Muzikos pamokoje vaikai per muziką pažįsta pasaulį; aplinką, kultūrą, istoriją, savo prigimtį, pažįsta patys save, kaip unikalią muzikuojančią, kuriančią asmenybę. Kad šis pažintinis procesas vyktų, pirmiausia pedagogas pats turi puoselėti minėtas vertybes ir mokėti perteikti jas ugdytiniams. A. Kriščiūnaitė-Volbikienė (2018) tyrinėjo formalųjį mokinių vertinimą neformaliajame muzikiniame ugdyme. Tyrime dalis mokinių atskleidė, kad pamokų metų jie patirdavo ne tik stresą, bet smurtą ir patyčias.

Commented [v4]: A. Kriščiūnaitė-Volbikienė

Tokie rezultatai sukrečia ir atskleidžia, kad pedagogų vertybinės orientacijos raiška stipriai atsilieka nuo laiko. Tai supriešina prielaidas, kad didžioji dalis pedagogų net nežino, kas yra inkluzinis ugdymas ir kokiomis vertybėmis jis grįstas.

### 2.3.1. Muzikos pedagogų vertybių apibrėžtis ir rūšys

Vertybės sąvoka reiškia socialinio bendrabūvio taisykles, orientavimosi principus, modelius, elgesio normas, kurių žmonės privalo laikytis, subjektyviai vertindami tam tikrus reiškinius ir kontroliuodami savo elgesį (Halder, 2005). Vertybės – gyvenimo pagrindas, mus supančio pasaulio objektų ir reiškinių ypatybės, kurios turi tam tikrą reikšmę žmonijai. Vertybės – priklausomi nuo visuomenės objektų, reiškiniai, kurie įgauna prasmę tada, kai patenkina žmonių interesus (Lazauskas ir kt., 1982). Kiekvienas vertybes suvokiame unikaliai, kitoniškai. Vieniems tai doroviniai, dvasiniai reiškiniai, kitiems materialūs daiktai, suteikiantys pasitenkinimo jausmą. Tarp gausybės vertybių apibrėžčių, žmonija taip ir neranda atsakymo, ar egzistuoja objektyvus kriterijus, kuris padėtų atpažinti tikrąsias vertybes (Bitinas, 2000).

Analizuojant literatūrą pastebima, kad vieno tikslaus vertybių apibrėžimo nėra, kiekvienas autorius jas apibūdina savaip. Vertybė yra pagrindinė vokiečių fenomenologo Makso Šelerio nagrinėjama sąvoka. Šeleris vertybes apibūdina kaip akivaizdžią fenomeno duotybę, o ne sprendimo, refleksijos, abstrakcijos ir kitų aktų rezultatą. Fenomenologas vertybes, pirmiausia, apibrėžia negatyviai: jos nėra vertingi daiktai, tai ne sprendimo priemonė, vertybės nepriklauso nuo žmogaus psichofiziologijos, sugebėjimų ir kitų panašių dalykų (Anilionytė, 1995). V. Targamadžė (2017) vertybes klasifikuoja į dvi kategorijas: 1) vertybės, siejamos su dorybėmis (pamatinės – protingumas, teisingumas, tvirtumas, susivaldymas; dieviškosios – tikėjimas, viltis, meilė); 2) vertybių sampratoje dorybių nėra – vertybės gali būti bet kokios, tai, ką žmogus vertina labiausiai (pvz.: pinigai, autoritetas, laikas, namas, vaikai ir pan.). Išgyvenimai, įsitikinimai ir patirtimi pagrįsti žmogaus prioritetai – tai vertybės, kuriomis gyvename (Radziulienė, 2007). Vertybės atskleidžia asmens identitetą, kurį perteikia žmogaus išvaizda, bendravimas, elgesys. Žmonių pasaulėžiūra susiformuoja tik dėl tam tikrų vertybių egzistavimo. V. Kruopio (2015) teigimu, daugelis autorių vertybes apibūdina kaip gėrybes, kurios atitinka žmonių stereotipus, taip pat poreikius, norus, troškimus. „Vertybė yra tai, ką žmogus suvokia, kaip socialinį reikšmingumą ir tikrovę, įžvelgiant egzistencinę šių reiškinių kokybę <...> tai, ką individai vertina ir laiko svarbiu <...>“ (Kruopis, 2015, p. 1). Ne paslaptis, kad mokykloje mokiniai pirmiausia susidaro nuomonę apie bendraklasius ar pedagogus vertindami tai, ką mato – išvaizdą. Tik vėliau, kiek artimiau pabendravus su žmonėmis, pirminė, vizualioji nuomonė keičiasi.

Vertybė – tai filosofinė sąvoka, kurią studentas ar besimokantysis turėtų pirmiausia studijuoti (Myer, Burnham, Cholvat, 1975). Tačiau A. Lozuraitis (1982) straipsnyje rašo, kad filosofijos

moksliui vertybių teorija yra problemiška ir labai kebli. Vertybių nagrinėjimas reikalauja gilintis į tokius filosofijos klausimus kaip filosofinis racionalizmas, mokslinis pažinimas, santykio su žmogumi žinojimas. A. Jacikevičius (1999) antrina Lozuraičiui ir rašo, kad vertybės yra sudėtingos nuostatos, kurių turinys apima mintis, vaizdinius, emocijas, susidariusias dėl žmonėms reikšmingų daiktų ar reiškinių. Autorius teigia, kad vertybių formavimuisi daro įtaką aplinkos, kurioje vaikai auga, vertybių sistema. N. Hartmanas išskiria dvi vertybių puses – *dorybes* ir *ydas*. Ydas mokslininkas skirsto į 3 grupes: pirmajai priskiria *nenuoseklumą, nepastovumą, nepalankumą, tingumą, nekantrumą, bailumą, baimę, silpnadvasiškumą, rėksmingumą, nesitvardymą, lengvatikystę, patiklumą, pyktį, įniršį, plepumą, puikavimąsi, smulkmeniškumą, veidmainystę, šykštumą, pedantiškumą, godumą*; antrajai (kuri turi daugiau blogio) – *kvailumą, nerūpestingumą, neapgalvotumą, bukumą, prietaringumą, tamsumą, užsispyrimą, išpuikimą, išdidumą, perdėtą pasitikėjimą, įkyrumą, aklą prierašumą, uolų laikymąsi papročių* ir kt.; trečiajai (patys nekalčiausi elgesio bruožai) – *perdėtą nedrąsumą, varžymąsi, drovumą, baikštumą* ir kt. (Juršėnas, 1982). A. Jacikevičius (1999) išskiria tris vertybių rūšis: *vertybės – poreikius tenkinantys objektai; vertybės – priemonės vertybėms / objektams pasiekti; vertybės – sąlygos vertybėms / objektams pasiekti*. V. Kruopis (2015), remdamasis B. Kuzmicku, išskyrė *nepagrindines ir pagrindines, žemesnes ir aukštesnes, įsivaizduojamas ar tikrąsias vertybes*. Pagrindinės vertybės – *dorovinės, estetiškos, gyvenimo, politinės, religinės ir pažintinės vertybės*. L. Anilionytė (2010) išskiria dvi, M. Šėlerio sukurtas vertybių egzistencijos formas – *vertybės kaip idealūs objektai; vertybių būtis konkrečiame objekte* (vertybių reikšmė objektui). Visos minėtos vertybės turi ryšį su kiekviena asmenybe. Ne išimtis ir muzikos pedagogai.

Tai, kokias vertybes pedagogams reikia turėti įtraukiamame muzikiniame ugdyme, mokslininkų mažai tyrinėta. Apskritai, ar įmanoma nuspėti, įvardinti vertybes, kurios būtinos dirbant muzikos mokytoju? Švietimo dokumentuose išvardintos kompetencijos ir pareigybės, kurios siejasi su tam tikra vertybe. Jeigu pedagogui būtina *nuolatinio asmeninio tobulėjimo* kompetencija, vadinasi, pedagogas gali būti tik tas žmogus, kuriam *mokslas* – vertybė. Muzikos pedagogo *muzikanto* kompetencija taip pat nusako, kad muzikos pedagogu gali būti tas žmogus, kuris geba valdyti muzikos instrumentus ir nebijo žmonių publikos. Toks pedagogas tikriausiai puoselėja *drąsos, artistiško, meistriško, kultūros* ir pan. vertybes. Be abejonės, viena svarbiausių vertybių muzikos mokytojui galėtų būti *meilė muzikai/ pagarba muzikai ir jos istorijai*. Buvęs Klaipėdos J. Kačinsko muzikos mokyklos berniukų ir jaunuolių choro „Gintarėlis“ vadovas Juozas Kubilius teigia, kad vaikai perima vertybes iš savo mokytojų ir prie tokio vertybių perėmimo prisideda gerai parinktų muzikos kūrinių repertuaras. Jei pedagogas turės gerą muzikinį skonį, vaikai jį perims. Jie intuityviai pajaučia ir moka perteikti kūrinio vertybes balsu, grojimu, kūryba, o tai padeda suvokti tikrąsias žmogiškąsias vertybes (Žiemytė, 2012). Užsienio mokslininkai H. R. Woody, D. Gilbert, L. A. Laird (2018) teigia, kad

muzikos mokytojas turi būti nuoširdus, bendraujantis, motyvuojantis, punctualus ir pasitikintis – galintis vaikams sukurti jaukią ir saugią aplinką, rūpestingas. Mokiniai jausdami mokytojo rūpestį taip pat pradės juo rūpintis. Mokslininkai ypač išskyrė *muzikinio visapusiškumo* vertybę, kuri muzikos pedagogui labai svarbi. *Muzikinis visapusiškumas* vaikams atveria muzikos mokytojo tapatybę. Atlikti mokslininkų, tokių kaip J. R. Austin, M. H. Berg (Woody, Gilbert, Laird, 2018), tyrimai atskleidė, kad pedagogo *muzikinis visapusiškumas* gali sustiprinti studentų, mokinių motyvaciją mokantis. Tai reiškia, kad mokytojas turi būti ne tik geras specialistas ir muzikos srities žinovas, bet ir aktyvus visuomenės dalyvis. Muzikos pedagogas turi mokėti groti keliais instrumentais, žinoti ir integruoti mokinių mėgstamos muzikos žanrus pamokose, dalyvauti renginiuose ir techniškai būti nepralenkiamu pačių mokinių (Woody, Gilbert, Laird, 2018). Be viso to, mokytojas turi domėtis ne tik muzikos sritimi, bet ir psichologiniais, pedagoginiais mokslais, nuolat tobulėti ir eiti greta su naujovėmis. Anot R. Girdzijauskienės ir E. Sakadolskienės (2018), muzikos pedagogui svarbu suvokti ugdytinių skirtybes, įvairius mokinių poreikius, pripažinti mokinių įvairovę, pažinti jų išskirtines savybes, ieškoti tinkamų metodų ir į juos gilintis – visa tai yra *dvasingumo* ir *meistriškumo* vertybės, kurios reikalingos muzikos pedagogui.

Amerikiečių mokslininkas E. Frommas išskiria 2 vertybines orientacijas, būdingas ir muzikos pedagogams – *produktyvioji* ir *neproduktyvioji*. Neproduktyvioji vertybinė orientacija klasifikuojama į šias: *imliają, išnaudotojišką, kaupimo, rinkos*. Kiekviena vertybinė orientacija pasireiškia skirtingai. Šios vertybinės orientacijos gali apibūdinti muzikos pedagogų darbo pobūdį, charakterio savybes, asmenines vertybes. Mokyklose pasitaiko atvejų, kai pedagogai dažnai kopijuoja kitus, nelegaliai įsigyja metodines priemones, „piratauja“, vagia įvairią metodinę informaciją iš internetinių svetainių. Taip pat yra pedagogų, kurie nėra linkę pripažinti savo klaidų, dėl nesėkmių kaltina pačius vaikus ar vaikų tėvus, o kai jiems patiems nesiseka, problemos priežasčių ieško išorėje, bet ne savyje. Tokios pedagogų savybės būdingos *imliosios vertybinės orientacijos* žmonėms. Imliosios vertybinės orientacijos žmonės yra nekūrybiški, dažnai kopijuoja kitus, ieško pagalbos ir yra priklausomi nuo kitų žmonių. Imliosios orientacijos žmonės neturio polinkio „duoti“, todėl net meilės samprata skatina pasyviai laukti įsivaizduojamo „meilės tiekėjo“ – jie neorientuoja į jausmų abipusiškumą (lietuviuzodynas.lt, 2018). *Išnaudotojiškos vertybinės orientacijos* žmonės vargu ar iš vis gali dirbti muzikos pedagogais. Šią orientaciją turintiems žmonėms atimtas daiktas suteikia džiaugsmą, o atėmimo procesas asocijuojasi su savosios kompetencijos pajautimu. Imliosios orientacijos žmonės dar yra vadinami patologiniais vagimais, kleptomanais. Jiems būdingas pasitikėjimas, optimizmas, įtarumas, cinizmas, pavydas. Kita konservatyvi ir dažniausiai vyresniosios kartos muzikos pedagogams būdinga *kaupimo vertybinė orientacija*. Šią vertybinę orientaciją turintys pedagogai nemėgsta išmaniųjų technologijų, naujovių, modernumo ir šiuolaikiškų metodų ir pan. Kaupimo vertybinės orientacijos žmonėms būdingas ne tik daiktų, idėjų kaupimas, bet nenoras daiktus keisti,

įsigyti ką nors nauja ir prarasti jau turimus daiktus. Visa, kas nauja – kelia grėsmę. Kaupimo orientacijos žmogus yra tipiškas konservatorius, aktyviai besipriešinantis naujovėms (lietuviuzodynas.lt, 2018). *Rinkos vertybinė orientacija* labiau atitinka jaunosios kartos pedagogų asmenines savybes, tokias kaip maksimalizmas, entuziazmas, užsispyrimas, noras įtikti, sulaukti pagyrų, būti gerbiamiems vaikų ir aplinkinių. Rinkos orientacijos žmogaus tikslas – būti paklausiam, būti prestižu. Jeigu žmogus paklausus, jis jaučiasi gerai, kitu atveju išgyvena menkavertiškumą. Šios orientacijos žmonių savivertė grindžiama išoriniais atsitiktiniais požymiais. Produktyvioji vertybinė orientacija apibūdinama ir suprantama kaip galia panaudoti asmenines kūrybines jėgas, galimybes. Kad taip įvyktų, žmogus turi būti laisvas, nepriklausomas nuo kitų, laisvai reiškiantis savo mintis ir gebėjimus. Produktyvumas asocijuojasi su žodžiu „kūrybiškumas“, o tai labiausiai siejasi su menais. Produktyvosios vertybinės orientacijos žmonės geba ne tik protauti, bendrauti, būti aktyviais socialinės aplinkos dalyviais, bet ir kurti (lietuviuzodynas.lt, 2018). Muzikos pedagogai nėra visiškai laisvi, nes jie turi pareigybes, įsipareigojimus, tačiau, kuriant ugdymo aplinką, mokymo metodus, muzikos pedagogams kūrybiškumas labai svarbus ir reikšmingas, jis atveria duris įtraukiojo ugdymo problemoms išspręsti.

Apibendrinant galima teigti, kad literatūros, informacijos šaltiniai skirtingai apibūdina ir įvardija vertybes. Apie pedagogų vertybes nėra kalbama tiesiogiai, tačiau jas galima atrasti ir netiesioginėje kalboje – tereikia įsigilinti į švietimo dokumentus, muzikos pedagogų kompetencijų aprašą ir kitus šaltinius. Šiandien mokytojams nepakanka būti savo srities specialistu, mokytojas turi generuoti ir integruoti ugdymo procese be galo daug vertybių. O išanalizavus mokslinę literatūrą, galima išskirti šias pagrindines, autorių išskirtas vertybes: *muzikinis visapusiškumas, planavimas, dvasingumas, globėjiškumas, rūpestis, meistriskumas, draugiškumas, motyvacija, smalsumas, inovatyvumas, tolerancija, pagalba*. Pagal E. Frommą, galima išskirti 2 vertybines orientacijas, kurios daro įtaką ugdymo procesui, turiniui ir kitiems su ugdymu susijusiems reiškiniais – *neproduktyvioji* ir *produktyvioji*. Labiausiai dominuojančios ugdymo procese yra šios vertybinės orientacijos, jų kryptys: neproduktyvosios – imlioji, kaupimo bei produktyvioji.

### **2.3. 2. Vertybių internalizacija**

Internalizacija [angl. internalization < lot. internus — vidinis], socialinės grupės normų, pažiūrų, vertybių perėmimas, laikymas savomis (www.zodynas.lt, 1985). Vertybių internalizacija – tai vertybių poveikis kitai grupei, asmeniui ir kt. Internalizacija vyksta, kai gavėjas yra skatinamas susidaryti objektyvią nuomonę tam tikru klausimu. Vertybių internalizacija prasideda jau kūdikiui gimus. Vaikai tam tikras vertybes, sąmoningai ar ne, perima jau pirmomis bendravimo akimirkomis su žmonėmis. Tačiau be sąmoningos pagalbos, vaikai neįgautų pagrindinių – dorovinių – vertybių. Kaip teigia E. Martišauskienė (2001), vertybių internalizacija be pagalbos ar vadovavimo nepasiekia tinkamo lygmens, todėl reikia tikslingo žmogaus įsikišimo. S. A. Hardy, L. M. Padilla-Walkera, G. Carlo (2008) išskiria du vertybių internalizacijos būdus: *išorinis* ir *vidinis*. Išorinis būdas nusakomas

kaip netinkamo vaikų elgesio kontrolė bausmėmis arba skatinimu (už gerą elgesį gauti atlygį), taikyti vidinį būdą – tai gauti patiems pritarimą ar nepritarimą, taip susidėliojant motyvus ir prioritetus, kurie paskatins savarankiškai išspręsti problemą, pasirenkant teisingiausią būdą (Hardy, Padilla-Walkera, Carlo, 2008). Didžiausias vertybių internalizacijos poveikis būna paauglystėje. Šiuo amžiaus tarpsniu vyksta intensyvi psichofizinė sklaida, kuri suponuoja asmenybės pokyčius. Tada paaugliai save laiko suaugusiais ir nori savarankiškai spręsti išskylančias problemas. Dėl socialinių vaidmenų struktūros pokyčių, didėjančių aspiracijų atotrūkio nuo realių galimybių, tapatumo formavimosi, kitų ir savęs vertinimo nepakankamo adekvatumo ir pan. vyrų paauglystės laikotarpiu jiems sunku ne tik suderinti savo ir kitų žmonių nuomones, bet ir išvengti aštresnių konfliktų mokykloje bei šeimoje (Martišauskienė, 2001). Paaugliai šiame brendimo tarpsnyje yra emociškai jautrūs, mėgstantys viską vertinti ir gilintis į problemas bei jų priežastis, todėl dorovinių vertybių internalizacija ypač svarbi paauglystėje.

Ne mažiau svarbus vertybinis ugdymas yra ir kitais amžiaus tarpsniais. Vertybinė internalizacija vyksta ne tik mokykloje. Suaugusieji, vaikai, turintys psichologinių problemų, kreipiasi į gydytojus, psichoterapeutus, kurie gydydami taiko metodus, grįstus vertybių internalizacija. Vienas iš metodų – muzikos terapija. Ji dažniausiai susideda iš pokalbių ir įvairių muzikinių veiklų. Europoje muzikos terapijos metu dažniausiai yra grojama įvairiais instrumentais, dainuojama, kuriamos dainos. Amerikoje populiarus metodas – muzikos klausymasis. Klausydamasis muzikos žmogus atsipalaiduoja, kalbasi su terapeutu apie muzikos sukeltus vaizdinius ir jausmus, siekdamas suvokti sunkumus ir rasti jų sprendimo būdą. Muzikos terapijos metu žmogus per muziką atskleidžia savo gyvenimo liniją, t.y. jeigu žmogų valdo pyktis, būgnus jis daužys smarkiai (Letulė, 2015). Dažniausiai gydomi žmonės yra sergantys depresija. Depresija atsiranda, kada mūsų vertybės nesutampa su aplinkinių vertybėmis, negalime jų apginti, esame nuolat engiami ir jaučiame nuolatinę įtampą. Šiuolaikinėje – modernioje – visuomenėje dvasines vertybes išstumia materialios, pvz.: žmonės praranda bendravimo gebėjimus, savisaugos vertybes. Gyvas bendravimas iškeičiamas į interaktyvų bendravimą, laisvalaikis gamtoje iškeičiamas į laisvalaikį žaidžiant kompiuterinius žaidimus, žiemą vaikštome plonai apsirengę, kad atrodytume gražiai, na, o gamtoje būname tiek laiko, kad spėtumėme pasidaryti „selfi“. Ne išimtis ir muzikos pamoka – joje vaikai gali bendrauti muzikos pagalba, patirti ryšį su gamta, jausti *gyvo* garso poveikį sąmonei. Visa tai pakeičia išmaniosios technologijos. Vaikams nebereikia groti tikrais instrumentais, nebereikia eiti į lauką klausyti gamtos kuriamų garsų – visa tai jie gali išgirsti naudodamiesi planšetėmis, išmaniaisiais telefonais, kompiuteriais, išmaniosiomis lentomis. *Gyvą* instrumentinį pritarimą pakeičia elektroninės fonogramos.

Ne veltui yra sakoma, muzika – sielos vaistas. Muzika žmogui pradeda suprasti ir įsisavinti daug vertybių, tokių kaip *istorija, kultūra, menas, meilė, prierašumas, pagarba, nuolankumas,*

*stiprybė, ištvėrmė* ir kt. Anot J. Miliuvienės (2007), meninis ugdymas yra terpė dvasiniam pažinimui ir kūrybiškumui klestėti. Menas padeda išreikšti įvairių kultūrų tradicijas, papročius, istoriją, nesenstančias vertybes. „Muzika yra jautriausias menas, savo intonacijomis sužadinti emocijas, sukelianti išgyvenimus“ (Miliuvienė, 2007). Plačiąja prasme, muzika taip pat gali būti vertybe, kuri dvasiškai praturtina žmonių sąmonę. Anot Z. ir R. Rinkevičių (2006), žmogui reikalingas pastovus sąlytis su gera muzika, kuri ugdo savistabą, pratina kreiptis į savo dvasios pasaulį ir pajauti žmonių bendrystės bruožus. Muzika ramina, guodžia, palengvina sunkią emocinę būklę, suteikia gerą arba blogą nuotaiką, muzika – įvairių jausmų žadintoja, o jausmai – vienas svarbiausių mokymąsi skatinančių veiksnių. M. Montessori ugdymo sistemos pagrindas yra emocinis patyrimas – vaikai geriausiai žinias įsisavina jas pritaikydami praktiškai, išgyvendami (Jareckaitė, Jankuvienė, 2010). Pagal viduramžių filosofą al Farabį (Matonis, 1991), muzikos ugdymas atkuria stabilią emocinę pusiausvyrą, švelnina charakterį, tobulina tuos, kurie dar nepasiekė tobulumo, ir palaiko pusiausvyrą tiems, kas ją turi (Matonis, 1991).

Apibendrinant galima teigti, kad vertybių internalizacija vyksta visur. Vaikai pagrindines dorąsias arba nedorąsias vertybes įgauna ne tik mokykloje. Vertybių internalizacija vyksta namuose, socialinėje aplinkoje – draugų rate, ligoninėje, parduotuvėje, banke ir pan. aplinkinių žmonių pagalba. Tačiau mokykloje vaikai praleidžia daugiausia laiko, todėl čia vertybinis ugdymas labai svarbus. Didelis dėmesys turėtų būti skiriamas šiuolaikinės vaikų kartos vertybėms ugdyti, nes jas mokykloje perima įvairiomis savybėmis pasižymintys vaikai – kitataučiai, specialiųjų poreikių, mokymosi sunkumų turintys, skurdžiai gyvenantys, ypač gabūs ir kt. Muzikos pamoka – labiausiai tinkanti erdvė vertybių internalizacijai.

### **2.3.3. Vertybių raiška ugdymo procese**

Anksčiau vertybės sąvoka nebuvo tokia svarbi ir analizuojama. Kada švietimas tapo integralus, priimantis ir įtraukiantis įvairias visuomenines grupes, vertybės įgavo itin stiprią reikšmę (Aysegül, 2018). Thomas Hurka (Kanišauskas, 2014) Oxfordo universiteto etikos vadovėlyje rašo, kad graikų filosofai, sofistai nevartojo *vertybės* sąvokos, jie vertybes siejo su gėrybėmis ir dorybėmis (Kanišauskas, 2014). Keičiantis aplinkai, žmonių buičiai, poreikiams, atsirandant vis daugiau technologijų, kito ir vertybės. Viduramžiais aukščiausia vertybe buvo laikomi žmogaus dvasiniai siekiai, siekiami įgyvendinant imta vertinti darbą, darbštumą. Kiekviena socialinė grupė turėjo susiformavusias savo vertybines nuostatas; turtingieji vertino turtą, valdingumą, didingumą, o vidurinė klasė – darbštumą. Vidurinioji klasė buvo nepatenkinta bedarbiais ir elgetaujančiais vienuoliais. Šios skirtingos vertybinės nuostatos skatino žmones ieškoti lygybės. Žmonėms dirbant, kuriant produktus, atsirado poreikiai – pelno siekimas, vartojimo poreikiai, todėl *darbo* vertybę

pakeitė kita – *vartojimo* vertybė (Kanišauskas, 2014). Ugdymo įstaigos taip pat virsta paslaugų tiekimo institucijomis, o jos vartotojais tampa vaikai bei vaikų tėvai.

Prieš dvidešimtmetį mokytojo profesija buvo prestižinė. Žmonės vertino pedagogų darbą, pastangas, vertino žinias ir gebėjimus, kurie yra įgyjami mokytojų dėka. Šiandien vertybės kitokios, kaip buvo minėta, mokykla tampa paslaugų tiekimo, o ne švietimo įstaiga. Todėl kone visi pedagogai susiduria su problemomis, kylančiomis dėl skirtingų vertybinių nuostatų. Vaikai yra priklausomi nuo emocijų, dažnai pedagogui nepavykus patenkinti mokinio poreikių, (vaikų poreikiai susideda iš idealų, kurie jiems yra vertybė) kyla neigiamos emocijos, sukeliančios tam tikrus ugdymo procesą trikdančius veiksmus. R. Vasiliausko (2005) teigimu, vertybės susiformuoja remdamosi žmogaus poreikiais. Jei vaikas nori smagiai leisti laiką, o mokytojas nesukuria tokios galimybės, tai mokslas, mokykla nebus vaiko vertybė. Vasiliauskas remiasi A. Jacikevičiaus mintimis: „vertybės yra „daiktai, reiškiniai ar žmonės, kurie tiesiogiai patenkina [ ... ] asmenybės materialinius ar dvasinius poreikius.“ (Vasiliauskas, 2005, p.14). Kiekvienas vaikas turi skirtingas galimybes patenkinti savo poreikius. Jei tėvai namuose vaikui suteiks visas sąlygas jo poreikiams tenkinti, mokykloje toks vaikas gali sunkiai pritaipyti, nesilaikyti mokyklos bendruomenės taisyklių ar normų. Todėl labai svarbus tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas auklėjant vaikus, diegiant vertybes.

Mokykloje kyla problemų ne tik dėl skirtingų mokinių vertybinių nuostatų, bet ir pedagogų požiūrio į ugdymą. Muzikos pedagogai, kaip ir daugelis kitų, turi išankstines nuostatas, kurios natūraliai, kartais to net nesiekiant, daro įtaką vaikų vertybių formavimuisi. Kaip teigia A. Virbalienė (2007), vaikų dvasinis, moralinis ugdymas yra pagrindinė mokytojo misija, o jo asmenybė – svarbiausias instrumentas. Mokytojas – prasmės kūrėjas, jo veiklos tikslas daryti įtaką vaikų tapsmui dorais žmonėmis (Virbalienė, 2007). Kaip anksčiau buvo minėta, mokytojas atlieka be galo daug funkcijų – jis yra draugas, pagalbininkas, patarėjas, lyderis, atlikėjas, informatorius, auklėtojas ir t.t. Intravertas žmogus, dirbantis pedagoginį darbą, vargu ar taps mokinių draugu, pelnys vaikų pasitikėjimą, nes mokytojo asmenybė, jo vertybinės nuostatos turi didelę reikšmę vaikų ugdymui.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdant jauną žmogų šiandien yra ypač svarbi dorovinių vertybių sritis. Dorovinių vertybių problematika yra aktuali ir glaudžiai susijusi su žmonių vertybinių orientacijų ugdymu (Lazauskas ir kt., 1982). Stebint vaikų bendravimo psichologiją, matomas jų atitrūkimas nuo dorovinių vertybių. Tėvai, mokytojai – ne autoritetas, jų vertybės – moderni aplinka, technologijos, įdomūs, madingi, gražūs daiktai ir pan. Todėl dorovinis auklėjimas mokykloje yra be galo svarbus, o tai, kaip sugebės vaikai priimti dorovines vertybes, priklauso ne tik nuo mokytojo, bet ir to, kaip tėvai auklės vaikus namuose.



### 3. MUZIKOS PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į ĮTRAUKŪJĮ MUZIKINĮ UGDYMĄ VERTYBINIU ASPEKTU, EMPIRINIS TYRIMAS

#### 3.1. Tyrimo metodologinė charakteristika ir demografiniai kintamieji

Mokslinis tyrimas – tai sistemingas ir kryptingas realių objektų nagrinėjimas. Atliekant mokslinį tyrimą siekiama sužinoti kas yra nežinoma / nauja, išspręsti problemas, atsakyti į klausimus, atskleisti vidinius ir išorinius tiriamos tikrovės ryšius (Kardelis, 2007).

Anot E. Rodzevičiūtės (2003), pedagogas yra žmoniškumo ir aukšto dvasingumo pavyzdys. Pamokos veiklos forma, bendravimas su mokiniais, vaikų emocinė būklė ir kiti ugdymo aspektai priklauso nuo mokytojo asmenybės, jo asmeninių vertybių raiškos. Straipsnio autorė mano, kad pedagogo asmenybė lemia ugdymo proceso sėkmę, ir išskiria šiuos mokytojų tipus: XIX-XX a. pedagogai (senosios mokyklos vadovai autokratai, biurokratai, tironai, egoistai, pedantai, moralistai, atsiskyrėliai) ir XXI a. naujosios kartos pedagogai, kuriems būdingos kitokios savybės ir nuostatos. Naujųjų mokytojų mokymosi tikslas – ne tik mokinių, bet ir pačių mokytojų tikslas; jie - mokinių pagalbininkai, veiklos organizatoriai, bet ne vadovai (Rodzevičiūtė, 2003). Muzikos pamoka savo turiniu, veiklos organizavimo formomis skiriasi iš visų mokomųjų dalykų. Muzikos pamoka ugdo daugelio sričių – socialinius, matematinius, muzikinius, kultūrinius, meninius, kūrybiškumo, artistiško, intelektualinius ir kt. – įgūdžius. Muzikos pedagogas vaikų akimis turi ne tik išmanyti muzikos istoriją, raštą, kultūrą, bet ir gebėti valdyti kelis muzikos instrumentus, gerai intonuoti, domėtis naujovėmis, šiuolaikine muzika, būti pavyzdingu aktyviu visuomenės nariu, būti kūrėju, atlikėju, muzikantu. Be šių profesinių kompetencijų, mokytojui reikalingos ir bendravimo bei didaktinės kompetencijos – psichologinės žinios apie vaikų ypatybes bei įtraukiamam ugdymui būtinos specialiosios pedagogikos žinios. Vyresnioji muzikos pedagogų karta augo aplinkoje, kurioje nebuvo kompiuterinių technologijų, o pagrindinės metodinės priemonės buvo lenta, knyga ir užrašai. Daugelis šiuolaikinės naujosios kartos pedagogų užaugę išmaniųjų technologijų aplinkoje. Rengiant šį darbą buvo keliama prielaida, kad šie skirtingų kartų pedagogų skirtumai atsispindi ir organizuojant muzikos pamokas. Todėl atsižvelgiant į inkluzinio ugdymo aktualijas ir įtraukiojo ugdymo situaciją mokyklose buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – ištirti muzikos pedagogų kartų vertybinius skirtumus muzikinio įtraukiojo ugdymo kontekste.

Tyrimo teorinis pagrindimas pradėtas 2018 metų gegužės mėn., empirinis tyrimas – 2019 metų kovo mėnesį. Tyrime iš viso dalyvavo 54 muzikos pedagogai; vyrų/vaikinų 9,3 proc. (5), moterų/merginų 90,7 proc. (49). Daugiausiai tyrimo dalyvių yra iš Šiaulių 38,9 proc.(21) ir Kauno 27,8 proc. (15), likusieji iš Klaipėdos, Vilniaus, Telšių ir Panevėžio.

Analizuojant respondentų duomenis matoma, kad pagal amžių jie pasiskirstė tolygiai. Iš keturių amžiaus kategorijų duomenys buvo suskleidžiami, paliekant 2 amžiaus kategorijas – 20/40

metų (44,5 proc.) ir 41/50+ metų turintys muzikos pedagogai (55,5 proc.). Šiek tiek didesnė dalis tiriamųjų yra vyresniosios kartos pedagogai (30). Siekiant išsiaiškinti muzikos pedagogų kartų vertybinių skirtumų įvairovę įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste, buvo pasirinkta apklausti muzikos mokytojus iš ikimokyklinio – priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, progimnazijų, gimnazijų, neformaliojo švietimo įstaigų. Didesnė dalis apklaustųjų mokytojų pažymėjo dirbantys bendrojo ugdymo įstaigose (72,3 proc.) – pradinėje, pagrindinėje, vidurinėje mokyklose, progimnazijoje, gimnazijoje. Kita dalis apklaustųjų dirba priešmokyklinio-ikimokyklinio ugdymo įstaigose (13 proc.) arba neformaliajame ugdyme (14,8 proc.) – muzikos mokyklose, meninio ugdymo studijose. Visų apklaustųjų muzikos pedagogų darbo pobūdis yra grupinės pamokos/užsiėmimai (ansamblinis muzikavimas meno studijoje, muzikinio rašto ir kultūros pažinimo pamokos, muzikos pamokos valstybinėse švietimo įstaigose).

Nagrinėjant respondentų duomenis apie kvalifikaciją ir darbo patirtį pastebima, kad net 21 pedagogas (38,9 proc.) muzikos mokytoju pradėjo dirbti iškart baigę studijas – 22/23 metų amžiaus. Taip pat atkreipiamas dėmesys ir į tai, kad buvo pedagogų, pradėjusių dirbti 29/30 metų (7,4 proc.). Tai galėjo lemti pakeista profesinė kryptis ar ilgai užsitęsiosios studijos. Galimai dėl turimų unikalių muzikinių gebėjimų besimokant neformaliajame muzikiniame ugdyme net 6 pedagogai (11,1 proc.) pažymėjo pradėję dirbti nuo 18/19 metų. Žinoma, kad tam tikru laiku absolventai, baigę muzikos konservatorijas ir gavę kvalifikacijos pažymėjimus, galėjo įsidarbinti muzikos mokytojais.

### 3.2. Tyrimo rezultatai

Analizuojant pedagogų darbo patirties ryšį su kvalifikacine kategorija pastebima įdomi tendencija, kad net 33 proc. (18) mokytojų, dirbančių daugiau nei 21 metus, turi įgiję vienokią ar kitokią kvalifikacinę kategoriją, o štai 100 proc. pedagogų, dirbančių iki 5 metų, neturi aukštesnės nei „mokytojas“ kvalifikacinės kategorijos. Tai reiškia, kad vidutiniškai 5 metus trunka jaunųjų pedagogų adaptacijos laikotarpis, per kurį jie „prisijaukina“ mokyklos aplinką, analizuoja savo darbo metodiką, mokosi, yra pažintiniuose didaktiniuose procesuose ir pan. Trečdalis, t.y. 24 proc. respondentų (13), pažymėjo turintys metodininko kvalifikacinę kategoriją. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad 20 proc. muzikos mokytojų (11), turinčių metodininko kvalifikacinę kategoriją yra dirbantys jau daugiau nei 21 metus. Tačiau pastebima, kad yra du (3,7 proc.) muzikos pedagogai, kurie dirba 16-20 metų, ir taip pat neturi aukštesnės nei „mokytojo“ kategorijos. Analizuojant teiginių priklausomybę, kuri yra  $p=0,000$ , galima teigti, kad kvalifikacinė kategorija pedagogams yra svarbi. Įgyta pedagoginė kvalifikacinė kategorija suteikia muzikos mokytojams pasitikėjimo savo kompetencijomis, keičia mokinių požiūrį į mokytoją ir pan. (žr. 1 lentelę)

**Muzikos mokytojų pasiskirstymas pagal darbo stažą ir kvalifikacinę kategoriją (N=54)**

		KVALIFIKACINĖ KATEGORIJA			
		mokytojas	vyr. mokytojas	mokytojas metodininkas	mokytojas ekspertas
DARBO STAŽAS	0-5	14	0	0	0
	6-10	3	1	1	0
	11-15	3	6	1	0
	16-20	2	4	0	1
	21-25	0	2	4	0
	26-...	0	5	7	0

Analizuojant duomenis svarbu atkreipti dėmesį į tai, ar pedagogų vertybės priklauso nuo jų darbo patirties, ar visgi nuo amžiaus – nuo laikmečio, kuriame augo ir kuriame vyravo tam tikri stereotipai. O gal jų vertybes formuoja šiuolaikinis požiūris ir charakterio bruožai, kurie nepriklauso nei nuo darbo patirties, nei nuo amžiaus. Tam anketoje buvo pateikti 4 teiginių blokai (iš viso 98 teiginiai).

1 – uoju diagnostinių teiginių bloku buvo siekiama išsiaiškinti muzikos pedagogų žinias/kompetencijas, inkluzinio ugdymo supratimą, patirtį įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste;

2 – uoju diagnostinių teiginių bloku siekiama išryškinti specialiosios pagalbos pedagogams svarbą ir prieinamumą, pedagogų asmeninių kompetencijų įsivertinimą darbui su įvairių poreikių turinčiais vaikais;

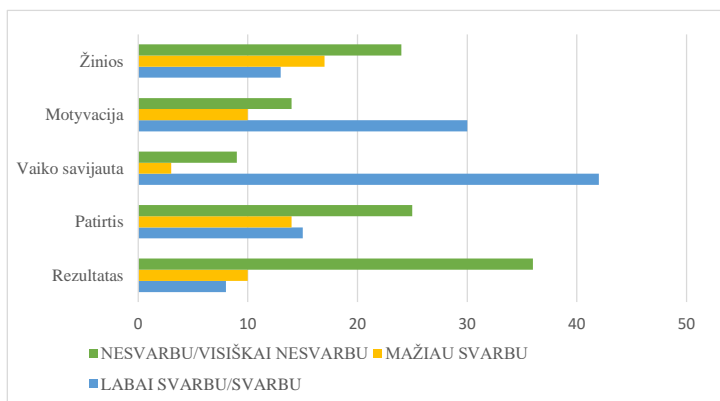
3 – uoju diagnostinių teiginių bloku siekiama išsiaiškinti vyraujančias muzikos pedagogų veiklos formas, darbo pobūdį pamokų metu;

4 – asis diagnostinių teiginių blokas buvo skirtas klasėje dominuojančio mikroklimato bei muzikos pedagogų santykių su ugdytiniais identifikavimui.

Kiekviename teiginių bloke buvo pateiktos situacijos ir jų sprendimo būdai, kuriuos pasitelkiant buvo siekiama išryškinti pedagogų požiūrį įvairiais įtraukiojo ugdymo aspektais (pvz., netikėtų situacijų sprendimas ir pedagogo elgesys; pedagogų asmeninių vertybių ir emocijų raiška ugdymo proceso metu; nuomonė apie įvairių poreikių turinčius vaikus, žinios apie įtraukiojo ugdymo ypatumus, bruožus, savybes).

Pirmojo diagnostinio teiginių bloko pradžioje buvo siekiama išsiaiškinti, kokie didaktiniai tikslai muzikos pamokose pedagogams yra svarbiausi. Anketoje buvo pateiktos 5 didaktinės sąvokos, kurias respondantai sureitingavo svarbumo seka (Labai svarbu – 1, svarbu – 2, mažiau svarbu – 3, nesvarbu – 4, visiškai nesvarbu – 5). Analizuojant duomenis buvo ieškoma didaktinių sąvokų ryšio su respondentų amžiumi, tačiau statistiniai rodikliai ( $p > 0,05$ ) parodė, kad kintamieji vienas nuo kito neturi priklausomybės. Žvelgiant į sureitinguotus respondentų atsakymus, didaktinės sąvokos pagal

svarbumą išsidėsto taip: 1 – vaiko savijauta (78 proc.); 2 – motyvacija (55,5 proc.); 3 – patirtis (28 proc.); 4 – žinios (24 proc.); 5 – rezultatas (15 proc.) žr. 1 pav.



**1 pav.** Muzikos mokytojų didaktinių sąvokų pasiskirstymas pagal svarbumo reitingą (N=54)

Apžvelgus respondentų požiūrį į didaktinius tikslus (1 paveikslo duomenys), galima teigti, kad muzikos mokytojai didesnę dėmesį skiria psichologiniams procesams pamokoje – vaiko savijautai ir motyvacijai. Žinios ir rezultatas muzikos pamokoje nėra svarbiausi tikslai. Galima manyti, kad didžioji dalis respondentų tiki, kad gerai besijaučiantis ir motyvuotas vaikas savaime dalyvaudamas mokymo(si) procese įsisavina žinias ir pasiekia tam tikrą rezultatą. Rezultatai taip pat iškelia prielaidą, kad galbūt pedagogai remiasi ir L. Navickienės emocinio intelekto lavinimo metodika (kai vaikai mokosi emocijų pagrindu). Tačiau yra 15 proc. (8) muzikos mokytojų, kuriems rezultatas vis dėl to yra labai svarbus. Galbūt ugdymo procese šiems mokytojams *rezultatas* nėra konkrečių užsibrėžtų tikslų siekimas, gal tai maži ir kiekvienam ugdytiniui ypatingi žingsniai, kurie juos praturtina ir ugdo.

Toliau anketoje buvo pateikti teiginiai, kuriais siekiama išsiaiškinti, ar pedagogai turi pakankamai žinių apie įtraukujį ugdymą, kur ieško informacijos, ar jos užtenka, ko trūksta ir pan. Analizuojant 2 lentelėje pateiktus duomenis, galima daryti prielaidą, kad pedagogai turi pakankamai informacijos apie įtraukujį ugdymą. Įtraukiojo ugdymo paskirtis – ugdyti visas asmenybes (pamatinis gebėjimus, įgūdžius, diegti mokslo žinias ir pan.), pasitelkiant metodus, priemones, atitinkančias vaikų individualias psichofiziologines savybes. Didesnė dalis muzikos pedagogų (apie 90 proc.) pritaria, kad įtraukusis ugdymas sudaro galimybes vaikų adaptacijai, pamatinių gebėjimų ugdymui, skatina kurti tolerantišką visuomenę. Mažesnę dalį (20,4 proc.) pritaria teiginiui, kad įtraukusis ugdymas sudaro sąlygas vaikų diskriminacijai, galbūt todėl, kad ši dalis pedagogų buvo susidūrę su patyčių problema. Tačiau net 64,9 proc. tiriamųjų neigia, kad įtraukusis ugdymas skatina

vaikų segregaciją. Susiduriant su realiomis situacijomis vaikų diskriminacijos tema, ši teiginį būtų galima interpretuoti ir kitaip. Mažesnę dalis pedagogų pripažįsta, nes atsakė nuoširdžiai ir susiduria su šia problema, o didesnę dalis neigia, nes patys dalyvauja vaikų segregacijoje. Įdomu tai, kad šiam teiginiui pritaria pedagogai, kuriems yra iki 40 metų. Tai reiškia, kad vyresnioji karta labiau pasitiki savo žiniomis arba, kaip buvo minėta, nepastebi savo paties įsitraukimo į vaikų segregacijos reiškinius. Žr. 2 lentelę.

2 lentelė

**Respondentų požiūrio apie įtraukijį ugdymą rezultatų pasiskirstymas (N=54)**

TEIGINYS	SUTINKA	NEŽINO	NESUTINKA
Įtraukiojo ugdymo pagalba vaikai įgauna pamatinius socialinius įgūdžius	49 (90,8 proc.)	3 (5,6 proc.)	2 (3,7 proc.)
Įtraukusis ugdymas visiems vaikams sudaro sąlygas adaptacijai mokymo (si) aplinkoje	48 (88,9 proc.)	5 (9,3 proc.)	1 (1,9 proc.)
Įtraukusis ugdymas sudaro sąlygas vaikų segregacijai, išaukia diskriminaciją ir patyčias	11 (20,4 proc.)	8 (14,8 proc.)	35 (64,9 proc.)
Įtraukusis ugdymas skatina vaikus kurti tolerantišką visuomenę	46 (85,2 proc.)	5 (9,3 proc.)	3 (5,6 proc.)
Įtraukusis ugdymas yra pemelyg prisitaikantis prie vaikų poreikių, todėl gali juos atriboti nuo įsipareigojimų	16 (29,7 proc.)	8 (14,8 proc.)	30 (55,6 proc.)
Įtraukusis ugdymas demotyvuoja vaikus mokytis	5 (9,3 proc.)	8 (14,8 proc.)	41 (76 proc.)
Įtraukusis ugdymas skatina vaikus domėtis juos supančia aplinka ir reiškiniais	49 (90,8 proc.)	4 (7,4 proc.)	1 (1,9 proc.)

Atkreipiamas dėmesys, kad pozityvus požiūris įtraukiojo ugdymo kontekste labiau atsiskleidžia jaunųjų pedagogų atvirų klausimų atsakymuose. Galimai dėl to, kad jauni pedagogai turi mažiau patirties ir nėra susidūrę su įtraukiojo ugdymo problemomis, o galbūt tai lemia asmeninės savybės, tokios kaip užsispyrimas, inovatyvumas, smalsumas, išmaniųjų technologijų metodų išmanymas, drąsa priimant iššūkius, būdinga šiai pedagogų kartai. Atviruose klausimuose jie sutinka, kad įtraukiamam ugdymui yra sąlygos, tačiau mano, kad daugeliui trūksta kompetencijų darbui šioje srityje: „*Taip sąlygos yra. Specialiųjų vaikų mokytojų padėjėjų vis dar trūksta*“; „*Visos sąlygos sudarytos. Didelis dėmesys kreipiamas į mokinio gebėjimus, jo veiklą*“; „*Sąlygos tokiems mokiniams mano mokykloje pakankamai geros*“; „*Ugdymo procesas diferencijuotas, gabieji gali pasireikšti dalyvaudami konkursuose, koncertuose, kituose renginiuose. Sunkiau besimokantiems skiriamos konsultacijos*“; „*Sudarytos sąlygos, tačiau trūksta specialistų, kad priverktų padėti*“. Šitaip 2 vyresniosios kartos muzikos mokytojai (3,7 proc.) nepritaria įtraukiamam ugdymui ir net painioja specialiojo ugdymo sąvoką su įtraukiuoju ugdymu: „*Labai dažnai mokykloje pastebiu mokinių, ypatingų vaikų diskriminaciją, mokytojų ir mokinių ignoravimą, netoleranciją, žinių apie tokius mokinius trūkumą. Tokie ypatingi vaikai, nėra priimami į bendraamžių tarpą. Su jais nedraugaujama, jie stebimi „per padidinimo stiklą“, todėl ir patys ypatingi vaikai nesijaučia gerai*“; „*Mano nuomone, tokie vaikučiai turi mokytis atskirose, specialiosiose mokyklose. Jiems bus per sunku su sveikais vaikais ir manau negaus tokios priežiūros,*

kokią gauną specialiose mokyklose. Sveikų mokinių mokslas taip pat ženkliai nukentės, nes mokytojo dėmesys bus nukreiptas į sergantį vaikūtį, mokytojas ne robotas ir jis neprivalo šitaip dirbti. Nesutinku su sergančių vaikučių integracija į mokyklas. Esu kalbėjusi ne su vienu specialistu, kuris teigė, jog tai abipusė nesėkmė“. Matant tokius vyresniosios kartos mokytojų atsakymus, galima manyti, kad jiems ypatingas, kitoks vaikas yra „nesveikas“, o visi kiti „sveiki“. Iš šių respondentų teiginių galima daryti prielaidą, kad Lietuvoje vyresniosios kartos mokytojai klaidingai supranta įtraukiojo ugdymo sąvoką, todėl natūralu, kad neturi kompetencijų darbui su vaikų įvairove. Jų amžiaus kartai būdingas pastovumas, pasyvumas, kitaip tariant konservatyvizmas. Tokie mokytojai laikosi „įsikibę“ savo ilgaamžių metodikų ir sunkiai pajėgia priimti tai, kas yra nauja.

Informacijos apie įtraukijį ugdymą muzikos mokytojai ieško įvairiais būdais. Daugiausia pedagogų (45) pažymėjo, kad žinias apie įtraukijį muzikinį ugdymą įgyja per praktiką, kurdami ir ttaikydami savo sukurtus metodus. Daugiau negu pusė respondentų ieško informacijos lankydami kursus, seminarus (70,4 proc.), skaito švietimo dokumentus (50 proc.), knygas (6,66 proc.), domisi užsienio patirtimi, literatūra (46,3 proc.), žiūri įvairias didaktines laidas (55,5), skaito straipsnius (70,3 proc.) ir pan. Dėmesį pritraukia respondentų skaičius (75,9 proc.), kuris nurodo, kad daugiau nei pusė tyrimo dalyvių mokosi iš kitų pedagogų, išmanančių įtraukiojo ugdymo sritį ir galinčių pasidalinti patirtimi. O štai vidutiniškai 13 proc. (7 pedagogai) net nežino, kur ieškoti informacijos apie įtraukijį ugdymą. Galbūt inkluzinis ugdymas jiems yra dar naujas, negirdėtas metodas, todėl nežino, kur ieškoti žinių. Net 63 proc. (34 respondentai) teigia, kad informacijos apie įtraukijį ugdymą ieško visur, tačiau sunku rasti. Žr. 3 lentelę.

3 lentelė

**Respondentų informacijos paieškos apie įtraukijį ugdymą pasiskirstymas (N=54)**

	Tikrai Taip/ Taip	Nežinau	Tikrai Ne/ Ne
Internetu	79,6 proc. (43)	12,9 proc. (7)	7,4 proc. (4)
Švietimo dokumentuose, rekomendacijose	50 proc. (27)	31,5 proc. (17)	18,5 proc. (10)
Kursuose, seminaruose	70,4 proc. (38)	14,8 proc. (8)	12,9 proc. (7)
Knygose	66,6 proc. (36)	24,1 proc. (13)	9,3 proc. (5)
Žinių ieškau visur, bet apie šią ugdymo sritį informacijos trūksta	62,9 proc. (34)	14,8 proc. (8)	22,2 proc. (12)
Domiuosi užsienio patirtimi, todėl ieškau užsienio informacijos šaltinių	46,3 proc. (25)	9,3 proc. (5)	44,4 proc. (24)
Stebiu atviras paskaitas, pamokas	57,4 proc. (31)	11,1 proc. (6)	31,5 proc. (17)
Stebiu TV edukacines, didaktines laidas	55,5 proc. (30)	11,1 proc. (6)	33,3 proc. (18)
Skaitau mokslo žurnalus, straipsnius	70,4 proc. (38)	5,5 proc. (3)	24,1 proc. (13)
Ieškau žmonių, kurie išmano šią sritį ir gali pasidalinti patirtimi	75,9 proc. (41)	9,3 proc. (5)	14,8 proc. (8)
Mokausi per praktiką, taikau savo sukurtus metodus	83,3 proc. (45)	9,3 proc. (5)	7,4 proc. (4)
Informacijos neieškau, turiu pakankamai žinių	1,9 proc. (1)	7,4 proc. (4)	90,7 proc. (49)

Lietuvoje įtraukusis/ inkliuzinis ugdymas, lyginant su užsienio šalimis, yra mažai ištirtas. Todėl nenuostabu, kad pedagogai randa mažai informacijos ir dažniausiai randa tik teorinės. Metodinių rekomendacijų, apskritai, metodų, kuriais galėtų mokytojai remtis dirbdami įtraukiamame muzikiniame ugdyme nėra. Matant tokius respondentų atsakymų rezultatus, galima daryti prielaidą, kad mokytojai yra nepasirengę ir turi nepakankamai kompetencijų darbui įtraukiamame muzikiniame ugdyme.

Tam, kad išsiaiškintume, kiek mokytojų yra susidūrę su įtraukiuoju ugdymu, anketoje buvo išskirti vaikų, turinčių psichofiziologinių problemų, ypatybių, bruožai. Kad pedagogai tikrai dirba inkliuzinėje aplinkoje, matoma jų atsakymuose. Respondentai kitoje teiginių lentelėje (5 lentelė) turėjo pažymėti, kaip dažnai muzikos pamokoje susiduria su tam tikrų savybių turinčiais vaikais. Rezultatai dar kartą patvirtina anksčiau minėtą prielaidą, kad didžioji dalis pedagogų dirba pasitelkdami inkliuzinio ugdymo metodus, bet, deja, neturėdami pakankamai žinių ir kompetencijų (tai akivaizdžiai iliustruojama 3 lentelėje). Žemiau esančioje 4 lentelėje pateikti duomenys, kurie atskleidžia, kaip dažnai pedagogai susiduria su vaikų įvairove, inkliuziniu ugdymu.

4 lentelė

**Pedagoginėje veikloje pasireiškiantys ugdytinių fiziniai, emociniai ir socialiniai skirtumai (N=54)**

SAVYBĖS	KASDIEN DIRBU	DAŽNAI DIRBU	KARTAIS DIRBU	NETEKO DIRBTI
Intelektu sutrikimai	17 (31,5 proc.)	9 (16,5 proc.)	16 (29,5 proc.)	10 (18,5 proc.)
Regos, klausos sutrikimai	8 (14,8 proc.)	7 (13,0 proc.)	16 (29,6 proc.)	21 (38,9 proc.)
Kalbos sutrikimai	7 (13,0 proc.)	11 (20,4 proc.)	21 (38,9 proc.)	15 (27,8 proc.)
Judesio ir neurologiniai sutrikimai	5 (9,3 proc.)	7 (13,0 proc.)	18 (33,3 proc.)	22 (40,7 proc.)
Autizmas	9 (16,7 proc.)	7 (13,0 proc.)	12 (22,2 proc.)	23 (42,6 proc.)
Įvairiapusiai raidos sutrikimai	8 (14,8 proc.)	9 (16,7 proc.)	16 (29,6 proc.)	20 (37,0 proc.)
Elgesio, emocijų sutrikimai	19 (35,2 proc.)	12 (22,2 proc.)	16 (29,6 proc.)	7 (13,0 proc.)
Emigrantai	1 (1,9 proc.)	7 (13,0 proc.)	18 (33,3 proc.)	25 (46,3 proc.)
Kitataučiai	2 (3,7 proc.)	7 (13,0 proc.)	16 (29,6 proc.)	27 (50,0 proc.)
Skirtingų socialinių sluoksnių vaikai	19 (35,2 proc.)	19 (35,2 proc.)	12 (22,2 proc.)	4 (7,4 proc.)
VISO (VIDURKIS):	10 (18,5 proc.)	10 (18,5 proc.)	16 (29,6 proc.)	17 (31,5 proc.)

Iš lentelėje pateiktų duomenų matome, kad vidutiniškai net 31,5 proc. (17) nėra susidūrę su psichofiziologinių savybių turinčiais vaikais. Pagal statistinius duomenis klasėje kas antras vaikas turi įvairiapusių raidos sutrikimų, todėl stebina tai, kad net 37 proc. muzikos pedagogų nėra dirbę su šių sutrikimų turinčiais vaikais. Galima manyti, kad muzikos mokytojai nežino, kokie požymiai atspindi sutrikimus, arba muzikos pamokoje vaikams rečiau pasireiškia reakcijos, atspindinčios vaikų sutrikimus. 31,5 proc. (17) muzikos mokytojų kasdien dirba su vaikais, turinčiais intelekto sutrikimų, 35,2 proc. – su vaikais iš skirtingų socialinių sluoksnių, ir lygiai tiek pat procentų – su elgesio, emocijų sutrikimų turinčiais mokiniams. Kasdien su vaikais, turinčiais įvairių psichofiziologinių savybių, dirba vidutiniškai 18,5 proc. muzikos mokytojų, lygiai toks pat skaičius respondentų pažymėjo dažnai susiduriantys su inkliuziniais vaikais. Taip pat atkreipiamas dėmesys į tai, kad 4 (7,4

proc.) mokytojai mano, kad jie niekada nėra dirbę su vaikais iš skirtingų socialinių sluoksnių (asocialių, nepasiturinčių, turtingų, valdžios pareigūnų šeimų vaikai ir pan.). Tikėtina, kad ši dalis mokytojų nesureikšmina šio aspekto arba nepastebi, nesidomi vaikų socialine padėtimi. Išlaikant šeimų konfidencialumą pedagogams reikia bendrauti su šeimomis ir svarbu žinoti, kokias mokymosi galimybes vaikai turi namuose. Todėl tai, kad pedagogas neskiria dėmesio šiam aspektui, parodo pedagogo abejingumą. Vaikams reikalingas mokytojo dėmesys, rūpestis, net jei tai nėra susiję su muzikos pamoka. Apžvelgiant visus lentelės duomenis ryškių skirtumų pasirenkant atsakymų variantus tarp muzikos mokytojų nėra, tačiau teiginių priklausomybės rodiklis ( $p=0,034$ ) nurodo, kad ryšys tarp respondentų amžiaus ir vieno iš lentelės teiginio rastas. Pedagogų kartų skirtumai atsispindi atsakymuose apie darbo patirtį su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais. Žr. 6 lentelę.

6 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas pagal darbo patirtį su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų (N=54)**

		AMŽIUS	
		20-40	41-50...
Su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais...	KASDIEN DIRBU	<b>9 (16,6 proc.)</b>	0
	DAŽNAI DIRBU	3 (5,6 proc.)	4 (7,4 proc.)
	KARTAIS DIRBU	4 (7,4 proc.)	8 (14,8 proc.)
	NETEKO DIRBTI	8 (14,8 proc.)	<b>*15 (27,8)</b>

\*Požymio reikšmingumo lygmuo:  $p<0,034$

Vis dėlto didesnė dalis pedagogų (22,2 proc.), dirbančių „Kasdien“ arba „Dažnai“, yra jaunosios kartos muzikos mokytojai (20-40 metų). Vyresniosios kartos pedagogai (41-50...) pažymėjo, kad su autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais dažnai dirba tik 4 (7,4 proc.), kartais 8, o visai neteko dirbti net 15 pedagogų (27,8 proc.). Galbūt vyresniosios kartos pedagogai nėra dirbę su autistais vaikais, nes tam reikia specialių žinių, ištvermės ir kantrybės, todėl klases, kuriose mokosi autistai, palieka jaunesiems pedagogams. Galbūt lemia ir tai, kad šių pedagogų regione nėra autistų, todėl ir mokykloje netenka su jais susidurti. Darbo praktikoje pasitaiko tokių momentų, kai autizmo sutrikimai buvo neidentifikuoti.

Toliau buvo pateiktos lentelės, kuriose respondentai turėjo įvertinti, ar mokykloje užtenka specialiųjų pedagogų, kokios specialistų pagalbos reikia, trūksta ir kokią pagalbą gauna. Pastebima įdomi tendencija, kad dauguma pedagogų sutinka, kad specialistų užtenka, tačiau vidutiniškai 4 (7,4 proc.) pedagogai iš kiekvienos mokymo įstaigos teigia, kad vis dėlto trūksta specialiųjų pedagogų. Taip yra galbūt dėl to, kad šie pedagogai dažniau susiduria, dirba su įvairių psichofiziologinių poreikių turinčiais vaikais. Žr. 7 lentelę.



7 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas pagal specialiųjų pedagogų poreikį jų mokykloje (N=54)**

	Yra ir reikalinga (-gi)	Yra, bet nereikalinga (-gi)	Yra, bet trūksta	Nėra, bet reikalinga (-gi)	Nėra ir nereikalingas (-gi)
PSICHOLOGAS	25 (46,3 proc.)	1 (1,9 proc.)	4 (7,4 proc.)	22 (40,7 proc.)	2 (3,7 proc.)
LOGOPEDAS	36 (66,7 proc.)	3 (5,6 proc.)	2 (3,7 proc.)	8 (14,8 proc.)	5 (9,3 proc.)
SPECIALUSIS PEDAGOGAS	33 (61,1 proc.)	1 (1,9 proc.)	4 (7,4 proc.)	12 (22,2 proc.)	4 (7,4 proc.)
MEDICINOS SPECIALISTAS	35 (64,8 proc.)	2 (3,7 proc.)	4 (7,4 proc.)	11 (20,4 proc.)	2 (3,7 proc.)
SOCIALINIS PEDAGOGAS	39 (72,2 proc.)	1 (1,9 proc.)	1 (1,9 proc.)	11 (20,4 proc.)	2 (3,7 proc.)
MOKYTOJO ASISTENTAS	20 (37 proc.)	-	7 (13 proc.)	18 (33,3 proc.)	9 (16,7 proc.)

Analizuojant šioje lentelėje pateiktus duomenis, buvo pastebima tendencija, kad 4 iš 8 (tai reiškia 50 proc.) pedagogų, dirbančių *neformaliajame muzikiniame* ugdyme, teigia, kad jiems trūksta specialiųjų pedagogų. Iš tiesų neformaliajame muzikiniame ugdyme specialistų, tokių kaip psichologas, medicinos specialistas, mokytojo asistentas, socialinis pedagogas, logopedas, dažniausiai nėra. Todėl mokytojai, dirbantys su grupėmis ir susiduriantys su inkliuzinio ugdymo problemomis (priešuoliai, drausmė, elgesio sutrikimai, patyčios ir kt.), neturi į ką kreiptis pagalbos. Tokiu atveju, meno, muzikos mokykloje ar muzikos studijoje dirbantys pedagogai turi išmanyti daugiau sričių – be savo specialybės, jie turėti inkliuziniam ugdymui reikalingas kompetencijas. Taip pat pedagogams aktuali mokytojų asistentų poreikio tema. Iš lentelės duomenų matyti, kad daugiau nei trečdalis pedagogų (37 proc.) teigia, kad mokyklose yra mokytojų asistentų ir jie reikalingi, 13 proc. teigia, kad vis dar trūksta, o net 9 pedagogai (16,7 proc.) mano, kad pamokoje jiems vieniems puikiai sekasi susitvarkyti ir suteikti vaikams reikiamą pagalbą. Tokie rezultatai leidžia iškelti prielaidą, kad specialiųjų pedagogų švietimo įstaigose yra, bet jų nepakanka. Galimai dėl to, kad muzikos pamoka nėra vertinama kaip svarbi ir lygiavertė mokomųjų dalykų sritis, kurioje taip pat reikalingi specialieji pedagogai.

Specialiųjų pedagogų poreikio aspektu buvo pateikta dar viena teiginių lentelė, kurioje respondentai atskleidė, kokios specialistų pagalbos dažniausiai jiems reikia muzikos pamokų metu. Analizuojant specialistų pagalbos poreikį muzikos pedagogams, buvo atkreipiamas dėmesys, ar atsakymams įtakos turėjo respondentų amžius. Tačiau priklausomybės ryšio ( $p > 0,05$ ) tarp teiginių nėra. Nagrinėjant lentelėje pateiktus duomenis pastebima, kad pedagogų pasitikėjimas savo jėgomis čia yra mažesnis, t.y. specialistų pagalba yra reikalinga ir svarbi. Lentelės duomenys išryškina ir kitą esamą problemą – specialistų yra, bet jie nesuteikia pagalbos, neatlieka savo pareigų. Žr. 8 lentelę.

**Respondentų pasiskirstymas pagal tai, kiek pagalbos jiems suteikia specialieji pedagogai (N=54)**

	GAUNU	NEGAUNU	TIKUOSI GAUTI	NEREIKIA PAGALBOS
Psichologinė pagalba vaikui ir mokytojui probleminėse situacijose	22 (40,7 proc.)	15 (27,8 proc.)	17 (31,5 proc.)	
Bendravimo pagalba su vaikais turinčiais intelekto, emocinių sutrikimų	25 (46,3 proc.)	12 (22,2 proc.)	16 (29,6 proc.)	1 (1,9 proc.)
Pagalba, norit klasėje palaikyti drausmę	21 (38,9 proc.)	13 (24,1 proc.)	13 (24,1 proc.)	7 (13,0 proc.)
Pagalba individualizuojant užduotis vaikams	17 (31,5 proc.)	16 (29,6 proc.)	13 (24,1 proc.)	8 (14,8 proc.)
Pagalba skiriant dėmesį visiems vaikams mokymo(si) proceso metu	14 (25,9 proc.)	16 (29,6 proc.)	15 (27,8 proc.)	9 (16,7 proc.)
Medicininė pagalba ištikus priepuoliams ar kitoms su sveikata susijusioms situacijoms	25 (46,3 proc.)	5 (9,3 proc.)	21 (38,9 proc.)	3 (5,6 proc.)
Viso (vidurkis):	21 (39 proc.)	13 (24 proc.)	16 (29,6 proc.)	5 (,3 proc.)

7 lentelėje 4 pedagogai teigė, kad specialistų trūksta, o 8 lentelėje matome, kad vidutiniškai 16 (29,6 proc.) pedagogų pažymėjo, jog tikisi gauti specialistų pagalbą. Tai reiškia, kad iš 16 muzikos mokytojų net 12 (22,2) pedagogų nesulaukia pagalbos iš specialistų, kurie dirba mokyklose, o likę 4 nesulaukia dėl to, kad jų mokykloje specialistų trūksta. Taip pat pastebima įdomi tendencija, kad labiausiai pedagogams reikia medicininės pagalbos (38,9 proc.), toliau – bendravimo pagalbos (29,6 proc.). Įdomu ir tai, kad pagalbos muzikos mokytojai negauna individualizuodami užduotis (29,6 proc.), skirdami vaikams dėmesio (27,8 proc.) ir norėdami palaikyti drausmę klasėje (24,1 proc.). Tačiau yra vidutiniškai 8 respondentų grupelė (14,8 proc.), kuri mano, kad drausmės, užduočių individualizavimo, dėmesingumo aspektais pagalbos nereikia ir pamokoje susitvarko patys. Buvo peržvelgtas šios pasitikinčių savo jėgomis grupelės amžius ir matoma, kad didesnė dalis pedagogų (6 iš 8) yra vyresniosios kartos. Kaip jau buvo minėta, vyresniosios kartos pedagogas linkęs labiau pasitikėti savimi, nes turi didesnę pedagoginę patirtį, tačiau nelinkę domėtis išmaniosiomis technologijomis ir drąsiai priimti iššūkius.

Toliau anketoje buvo pateikta lentelė su teiginiais, kurie turėjo padėti pedagogams įsivertinti, kokių žinių jiems trūksta organizuojant įtraukujį ugdymą muzikos pamokose. Rezultatai dar kartą patvirtino prielaidą, kad muzikos mokytojai yra nepasiruošę darbui inkluziniame ugdyme. Vidutiniškai net 31 (57,4 proc.) muzikos mokytojas pritaria, kad jiems trūksta visų lentelėje išvardintų kompetencijų – bendravimo psichologijos, specialiosios pedagogikos, įtraukiojo ugdymo organizavimo, komunikavimo su tėvais žinių, metodinių žinių apie vaikų integravimo galimybes bei kūrybiškumo. Žr. 9 lentelę.

9 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas pagal asmeninių kompetencijų inkluzinio ugdymo aspektu įsivertinimą (N=54)**

	SUTINKA	NEŽINO	NESUTINKA
Bendravimo psichologijos žinių	30 (55,5 proc.)	6 (11,1 proc.)	18 (33,3 proc.)
Specialiosios pedagogikos žinių	31 (57,4 proc.)	7 (13,0 proc.)	16 (29,6 proc.)
Žinių apie įtraukiojo ugdymo organizavimą	46 (85,2 proc.)	5 (9,3 proc.)	3 (5,6 proc.)
Komunikavimo su tėvais	21 (38,9 proc.)	7 (13 proc.)	26 (48,1 proc.)
Metodinių žinių apie vaikų integravimo galimybes	35 (64,8 proc.)	6 (11,1 proc.)	13 (24,1 proc.)
Kūrybiškumo kompetencijos	24 (44,5 proc.)	6 (11,1 proc.)	24 (44,4 proc.)
VIDURKIS:	31 (57,4 proc.)	6 (11,1 proc.)	17 (31,5 proc.)

9 lentelėje dėmesį pritraukia skaičius, kuris parodo, kad net 46 (85,2 proc.) muzikos pedagogams trūksta žinių apie įtraukiojo ugdymo organizavimą. Kaip anksčiau R. Girdzijauskienės ir E. Sakadolskienės (2018) buvo minėta, šalyje yra nepakankamas būsimų muzikos pedagogų pasirengimas įtraukiajam muzikiniui ugdymui. Šis tyrimas minėtas tezes paantrina ir leidžia daryti prielaidą, kad pedagogų pasirengimui dirbti įtraukiajame ugdyme jų amžius reikšmės neturi. Ne tik jauni, būsimi muzikos pedagogai, bet ir didelę patirtį turintys muzikos mokytojai yra silpnai pasirengę įtraukiajam ugdymui. Tai gali lemti ne tik pedagogų asmeninės nuostatos, bet ir vadybiniai trikdžiai, finansų trūkumas – veiksniai, lemiantys įtraukiojo ugdymo aplinkos kūrimą, muzikinių, metodinių priemonių ir instrumentų bazę ir t.t. Toliau matoma, kad daugiau nei pusei pedagogų (64,8 proc.) taip pat trūksta ir metodinių žinių apie vaikų integravimo galimybes. Muzikos pamoka tuo ir išsiskiria, kad joje galima užsiimti daug ir skirtingomis veiklomis (muzikavimas įvairiais instrumentais, dainavimas, ritmavimas, kūrybinės užduotys ir pan.) ir galbūt pedagogai susiduria su problemomis, individualizuodami užduotis, nes dažniausiai muzikuojama ir apskritai užduotys atliekamos grupėmis.

Toliau analizuojant lentelės teiginius, buvo gauta „*chi kvadrato*“ reikšmė ( $p < 0,012$ ), kuri nurodo teiginio ryšį su pedagogų amžiumi. Peržvelgus lentelėje esančius respondentų atsakymų duomenis matoma, kad rezultatai išsiskiria į dvi – jaunųjų pedagogų ir vyresniųjų pedagogų – grupes. Žr. 10 lentelę.

10 lentelė

**Bendravimo psichologijos žinios ugdymo procese. Respondentų atsakymų skirtumai amžiaus aspektu (N=54)**

TRŪKSTA BENDRAVIMO PSICOLOGIJOS ŽINIŲ	AMŽIUS	
	20-40 m.	41- ... m.
Visiškai sutinku	5 (9,3 proc.)	*1 (1,9 proc.)

Sutinku	8 (14,8 proc.)	<b>16 (29,6 proc.)</b>
Nežinau	3 (5,6 proc.)	3 (5,6 proc.)
Nesutinku	8 (14,8 proc.)	8 (14,8 proc.)
Visiškai nesutinku		2 (3,7 proc.)

\*Požymio reikšmingumo lygmuo:  $p < 0,012$

Net 10 (iš 30) vyresniosios kartos pedagogų visiškai nesutinka, kad jiems trūksta bendravimo psichologijos žinių su įvairių poreikių turinčiais vaikais, ir tik 1 pedagogas užtikrintai pripažįsta, kad jis nėra kompetentingas bendraudamas su inkliuziniais vaikais. Tai reiškia, kad pedagogai pakankamai savimi pasitiki ir mano, kad jiems bendrauti su inkliuziniais vaikais sekasi. Kiti likę 16 vyresniosios kartos pedagogų taip pat pripažįsta, kad jiems žinių trūksta, tačiau galima išvelgti abejonę jų atsakymuose, galbūt todėl, kad jiems nėra aiškios ir gerai suprantamos anketoje pateiktos įtraukiojo ugdymo sąvokos. Štai peržvelgus 10 lentelėje *jaunosios kartos* muzikos mokytojų atsakymų rezultatus matome, kad jų teigiami ir neigiami atsakymai pasiskirstė taip pat panašiu santykiu kaip ir vyresniųjų pedagogų, bet šiek tiek mažiau. Bendravimo psichologijos žiniomis pasitiki 8 (14,8 proc.) jaunesniosios kartos pedagogai, o užtikrintai pripažįsta, kad žinių trūksta 5 (9,3 proc.) pedagogai – daugiau negu vyresnės kartos muzikos mokytojų. Tai tarsi parodo, kad vis dėl to savo jėgomis, žiniomis įtraukiojo ugdymo kontekste labiau pasitiki vyresnieji pedagogai. Gal todėl, kad, kaip jau buvo minėta, jų pamokose dalyvauja mažiau vaikų, turinčių įvairių ugdymosi poreikių, arba jie pasitiki savimi, nes yra labiau užtikrinti dėl praktinės patirties.

Kad išryškintumėme pedagogų skirtumus vertybiniu aspektu, anketoje pateikėme lentelę su teiginiais, kurie padės išsiaiškinti, kas pedagogams svarbiau – pamokos planavimas, tikslų įgyvendinimas ar bendradarbiavimas su vaikais, vaikų asmeninių pasiekimų stebėjimas, vertinimas, vaikų integravimas pamokų planavime, organizavime ir pan. (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

#### Respondentų pasiskirstymas pagal pamokų organizavimo ypatumus (N=54)

TEIGINIAI	VISADA	DAŽNAI	KARTAIS	NIEKADA
Stengiuosi dirbti nuosekliai pagal programos reikalavimus, kad pasiekčiau aukštų rezultatų	12 (22,2 proc.)	22 (40,7 proc.)	18 (33,3 proc.)	2 (3,7 proc.)
Stengiuosi į mokymo programas įtraukti kūrybiškų informacijos pateikimo metodų, kad ugdymo procesas vaikams būtų įdomu ir suprantama.	27 (50 proc.)	26 (48,1 proc.)	1 (1,9 proc.)	
Prieš organizuodama(-s) muzikos pamokas, pasitarau su mokiniais ir bendrai priimame sprendimus dėl pamokos veiklos formų.	4 (7,4 proc.)	20 (37 proc.)	30 (55,6 proc.)	
Dažnai nukrypstu nuo ugdymo programos ir pamokos plano, nes vaikų elgesys sudėlioja pamokos eigą visai kita linkme	2 (3,7 proc.)	22 (40,7 proc.)	27 (50 proc.)	3 (5,6 proc.)
Pamokoje leidžiu vaikams realizuoti savo idėjas, nes muzikos pamoka – vieta, kurioje veikla organizuojama čia ir dabar	7 (13 proc.)	29 (53,7 proc.)	18 (33,3 proc.)	

Stengiuosi dirbti pagal pamokos planą ir su vaikais įvykdyti visus išsikeltus pamokos uždavinius	7 (13 proc.)	30 (55,6 proc.)	15 (27,8 proc.)	2 (3,7 proc.)
Vidurkis:	10 (18,5 proc.)	25 (46,3 proc.)	18 (33,3 proc.)	1 (1,9 proc.)

Apžvelgus 11 lentelės duomenis pastebima tokia tendencija, kad vidutiniškai 25 (46,3 proc.) pažymėjo „dažnai“ vykdančius visus lentelėje pateiktus teiginius apie pamokos organizavimą. Tai rodo, kad šie šalies mokytojai kūrybingi, mėgsta improvizuoti pamokoje, įtraukia vaikus modeliuojant pamokos veiklas, taikosi prie vaikų poreikių dėl ko dažnai nukrypsta nuo pamokos plano, nors stengiasi pagal jį dirbti, bet vis tiek įgyvendina išsikeltus tikslus. Matome, kad taip pat nemaža dalis yra kūrybingų mokytojų – net 27 (50 proc.), tai reiškia, kad pamokos nėra monotoniškos, nuobodžios, mokytojai stengiasi sudominti vaikus, taikydami įvairius, kūrybiškus metodus. Tik 4 (7,4 proc.) respondentų užtikrintai pažymėjo, kad prieš organizuodami pamokas pasitaria su vaikais, 7 (13 proc.) leidžia vaikams realizuoti savo idėjas, o net 18 (33,3) tik kartais tai daro. Taip pat 7 (13 proc.) pedagogai pažymėjo dirbantys nuosekliai pagal pamokos planą ir besistengiantys įgyvendinti visus pamokoje išsikeltus tikslus. Tikėtina, kad ši dalis visada pamokoms ruošiasi iš anksto, todėl tokias veiklas kaip kūrybinės užduotys, improvizacija ir pan. taip pat organizuoja iš anksto. Apžvelgus 11 lentelės duomenis, galima teigti, kad muzikos mokytojai yra lankstūs ir nelinkę nuosekliai laikytis pamokos planų. Pamokos metu gali kilti įvairiausių situacijų, todėl dažnai mokytojai pamoką modeliuoja čia ir dabar, pagal vaikų poreikius, mintis, genialias idėjas. Šiuolaikiniai vaikai – kūrybingi, drąsūs, labai skirtingi ir kupini įvairiausių idėjų, o muzikos pamoka yra ta vieta, kurioje galima išreikšti šias idėjas per muziką.

Atlikus 11 lentelės teiginių priklausomybės nuo respondentų amžiaus analizę, „*chi kvadrato*“ reikšmė ( $p < 0,029$ ) parodė, kad pedagogų kartų skirtumus galime įžvelgti šiame teiginyje: „*stengiuosi į mokymo programas įtraukti kūrybiškų informacijos pateikimo metodų, kad ugdymo procesas vaikams būtų įdomu ir suprantama*“. Žr. 12 lentelė.

12 lentelė

**Kūrybiškumo metodų raiška muzikos pamokoje. Respondentų požiūrio skirtumai amžiaus aspektu (N=54)**

TEIGINYS		AMŽIUS	
		20-40	41-50...
Stengiuosi į mokymo programas įtraukti kūrybiškų informacijos pateikimo metodų, kad ugdymo procesas vaikams būtų įdomu ir suprantama.	VISADA	<b>*16 (29,6 proc.)</b>	11 (20,4 proc.)
	DAŽNAI	8 (14,8 proc.)	<b>18 (33,3 proc.)</b>
	KARTAIS		1 (1,9 proc.)

\*Požymio reikšmingumo lygmuo:  $p < 0,029$

Respondentų atsakymuose nėra labai ryškaus skirtumo, tačiau galima įžvelgti, kad jaunosios kartos pedagogai yra labiau užtikrinti dėl savo pasirinkimo, pažymėję kategoriją „visada“. 29,6 proc.

jaunosios kartos muzikos mokytojų mano, kad *visada* stengiasi mokymo programą papildyti kūrybiškais užduotimis, priemonėmis ir metodais, o vyresniosios kartos 20,4 proc. Jie nėra visiškai užtikrinti, ar *visada* stengiasi informaciją pateikti kūrybiškai, tačiau, lyginant su jaunosios kartos pedagogais, 33,3 proc. pažymėjo *dažnai* tai darantys, o jaunesnioji pedagogų karta tik 14,8 proc. Galima manyti, kad vyresniosios kartos pedagogai neapsunkina savęs organizuodami užduotis, todėl pasirenka sau patogesnę išeitį, pvz.: metodus ir priemones, kuriuos yra įvaldę ir išbandę, arba naujoves ir kūrybą palieka kaip saviraiškos sferą organizuoti patiems mokiniams. Dauguma jaunesniosios kartos pedagogų yra užaugę modernėjančioje, kintančioje aplinkoje, todėl jiems šiuolaikinės technologijos nėra nauja ir svetima. Jie labiau linkę ieškoti naujovių, todėl galima manyti, kad dėl šios savybės jie savo atsakymuose pasirinko kategoriją „visada“.

Greta teiginių blokų anketoje buvo pateiktos situacijos, kurias muzikos pedagogai turėjo įvertinti. Pirmosios situacijos lentelėje buvo pateikti galimi teisingi 8 atsakymų variantai, tačiau sudarantys sąlygas formuoti tam tikras prielaidas apie pedagogų vertybių raišką ugdymo procese. Pirmoji anketoje pateikta situacija: „*Vaikai išmoko liaudies dainą. Mokytoja sugalvojo pagal liaudies dainą vaikus išmokyti šokį – ratelį. Kaip, Jūsų nuomone, mokytoja turi pasielgti su klasėje esančiu berniuku, kuris sunkiai vaikšto?*“. Žemiau esančioje 13 lentelėje pateikti respondentų atsakymų rezultatai.

13 lentelė

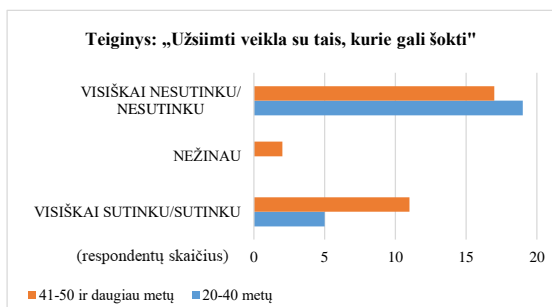
**Respondentų pasiskirstymas pagal pasirinktus situacijos sprendimo būdus (N=54)**

TEIGINIAI	SUTINKA	NEŽINO	NESUTINKA
Užsiimti veikla su tais, kurie gali šokti	16 (29,6 proc.)	2 (3,7 proc.)	36 (66,7 proc.)
Skirti neįgaliam berniukui kitas užduotis, kol vaikai mokysis šokti	29 (53,7 proc.)	6 (11,1 proc.)	19 (35,2 proc.)
Paklausti ar berniukas nori šokti ratelyje ir jį pasodinti jam patogioje vietoje	44 (81,4 proc.)	5 (9,3 proc.)	5 (9,3 proc.)
Leisti berniukui užsiimti kita veikla	28 (51,8 proc.)	12 (22,2 proc.)	14 (26 proc.)
Paprašyti berniuko stebėti šokio mokymosi procesą ir išrinkti geriausius šokėjus	45 (83,4 proc.)	6 (11,1 proc.)	3 (5,6 proc.)
Duoti instrumentus, su kuriais berniukas pritartų šokiui	53 (98,1 proc.)	1 (1,9 proc.)	
Išleisti iš pamokos		1 (1,9 proc.)	53 (98,1 proc.)

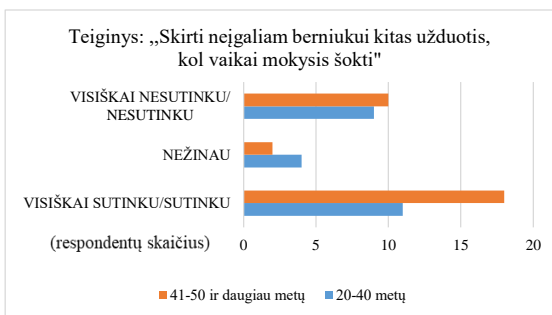
Apžvelgus lentelėje esančius duomenis, galima daryti prielaidą, kad kone pusė 44,4 proc. (24) muzikos mokytojų skirtų mažai dėmesio neįgaliam berniukui ir rinktųsi lengviausius berniuko užimtumo variantus – rekomenduotų su šokiu nesusijusias užduotis, leistų veikti tai, ką jis nori arba visai nekreiptų dėmesio į neįgalų mokinį. Rezultatuose galima įžvelgti abejingumo, šaltumo, vaikų diferencijavimo polinkius, būdingus šiems respondentams. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad net 29,6 proc. (16) muzikos mokytojų šokio veikla užsiimtų tik su tais, kurie gali šokti. Galbūt jiems svarbus pamokos laiko išnaudojimas ir rezultatas, todėl jie skiria mažiau dėmesio tokiems veiksmams kaip neįgalaus mokinio įtraukimas į šokio veiklą. Vaikas gali pasirinkti sau patogią vietą ar atsistoti į

ratelio vidurį, kuriame jam patinkančiais ir galimais judesiais įsitrauktų į šokį, ir tam pritaria net 81,4 proc. respondentų. Džiugu, kad net 53 (98,1 proc.) mokytojai berniuką įtrauktų į šokio veiklą, skatintų muzikuoti tam tikrais instrumentais, 45 (83,4 proc.) pedagogai leistų berniukui stebėti ir vertinti klasės draugų pastangas, tačiau 3 pedagogai nepitaria tam galbūt todėl, kad berniukas taptų svarbus ir darytų poveikį vaikų vertinimui, kuris paskatintų konkurenciją, nesutarimus tarp šokančių vaikų ir neįgalaus berniuko. 36 (66,7 proc.) respondentai nesutinka, kad šokio veikla reikia užsiimti tik su galinčiais šokti vaikais. Tai parodo, kad muzikos mokytojams visi vaikai yra vienodai svarbūs, užduotyje gali dalyvauti visi vaikai, nepaisant jų gebėjimų ir galimybių.

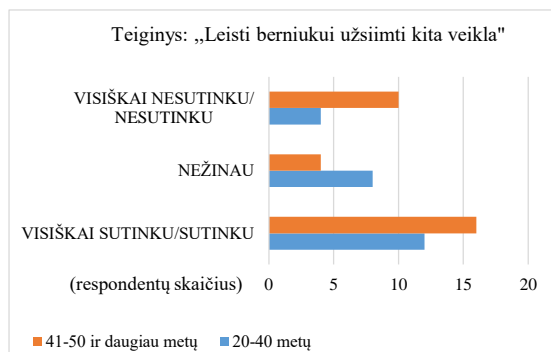
Nagrinėjant duomenis pedagogų amžiaus reikšmės aspektu, neaptiktas teiginių priklausomumas nuo pedagogų amžiaus, tačiau peržvelgus respondentų atsakymų rezultatus matoma, kad didesnę dalis, pritariančių 13 lentelėje esantiems pirmam, antram ir ketvirtam teiginiams, yra vyresnieji muzikos pedagogai. Žr. 2, 3, 4 pav.



**2 pav.** Vyresniosios ir jaunesniosios kartos pedagogų 13 lentelės pirmojo teiginio vertinimo skirtumai (N=54)



**3 pav.** Vyresniosios ir jaunesniosios kartos pedagogų 13 lentelės antrojo teiginio vertinimo skirtumai (N=54)



**4 pav.** Vyresniosios ir jaunesniosios kartos pedagogų 13 lentelės ketvirtojo teiginio vertinimo skirtumai (N=54)

Teiginiui „užsiimti veikla su tais, kurie gali šokti“ pritaria 11 vyresniųjų pedagogų (20,4 proc.), jaunesniųjų – 5 (9,3 proc.). Antram teiginiui „skirti neigiamam berniukui kitas užduotis, kol vaikai mokysis šokti“ vyresniųjų muzikos mokytojų pritaria 18 (33,3 proc.), jaunesniųjų – 11 (20,4 proc.), na, o ketvirtam teiginiui pritaria 16 (29,6 proc.) vyresniųjų muzikos pedagogų ir tik 12 (22,2 proc.) jaunosios kartos respondentų. Šie skaičiai tarsi vėl parodo, kad vyresnieji pedagogai yra pasyvesni, neapsunkina savęs įtraukiojo ugdymo metodų paieškoms, dirba pagal savo ilgametę darbo praktikoje susiformavusią metodiką ir nėra linkę keistis.

Apibendrinant 13 lentelės duomenis vis dėl to didesnė dalis pedagogų atskleidė savo dorybės vertybes, tokias kaip atjauta, vienybė, supratimas, pagarba, tolerancija. Tačiau, kaip jau buvo minėta, vidutiniškai 44 proc. muzikos mokytojų rinktusi lengvesnius berniuko užimtumo, įtraukimo variantus, o tai parodo, kad šie pedagogai galbūt labiau vertina pamokos produktyvumą, pasiekimus, rezultatą nei vaikų emocinę būklę pamokoje. Taip pat išvelgiami ir kiti skirtumai tarp vyresniosios ir jaunesniosios pedagogų kartos: vyresnieji pritaria pasyviems berniuko užimtumo būdams, o tai parodo jų pastovumą, abejingumą, kitas charakterio savybes, tokias kaip egocentrizmas (viskas vyksta taip, kaip pats mokytojas sugalvoja) ir pan.

14 lentelėje respondentai taip pat turėjo įvertinti situaciją ir pažymėti, jų nuomone, tinkančius situacijos sprendimo būdus. Ši situacija yra apie įtraukiamam ugdymui būdingų vaikų savybių raišką – apie ypač gabius vaikus, šiuo atveju, berniuką, kuris pamokos metu visada pirmas atlieka užduotis ir mėgsta viešai demonstruoti savo pranašumą prieš kitus klasės draugus. Anketoje ši situacija buvo pateikta taip: „Klasėje yra mokinys, kuris visada labai greitai įsisavina žinias, yra aktyvus muzikinėse veiklose, švariai intonuoja, greitai išmoka praktines muzikavimo ir teorines užduotis. Tačiau šis mokinys mėgsta viešai demonstruoti savo pranašumą prieš kitus klasės draugus, juos trikdyti, replikuoti, kad lėtai daro užduotis arba atlieka ne taip, kaip jis. Kaip turėtų elgtis muzikos mokytojas



su šiuo vaiku?“. Žemiau pateiktoje 14 lentelėje matomi respondentų duomenys ir jų įvertinti situacijos sprendimo būdai. Žr. 14 lentelę.

14 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas pagal pasirinktus situacijos sprendimo būdus (N=54)**

TEIGINIAI	SUTINKA	NEŽINO	NESUTINKA
Liepti ramiai sėdėti ir laukti, kol kiti klasės draugai atliks užduotis	21 (38,9 proc.)	2 (3,7 proc.)	31 (57,4 proc.)
Girdint vaikams pagirti šį mokinį	27 (50 proc.)	9 (16,7 proc.)	18 (33,3 proc.)
Ignoruoti	1 (1,9 proc.)	3 (5,5 proc.)	50 (92,6 proc.)
Skirti papildomų užduočių	52 (96,3 proc.)		2 (3,7 proc.)
Griežtai sudrausminti ir neleisti puikuotis prieš klasės draugus	19 (35,2 proc.)	11 (20,4 proc.)	24 (44,4 proc.)
Paprašyti pagalbos, kad padėtų kitiems klasės draugams	53 (98,1 proc.)	1 (1,9 proc.)	
Pranešti tėvams apie tokį jo elgesį	9 (16,7 proc.)	9 (16,7 proc.)	36 (66,6 proc.)
Išleisti jį anksčiau iš pamokos		1 (1,9 proc.)	53 (98,1 proc.)

Apžvelgus lentelės duomenis matoma, kad muzikos pedagogų nuomonės sutampa tik dviejuose teiginiuose. Ypač gabų ir savo pranašumus demonstruojantį mokinį vidutiniškai 37 proc. (20) mokytojų siūlo griežtai sudrausminti arba liepti ramiai sėdėti ir laukti klasės draugų, kol atliks užduotis. Tačiau net 57,4 proc. (31) pedagogų mano, kad galima be drausminimo išspręsti šią problemą. Net pusė apklaustų pedagogų mano, kad šį gabų vaiką, be to, kad pamokos metu jis demonstruoja pranašumą prieš klasės draugus, dar reikėtų pagirti. Jei pedagogas nuolatos prieš visą klasę girs tą patį berniuką, gali suirti klasės mikroklimatas, t.y. vaikams gali kilti pavydas, lemiantis didelę vaikų tarpusavio konkurenciją, diskriminaciją, patyčias ir pan. 50 (92,6 proc.) muzikos mokytojų mano, kad tokio vaiko ignoruoti taip pat negalima. Vaikai, kurie nesulaukia dėmesio, praranda motyvaciją ir norą toliau stengtis mokytis, nes niekas neįvertina jų žinių ir nepastebi pastangų, todėl reikėtų tokiam berniukui skirti dėmesį, kuris neužgožtų dėmesio, skirto kitiems klasėje esantiems vaikams, ir kuris motyvuotų gabų mokinį toliau stengtis, tačiau nesipuikuoti prieš klasės draugus. Štai ir matome 14 lentelėje, kad vidutiniškai 97 proc. (52-53) muzikos mokytojų šiam berniukui skirtų papildomų užduočių arba užimtų jį veikla – pagalba draugams. Šioje situacijoje mokytojui reikėtų būti dėmesingam ir stebėti vaikų reakcijas į tam tikrus sprendimus, nes pagalbą klasės draugui vaikai ne visada supranta teigiamai; kartais jie tai gali priimti ir kaip savivertės sumenkinimą. Šie du aspektai – gabaus berniuko pagalba klasės draugams ir papildomų užduočių skyrimas jam – parodo, kad pedagogai atsižvelgia į vaikų skirtumus ir individualius gebėjimus. 2 (3,7 proc.) pedagogai pažymėjo, kad papildomų užduočių gabiam berniukui neskirtų – tikėtina, kad tie patys 2 respondentai iš 9 (16,7) pažymėjo, kad dėl tokio vaiko elgesio turėtų būti pranešta tėvams. Tai tarsi leidžia manyti, kad gabaus vaiko užimtumo klausimu ši dalis pedagogų neprisiima atsakomybės, o pasirenka lengviausią išeitį – pranešti tėvams. Galbūt yra ir geroji šio aspekto pusė, nes komunikacija su tėvais gali būti ne neigiama mokytojo elgesio išraiška, o tiesiog šio gabaus vaiko

pagyrimas, paskatinimas kurti platesnę muzikinio ugdymo aplinką, kurioje vaikas galėtų integruoti savo gebėjimus, kita – tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas. Analizuojant gabaus mokinio situacijos rezultatus pagal respondentų amžių (teiginys – *Liepti ramiai sėdėti ir laukti, kol kiti klasės draugai atliks užduotis*), buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,039$ ). Žr. 15 lentelę.

15 lentelė

**Gabaus vaiko probleminės situacijos sprendimo būdas. Respondentų požiūrio skirtumai amžiaus aspektu (N=54)**

		Teiginys: <i>liepti ramiai sėdėti ir laukti, kol kiti klasės draugai atliks užduotis</i>		
		TAIP	NEŽINAU	NE
AMŽIUS	20 – 40 m.	11 (20,4 proc.)		13 (24,1 proc.)
	41 – 50 ... m.	10 (18,5 proc.)	2 (3,7 proc.)	<b>*18 (33,3 proc.)</b>

\*Požymio reikšmingumo lygmuo:  $p < 0,039$

Įdomu tai, kad griežtesni vis dėl to, yra jaunosios kartos muzikos mokytojai. 20,4 proc. (11) jaunesniosios kartos muzikos mokytojų pažymėjo, kad gabiam vaikui, trukdančiam klasės draugų veiklą, lieptų ramiai sėdėti ir laukti, kol kiti klasės draugai atliks užduotis. Nors vyresniųjų pedagogų šiam situacijos sprendimui pritaria tik vienu respondentu mažiau, t.y. 10 (18,5 proc.), bet, lyginant vyresniųjų pedagogų, dalyvavusių apklausoje, skaičių su jaunesniųjų pedagogų skaičiumi, galima teigti, kad vyresniosios kartos pedagogai nėra tokie griežti ir šią situaciją spęstų kitais būdais. Tai tarsi supriešina prielaidą, kad vyresni pedagogai dėl savo didesnės praktinės patirties žino daugiau būdų, optimizuojančių minėtą probleminę situaciją. Todėl čia galėtumėme išskirti vertybes, kurios ryškiau pasireiškia ugdymo procese vyresniosios kartos pedagogams – kantrumas, patirtis, optimizmas.

Toliau anketoje buvo pateikta lentelė, kurioje respondentai atskleidė, kaip geba organizuoti muzikos pamokas: valdyti klasę, vertinti vaikus, skirti mokiniams dėmesį, bendrauti ir elgtis su ugdytiniais tam tikrose probleminėse situacijose. Žr. 16 lentelę.

16 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas pagal atsakymų rezultatus mokinių vertinimo aspektu (N=54)**

TEIGINIAI	SUTINKA	NEŽINO	NESUTINKA
Atliekant savarankiškas užduotis, skatinu vaikus bendradarbiauti	45 (83,3 proc.)	2 (3,7 proc.)	7 (13 proc.)
Kartais stokuju dėmesio vaikams, kurie pamokos metu užsiima kita veikla	15 (27,7 proc.)	4 (7,4 proc.)	35 (64,8 proc.)
Dažnai ignoruojų išdykusius ir nepaklusnius vaikus, nes tai veiksmingiausias būdas	10 (18,5 proc.)	7 (13 proc.)	37 (68,5 proc.)
Pamokos metu stebiu visus vaikus ir stengiuosi padėti tiems, kuriems sekasi sunkiau	51 (94,4 proc.)	1 (1,9 proc.)	2 (3,7 proc.)
Gabiems vaikams skiriu daugiau dėmesio (pasilieku papildomoms pamokoms, skiriu papildomų arba sunkesnių užduočių nei kitiems klasės draugams)	34 (63 proc.)	6 (11,1 proc.)	14 (25,9 proc.)

Jeigu klasėje yra probleminis vaikas, ieškau būdų kaip jį įtraukti į bendrą veiklą su klasės draugais	51 (94,4 proc.)	2 (3,7 proc.)	1 (1,9 proc.)
Stengiuosi visus vaikus motyvuoti ir įtraukti į mokymo (si) procesą, akcentuodama jų stipriąsias puses	51 (94,4 proc.)	2 (3,7 proc.)	1 (1,9 proc.)
Jeigu matau, kad muzikos pamokoje vaikas visada stokoja dėmesio ir pastangų, jam bei jo mokymosi rezultatams taip pat skiriu mažai dėmesio.	4 (7,4 proc.)	3 (5,5 proc.)	47 (87 proc.)

Apžvelgus 16 lentelės rezultatus galima įvardinti problemas, kylančias muzikos mokytojams, bei tam tikrų kompetencijų stoką. 7 (13 proc.) muzikos mokytojai mano, kad, atliekant savarankiškas užduotis, negalima mokiniams leisti bendradarbiauti. Galbūt todėl, kad savarankiškas užduotis šie respondentai skiria siekdami išsiaiškinti ugdytinių savarankiškumą. Daugelyje mokyklų savarankiškos užduotys yra vertinamos pažymiais, kurie rašomi į mokinio pasiekimų vertinimo žurnalą. Tačiau didesnė dalis 45 (83,3 proc.) muzikos mokytojų mano, kad vaikai, atlikdami savarankiškas užduotis turi bendradarbiauti. Grupinė veikla yra naudinga – skatina analizuoti savo ir draugų žinias, vaikai mokosi išklauso, pagalbos, bendravimo, dalinasi skirtinga informacija ir kartu priima sprendimus. Kartais grupinė veikla muzikos pamokų metu sukelia problemų, t.y. vaikai užsiima pašaline veikla, pasitaiko, kad grupinis darbas tampa vieno žmogaus atsakomybe. Galbūt todėl 7 pedagogai nenorėtų, kad vaikai atlikdami savarankiškas užduotis bendradarbiautų. Stebina ir tai, kad net 15 (27,7 proc.) respondentų muzikos pamokų metu stokoja dėmesio vaikams, kurie užsiima veikla, nesusijusia su pamoka. Dažnai taip nutinka todėl, kad vaikai sėdi sunkiau matomoje zonoje (klasės gale) arba klasėje mokosi daug vaikų ir mokytojas yra nepajėgus vienas pats visus stebėti, todėl tam neskiria pakankamai dėmesio, laiko ir pastangų. Dažnai tokie „apleisti“ vaikai praranda motyvaciją mokytis muzikos, dėl to kyla drausmės problemų, konfliktų. Bent minimalus dėmesys, suteikiantis prasmę, yra reikalingas visiems vaikams.

Toliau matome, kad iš 15 stokojančių vaikams dėmesio pedagogų lieka 2 (3,7 proc.), kurie neskiria dėmesio vaikams, turintiems mokymosi sunkumų. Galima manyti, kad vaikui, kuris stropiai mokosi, yra dėmesingas, tačiau jam nesiseka atlikti tam tikras užduotis, mokytojas padės, skirs jam dėmesio, o jei mokinys nesimoko, blaškosi, sukelia drausmės problemų, užsiima kita veikla pamokos metu, jis dėmesio iš mokytojo nesulauks. Tai reiškia, kad mokytojai tarsi vykdo vaikų segregaciją, daro atranką, kuriems skirti dėmesį, o kuriems ne. Toliau matome, kad net 34 (64 proc.) muzikos mokytojai skiria daugiau dėmesio gabiems vaikams. Vėlgi galima manyti, kad pirmiausia sulaukia pedagogų dėmesio gabūs vaikai, o jei lieka laiko, tai dėmesį galbūt gaus ir kiti likę. Kita vertus, jei pedagogai neskirtų dėmesio gabiems vaikams, tai vaikai neturėtų sąlygų tobulėjimui, augimui, galimybių išreikšti savo gebėjimus. Tai reiškia, kad muzikos pedagogai sudaro sąlygas vaikų tobulėjimui, o tai labai svarbu šiuolaikinės kartos vaikams. Tačiau dėmesį muzikos pamokų metu mokytojas turėtų paskirstyti tolygiai, nediskriminuodamas, klasifikuodamas ar kaip nors emociškai

paveikdamas vaikus. Stebina tai, kad 4 (7,4 proc.) pedagogai nesivargina ir neskiria dėmesio vaikų mokymosi motyvacijai skatinti, t.y. jei vaikas nerodo pastangų ir stokoja dėmesio muzikos pamokoje, tai mokytojai taip pat nesistengia ir tokiems vaikams neskiria dėmesio. Apklausoje dalyvavusių respondentų, kurie pritaria šiam teiginiui, dalis nėra didelė, tačiau, žinant, kiek Lietuvoje, apskritai, yra muzikos pedagogų, tikėtina, kad taip pat galvojančių ir besielgiančių yra daugiau. Toks rezultatas iškelia prielaidą, kad mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų ir kitų elgesio sutrikimų, kelias į muzikos mokslą nėra atviras ir įtraukiantis. Mokytojai labiau linkę dirbti su gabiais mokiniais, o visi kiti, turintys individualių poreikių ar mokymosi sunkumų, paliekami nuošalyje.

Atlikus 16 lentelės analizę, respondentų amžiaus aspektu, buvo gautas požymio reikšmingo lygmens rodiklis ( $p=0,035$ ), kuris parodė respondentų nuomonių skirtumus amžiaus aspektu. Žr. 17 lentelę.

17 lentelė

**Mokytojo pagalba mokiniams pamokoje. Respondentų požiūrio skirtumai amžiaus aspektu (N=54)**

PAMOKOS METU STEBIU VISUS VAIKUS IR STENGIUOSI PADĖTI TIEMS, KURIEMS SEKASI SUNKIAU		
	AMŽIUS	
	20-40 m.	41-50 < ... m.
VISIŠKAI SUTINKU/ SUTINKU	21 (38,9 proc.)	30 (55,5 proc.)
NESUTINKU/ VISIŠKAI NESUTINKU	*3 (5,6 proc.)	

\*Požymio reikšmingumo lygmuo:  $p<0,035$

17 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad visi 30 (55,5 proc.) apklausoje dalyvavę vyresniosios kartos muzikos pedagogai pamokų metu ne tik stebi visus mokinius, bet ir stengiasi jiems padėti, jei sekasi sunkiau. Jaunesniosios kartos pedagogai šiuo aspektu nėra vieningi ir 3 (5,6 proc.) iš 21 (38,9 proc.) muzikos mokytojų nepritaria šiam teiginiui. Grįžtant prie 16 lentelės buvo pastebėta, kad nemaža dalis muzikos mokytojų vaikams dėmesį skirsto pagal tai, ar mokiniai yra aktyvūs dalyviai muzikos pamokoje ir kokie jų mokymosi gebėjimai. Įžvelgiamas ryšys tarp 17 ir 16 lentelėse esančių aspektų. Galima manyti, kad 16 lentelėje tarp pasisakusiųjų apie tai, kad neskiria vaikams, turintiems mokymosi sunkumų, dėmesio yra ši 17 lentelėje esanti 3 muzikos pedagogų dalis. Galbūt jie pasirinko šią kategoriją, nes, apskritai, viso tyrimo metu dažniau žymėjo neigiamas kategorijas ir buvo skeptiškesni, o galbūt šie mokytojai atsakė taip, kaip yra iš tiesų, ir už to gali slypėti kitos problemos, tokios kaip pedagogų padėjėjų poreikis, įtraukiamam ugdymui nepritaikyta aplinka, priemonių stoka, o galbūt ir tai, kad klasėje visiems vaikams sekasi puikiai, todėl nereikia skirti ypatingo dėmesio vaikams. Šiame teiginyje ryškaus skirtumo tarp muzikos pedagogų atsakymų nėra, tačiau, galima apibendrintai teigti, kad vyresniosios kartos pedagogai praktinės patirties aspektu yra stipresni, o

jaunesniajai muzikos pedagogų kartai išskyla daugiau problemų ugdymo procese, todėl kartais jie savo nuomonę išreiškia pasirinkdami neigiamas atsakymų kategorijas.

Analizuojant paskutinę anketoje pateiktą lentelę, jau pastebimos ryškesnės pedagogų charakterio savybės, elgesio išraiškos bendraujant su ugdytiniais ugdymo aplinkoje (pamokų, pertraukų, šventinių dienų metu, socialinėje erdvėje ir pan.). Formuojant anketos teiginius, buvo siekiama atskleisti, kaip pedagogai bendrauja su vaikais, kaip reaguoja į jų poelgius, buitines situacijas, susidariusias ugdymo aplinkoje, bei, apskritai, kokie skirtumai yra tarp dviejų pedagogų kartų mikroklimato aspektu. Žr. 18 lentelė.

18 lentelė

**Respondentų pasiskirstymas ugdymo aplinkos mikroklimato aspektu (N=54)**

TEIGINYS	SUTINKA		NEŽINO		NESUTINKA	
	20-40 m.	41-50... m.	20-40 m.	41-50... m.	20-40 m.	41-50... m.
Susierzinu, kai vaikai į mane kreipiasi vardu arba įvardžiu „Tu“	2 (3,7 proc.)	3 (5,5 proc.)	3 (5,5 proc.)	1 (1,9 proc.)	19 (35,2 proc.)	26 (48,1 proc.)
Vaikams neužtenka pamokos laiko, todėl jie pasilieka su manimi bendrauti ir per pertraukas	17 (31,5 proc.)	23 (42,6 proc.)	1 (1,9 proc.)	1 (1,9 proc.)	6 (11,1 proc.)	6 (11,1 proc.)
Mane trikdo kai vaikai viešai demonstruoja savo simpatiją man	3 (5,5 proc.)	1 (1,9 proc.)	4 (7,4 proc.)	4 (7,4 proc.)	17 (31,5 proc.)	25 (46,3 proc.)
Kartais erzina, kad vaikai pertraukų metu su manimi kalba ne apie pamokų turinį, bet pasakoja savo buitines istorijas ir nuotykius	1 (1,9 proc.)	2 (3,7 proc.)	1 (1,9 proc.)	2 (3,7 proc.)	22 (40,7 proc.)	26 (48,1 proc.)
Nors ir pamokos metu vaikams nesiseka, po pamokos juos išlydžiu pozityviais linkėjimais	12 (22,2 proc.)	11 (20,4 proc.)	11 (20,4 proc.)	19 (35,2 proc.)	1 (1,9 proc.)	
Sulaukiu vaikų dėmesio socialinėse erdvėse (facebook, mob.tel. ir kt.)	19 (35,2 proc.)	19 (35,2 proc.)	1 (1,9 proc.)	6 (11,1 proc.)	4 (7,4 proc.)	5 (9,3 proc.)
Yra vaikų, kurie manęs bijo ar vengia bet kokio, ne su pamoka susijusio, kontakto	2 (3,7 proc.)	2 (3,7 proc.)	4 (7,4 proc.)	6 (11,1 proc.)	18 (33,3 proc.)	22 (40,7 proc.)
Šventinėmis dienomis iš vaikų sulaukiu daug gražių palinkėjimų ir dovanų	20 (37 proc.)	27 (50 proc.)	1 (1,9 proc.)	1 (1,9 proc.)	3 (5,5 proc.)	2 (3,7 proc.)

Lentelės duomenys rodo, kad pirmasis teiginys sulaukė daugumos nepritarimo, kurio ir buvo tikėtasi, tačiau atsirado 5 respondentai, kurie vis tik susierzina, kai į juos kreipiasi vardu arba įvardžiu „tu“. Stebina ir tai, kad šiam teiginiui (nežymiai, bet 1 respondentu daugiau) pritaria 3 (5,5 proc.) jaunosios kartos muzikos mokytojai. Tai tarsi parodo jų šaltumą bendraujant su vaikais, galią. Galbūt šie mokytojai save laiko ne pagalbininkais, partneriais, patarėjais ir pan. (o tai būdinga šiuolaikinio, įtraukiojo ugdymo idėjai), bet vadovais, nurodinėjančiais klasei ir reikalaujančiais pagarbos iš vaikų. Vyresniosios kartos (2) pedagogai taip pat pritaria ir natūralu, kad vyresnio amžiaus žmonės tikisi iš mokinių pagarbos, todėl nemėgsta, kai į juos vaikai kreipiasi vardu. Antrojo lentelės teiginio rezultatai pasiskirsto labai tolygiai. 23 (42,6 proc.) vyresniosios kartos pedagogai teigia, kad vaikams neužtenka pamokos laiko, todėl su jais bendrauja ir per pertraukas, jaunesniųjų muzikos pedagogų pritaria tam mažiau – 17 (31,5 proc.). Po 6 (11,1 proc.) abiejų kartų muzikos mokytojus nepritaria tam, ir mano, kad pamokos laiko turi užtekti viskam, vadinasi, ir bendravimui su mokiniais. Galima manyti, kad šie 12 pedagogų dirba sistemingai, produktyviai išnaudodami pamokos laiką, o

pertraukas pasilieka poilsiui arba kitoms pamokoms pasiruošti. Taip pat jaunesniosios kartos atsakymai matomi ir teiginyje apie vaikų simpatijas jiems. Vyresnieji pedagogai beveik visi (25 iš 30) teigia, kad jiems patinka, kai vaikai viešai demonstruoja savo simpatijas, kita dalis – 4 – neturi nuomonės šiuo klausimu ir tik 1 mano, kad vaikai neturėtų viešai demonstruoti savo simpatijų. Taip pat nemaža dalis (17) jaunesniųjų muzikos mokytojų teigia, kad jiems patinka vaikų rodoma simpatija jiems, o 3 (5,5 proc.) tam nepritaria. Galbūt todėl, kad nenori sukelti pavydo ar nepatogumo jausmo kitiems vaikams, kurie yra kuklesni, ne tokie drąsūs ir jautrūs. Čia galėtumėme dar kartą prisiminti su praktine patirtimi susijusius skirtumus tarp pedagogų kartų. Vyresniosios kartos pedagogai mėgsta vaikų dėmesį ir viešai reiškiamas simpatijas, nes tai yra pats nuoširdžiausias įvertinimas jiems. Jaunesnieji pedagogai taip pat priima vaikų įvertinimą tokia išraiškos forma, tačiau yra dalis mokytojų, kurie pagalvoja apie kitus vaikus, kurie yra ne drąsūs, kuklūs, jautrūs ir lengvai pažeidžiami, todėl atsargiai vertina ir priima kitų vaikų simpatijas. Galima įvardinti skirtingas šių dviejų kartų vertybes: vyrenioji karta labiau pasižymi tokiomis savybėmis bei vertybėmis kaip rūpestis, globėjiškumas, savimeilė, egocentiškumas; jaunesnioji – savitvarda, supratimas, atsargumas, globėjiškumas, taktiškumas, kartais ir savimeilė.

Apibendrinant visų tyrimo demografinių blokų rezultatus galime teigti, kad tarp muzikos pedagogų kartų vertybinių skirtumų yra, tačiau jie nėra kontrastingi, ypač reikšmingi ir turintys ryškias pasekmes ugdymo procesui. Vienas iš skirtumų, kuris vyravo didžiojoje tyrimo dalyje, yra **praktinės patirties** skirtumas. Tyrimo metu atsiskleidė vyresniųjų pedagogų pasitikėjimas savimi būtent dėl didesnės praktinės patirties. Jaunesniosios kartos muzikos pedagogai pasitikėjimo semiasi iš savo jaunatviškumo, kūrybiškumo, aktyvumo ir noro viską daryti tiksliai. Jaunesniosios kartos pedagogai viso tyrimo metu buvo drąsesni, užtikrintai žymėdami kategorijas, t.y. labiau rinkosi „Visiškai sutinku“ negu „Sutinku“. Taip pat jie drąsiau pripažino, kad neturi pakankamai informacijos ir kompetencijų darbu su įvairių poreikių turinčiais vaikais įtraukiamame ugdyme. Vyresniosios kartos muzikos mokytojų atsakymai iškelia prielaidą, kad jų darbo pobūdis mažiau sistemingas, laisvesnis, neįsprautas į nuostatus ar taisykles, tačiau kartais jie diferencijuoja mokinius, t.y. gabiems vaikams skiria daugiau dėmesio, o turintys mokymosi sunkumų tampa ne tokie reikšmingi. Šie aspektai gali priklausyti nuo jų turimos praktinės patirties. Vyresniosios kartos mokytojai moka atskirti, kurie vaikai manipuliuoja jais, o kuriems iš tiesų reikia dėmesio. Jaunesniosios kartos mokytojų atsakymuose galima įžvelgti daugiau lygybės siekimo, todėl kartais jų atsakymai yra šalti, griežti, tačiau turintys prasmę – diegti vaikams lygybės sąvoką, nepaisant jų socialinės, emocinės, fizinės, psichologinės būsenos.

Atliekant tyrimą ir ieškant muzikos pedagogų kartų skirtumų išryškėjo ir kitos įtraukiojo ugdymo probleminės sritys, kurios nusako prastą įtraukiojo ugdymo situaciją Lietuvoje. Beveik 65 proc. muzikos mokytojų pripažįsta, kad trūksta metodinių žinių apie vaikų integravimo galimybes.

Net 63 proc. respondentų teigia sunkiai randa informacijos apie įtraukįjį ugdymą. Didžioji dalis pedagogų mokosi ir ieško žinių iš kolegų, turinčių daugiau patirties. Matomas ryškus kompetencijų trūkumas ir nepasiruošimas darbui įtraukiamame ugdyme. Yra mokytojų, kurie nežino, kas apskritai, yra įtraukusis ugdymas, ir painioja šią sąvoką su specialiuoju ugdymu. Pastebėta, kad pedagogai nemoka identifikuoti vaikų, turinčių elgesio ir raidos sutrikimų, ar net vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų. 20 proc. respondentų mano, kad įtraukusis ugdymas sudaro sąlygas vaikų diskriminacijai įsivyrauti. Taip pat atskleista, kad 29 proc. apklaustųjų teigia, kad trūksta specialiųjų pedagogų ir kitų specialistų. Specialiosios pagalbos prieinamumas taip pat nėra lengvas – 22 proc. respondentų nesulaukia specialiosios pagalbos. Tokie rezultatai skatina dar išsamiau analizuoti atskirus komponentus ir patvirtina, kad Lietuvos švietimas dar nėra pasirengęs įtraukiamam ugdymui, o atvirkščiai, yra suprantamas klaidingai, vaikai mažai šviečiami, daromi staigūs veiksmai, pokyčiai, kurie traumuoja jaunas žmones.

## IŠVADOS

1. Įtraukiojo ugdymo sąvoka pedagogams yra sudėtinga ir nesuprantama. Tyrime muzikos pedagogai painiojo įtraukiojo ir specialiojo ugdymo sąvokas. Įtraukiojo ugdymu siekiama įveikti vaikų segregacijos problemas, suteikti pagalbą individualių mokymosi poreikių turintiems vaikams, ugdyti vaikų toleranciją kitokios kultūros, socialinio sluoksnio, religijos, ypač gabiems ar turintiems mokymosi sunkumų, ypatingų, psichofiziologinių savybių žmonėms, atliepti vaikų individualius mokymosi poreikius, padaryti mokymąsi prasmingą ir svarbų visiems, ypač jautriems vaikams.
2. Artimiausios įtraukiojo ugdymui yra *pragmatizmo* ir *postmodernizmo* filosofinės idėjos. Pragmatizme racionalus mąstymas nėra vertybė, svarbesnė – ugdytinio patirtis. Postmodernizmas kaip ir pragmatizmas neturi aiškių ribų ir sistemos, jos nėra iki galo išanalizuotos ir neturi aiškios švietimo struktūros, tai būdinga ir įtraukiojo ugdymui. Įtraukiojo muzikinis ugdymas yra laisvas, kūrybiškas mokymo procesas, kuriame ugdytiniai ne tik įsisavina žinias ir lavina muzikinius gebėjimus, bet ir pasitelkdami muziką perteikia savo mintis ir jausmus, užsiima muzikine kūryba, kuri skatina analizuoti aplinką, pažinti save ir pasaulį.
3. Įtraukiojo muzikinio ugdymo turinys turi būti integruotas ir pritaikytas *visiems* įvairių poreikių ir savybių turintiems vaikams. Muzikinio turinio elementai suvokiami ne kaip sąvokos, bet emocijos, kurios skatina socialinio turinio įkūnijimą, aktyvią vaizduotę, intelektualų mąstymą ir kt. Mokslininkai išskyrė veiklas, kurios pagerina įtraukiojo muzikinį ugdymą: *improvizacija, dainavimas, muzikos klausymas, muzikavimas instrumentais*. Nuo 2019 m. rugsėjo Vilniuje, Kaune, Šiauliuose bus rengiami naujos kartos pedagogai, kurių platus ugdymo kompetencijų spektras prisidės prie įtraukiojo ugdymo kokybės gerinimo.
4. Lietuvoje rengiant muzikos pedagogus didesnis dėmesys skiriamas *pedagogo profesinėms kompetencijoms* (didaktinės, dalykinės), užsienyje – *pedagogų vertybiniam ir kompetencijų ugdymui*. Didžiausią reikšmę ugdymo kokybei turi bendrosios kompetencijos. Bendrųjų kompetencijų ugdymas padeda dalyvauti atsakingos pilietinės visuomenės kūrime, stiprina pozityvius ryšius su mokyklos bendruomene ir socialine aplinka, skatina nuolat tobulėti. Lietuvos švietimo dokumentuose, moksliniuose tyrimuose pedagogo kompetencijos vis dar išlaiko egocentriškumą, mokytojas yra pagrindinė ugdymo proceso ašis (valdytojas, vadovas, pavyzdys, autoritetas ir kt.). Mokslininkai išskiria 2 vertybines orientacijas: *neproduktyvioji* ir *produktyvioji*. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad respondentams būdingos *imliosios, kaupimo, produktyviosios* vertybinės orientacijos.
5. Atliktas empirinis tyrimas parodė, kad skirtingo amžiaus (kartų) muzikos pedagogų vertybiniai skirtumai nėra kontrastingi ir intriguojantys, tačiau turintys įtakos įtraukiojo ugdymo kokybei.



Jaunesniosios kartos muzikos pedagogai pasitikėjimo semiasi iš savo jaunatviškumo, kūrybiškumo, aktyvumo, yra labiau linkę nuoširdžiai pripažinti savo profesinius trūkumus įtraukiojo ugdymo kontekste. Vyresniųjų pedagogų atsakymai atskleidžia nesisteminę, laisvo stiliaus darbo pobūdį, neįspraustą į nuostatus ar taisykles. Jų stiprioji pusė – didesnė *praktinė* patirtis. Vyresniųjų pedagogų atsakymuose išryškėja mokinių diferencijavimo problema. Atlikto tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad pedagoginės pagalbos ir dėmesio sulaukia ne visi vaikai. Vyresnieji pedagogai vaikus segreguoja į *gabius, stropius, tinginius, turinčius mokymosi sunkumų*. Jaunesniosios kartos atsakymuose išvelgiamas vaikų lygybės principo siekimas, jų atsakymai tikslūs, kategoriški, turintys prasmę.

## LITERATŪRA

1. Abramavičiūtė Z. (2015). *Epilepsija sergančių asmenų socialinė įtrauktis taikant muzikos terapiją*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<http://gs.elaba.lt/object/elaba:14373942/>>.
2. Ainscow M., Dyson A., Weiner S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>>.
3. Aysegül T. (2018). *Meaning that social studies teacher candidates give to value concept and their value rankings*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą:<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173560.pdf> >.
4. Anilionytė L. (1995). *Vertybių samprata M. Šešerio etikoje*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą:<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi556bFtOvfAhVKp4sKHeP0A2EQFjAFegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.vu.lt%2Fproblemos%2Farticle%2Fdownload%2F7039%2F4392&usg=AOvVaw21235IHdzqTXwDsoWJhVgr> >.
5. Anilionytė L. (2010). *Etika ir asmenybės Maxo Šešerio vertybinė absoliutizme*. Metodinė priemonė. Vilnius.
6. Arnesen A. L., Lundahl L. (2006). *Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą:<<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=525bc1b8-f9f5-4c54-96a9-8f3f316a5c38%40sessionmgr4008>>.
7. Artiles A. J., Kozleski E. B. (2016). *Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1919/1766>>.
8. Autorius ir metai nežinomi. *Naujos kartos pedagogų rengimui pasitelks ir šachmatų išmintį*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.sviesa.lt/node/15381>>.
9. Autorius nežinomas. 2010. *Realizmas*. Prieiga per internetą:[interaktyvus],[žiūrėta 2018-12-09]:<[https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiI2KjdwZPfAhUhlYsKHXFQA-YQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kalbam.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F03%2FRealizmas.ppt&usg=AOvVaw34XdvmU\\_J2I20s5hytT2xf](https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiI2KjdwZPfAhUhlYsKHXFQA-YQFjAEegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.kalbam.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F03%2FRealizmas.ppt&usg=AOvVaw34XdvmU_J2I20s5hytT2xf)>.

10. Babrauskienė T., Jurgelevičius A. (2018). *Pasiklydus mokytojų kompetencijų labirinte*. [Interaktyvus];žiūrėta 2018-12-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.svietimoprofsajunga.lt/naujienos/?nid.4400/>>.
11. Balčytis E. (1993). *Muzikinio ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (V-XII klasė) sistema: habilitacinis darbas*.
12. Baranauskaitė D. (2016). *Įtraukusis ugdymas padėtų spręsti ir romų mokymosi sunkumus*. [Interaktyvus];žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<http://manoteises.lt/straipsnis/itraukusis-ugdymas-padetu-spresti-ir-romu-mokymosi-sunkumus/>>.
13. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Enciklopedija. Vilnius.
14. Boyle Ch., Topping K. (2012). *What Works In Inclusion?* [Interaktyvus];žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<[https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=jK2jBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=christopher+Boyle+tragedy+of+exclusion&ots=GRo\\_aKaC-N&sig=8wikfFrV3SybcVefA8ZGAzFwyk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=christopher%20Boyle%20tragedy%20of%20exclusion&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=jK2jBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=christopher+Boyle+tragedy+of+exclusion&ots=GRo_aKaC-N&sig=8wikfFrV3SybcVefA8ZGAzFwyk&redir_esc=y#v=onepage&q=christopher%20Boyle%20tragedy%20of%20exclusion&f=false)>.
15. Bruzgelevičienė R. (2014). *Ugdymo paradigimų iššūkiai didaktikai*. Kolektyvinė monografija. Vilnius. Lietuvos edukologijos universitetas. [Interaktyvus];žiūrėta 2018-12-09]. Prieiga per internetą:<<https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwifkdHYuJPfAhXiAxAIHTqUAWkQFjACegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fgs.elaba.lt%2Fobject%2Felaba%3A11726596%2F11726596.pdf&usg=AOvVaw0A6dbXN-NqAYADY5NsAsld>>.
16. Buivydas N. (Data nežinoma). *Inovacijos mokyklose: labiausiai keistis teks mokytojui*. [Interaktyvus];žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą:<<http://switchit.lt/inovacijos-mokyklose-labiausiai-keistis-teks-mokytojui/>>.
17. Čiudalienė G. (2012). *Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link*. [Interaktyvus];žiūrėta 2018-10-14]. Prieiga per internetą:<[https://www.google.com/url?q=https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/bf3b285a-08db-4386-9e25-ea5fbcf4d05e.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwj9o4H6nc3fAhUN3qQKHSF\\_AIMQFggFMAA&client=internal-uds-cse&cx=010400933286988687328:kk2lcmgsfm&usg=AOvVaw2r5TPo8hFeWIRwIs-83Mvc](https://www.google.com/url?q=https://sodas.ugdome.lt/bylos/GENERAL/bf3b285a-08db-4386-9e25-ea5fbcf4d05e.pdf&sa=U&ved=0ahUKEwj9o4H6nc3fAhUN3qQKHSF_AIMQFggFMAA&client=internal-uds-cse&cx=010400933286988687328:kk2lcmgsfm&usg=AOvVaw2r5TPo8hFeWIRwIs-83Mvc)>.

18. Čiuladienė G., Paurienė L. (2012). *Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą: <[https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Issukiai\\_mokyklai.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Issukiai_mokyklai.pdf)>.
19. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinio ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tytoalba.
20. Duoblienė L. (2008). *Metodologiniai ugdymo aspektai. Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-16]. Prieiga per internetą: <<http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/3073/2211>>.
21. EFSC (VšĮ „Efektyvaus valdymo sprendimų centras“ ekspertų grupė)(2015). *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą: <<https://www.google.lt/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiydpdeRu-PfAhXKkiwKHaiFCWsQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.upc.smm.lt%2Fprojektoi%2Fpkt%2Frezultatai%2FPEDAGOGO-PROFESIJOS-KOMPETENCIJU-APRASAS.docx&usg=AOvVaw0N-65dfrWYyvL0uS5u8XaP>>.
22. Emanuelson I. (2003). *Integracija ir segregacija, inkluzija ir ekskluzija*. Straipsnių rinkinys. Inkluzinis ugdymas. Užsienio mokslininkų akiratyje. Vilnius.
23. Florian L., Linklater H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą:< <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=6&sid=bf30be75-7b27-4544-b955-9b3b5ed93d80%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=55725629&db=a9h>>.
24. Galkienė A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita : nuo atskirties pripažinimo link*. Mokymo priemonė. Vilnius : Edukologija.
25. Galkienė A. (2018). *Analysis of the expression of empowering education under conditions of educational inclusion*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-21]. Prieiga per internetą:<[https://www.researchgate.net/publication/325865614\\_Analysis\\_of\\_the\\_expression\\_of\\_empowering\\_education\\_under\\_conditions\\_of\\_educational\\_inclusion](https://www.researchgate.net/publication/325865614_Analysis_of_the_expression_of_empowering_education_under_conditions_of_educational_inclusion)>.
26. Gapšytė G., Bankauskienė N. (2016). *Muzikos pedagogo kompetencijų raiška*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-09]. Prieiga per internetą: <<http://socialinisugdymas.leu.lt/index.php/socialinisugdymas/article/viewFile/157/145>>.
27. Gidlund U., Boström L. (2017). *What is Inclusive Didactics? Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools*.

- [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142203.pdf>>.
28. Giedrienė R. (2015). *Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-23]. Prieiga per internetą:< [https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3417?locale=en\\_GB](https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3417?locale=en_GB)>.
29. Girdzijauskienė R., Sakadolskienė E. (2018). *Preparing music teachers for inclusive education in Lithuania*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-27]. Prieiga per internetą:<<http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/978>>.
30. Green L. (2008). *Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. The Institute of Education, University of London, UK. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-27]. Prieiga per internetą: <<https://www.taylorfrancis.com/books/9781351916318>>.
31. Halder A. (2005). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
32. Hardy S. A., Padilla-Walkera L. M., Carlo G. (2008). *Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-16]. Prieiga per internetą:<<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=df26412f-ecfa-4c3b-8117-dd7a3b6bb016%40sessionmgr102>>.
33. Jareckaitė S., Rimkutė – Jankuvienė S. (2010). *Šiuolaikinio muzikinio ugdymo sistemos*. Klaipėda: Klaipėdos Universiteto leidykla.
34. Juršėnas N. (1982). *Nikolajaus Hartmano vertybių samprata*. Iš straipsnių rinkinio „Etikos etiudai. Dorovinės vertybės“. Vilnius: Mintis.
35. Kanišauskas S. (2014). *Vertybių erdvėlaikis: kaitos ir pastovumo problema*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą:<<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=99341>>.
36. Kappen M. D. (2010). *Inclusive Education: Programmes and Provisions*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<https://eric.ed.gov/?id=EJ1102300>>.
37. Kardelis L. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucijus.
38. Keuleikytė L. (2001). *XVIII a. pabaigos – XIX a. Lietuvos didikų muzikos mecenatystės bruožai*. Kultūros ir meno institutas. Vilnius. [iInteraktyvus];[žiūrėta 2018-12-06] Prieiga per internetą: <<http://www.elibrary.lt/resursai/LMA/Menotyra/M-17-1.pdf>>.
39. Klanienė I., Rupšienė L., Šmitienė G., Baraldsnes Dž. (2014). *Mokinių lygios galimybės ir jų ribojimas bendrojo ugdymo mokykloje*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-10-12]. Prieiga per internetą:<[https://www.researchgate.net/profile/Liudmila\\_Rupsiene/publication/323643851\\_Mokiniu\\_lygios\\_galimybes\\_ir\\_ju\\_ribojimas\\_bendrojo\\_ugdymo\\_mokykloje/links/5aa1b0940](https://www.researchgate.net/profile/Liudmila_Rupsiene/publication/323643851_Mokiniu_lygios_galimybes_ir_ju_ribojimas_bendrojo_ugdymo_mokykloje/links/5aa1b0940)>

- f7e9badd9a5863a/Mokiniu-lygios-galimybes-ir-ju-ribojimas-bendrojo-ugdymo-mokykloje.pdf>.
40. Kriščiūnaitė A. (2018). *Formalusis mokinių vertinimas neformaliajame muzikiniame vaikų švietime: mokinių, mokytojų ir tėvų patirtys*. Mokslo daktaro disertacija. Šiaulių universitetas. Šiauliai.
  41. Kriščiūnaitė A. (2018). *Formalusis mokinių vertinimas neformaliajame muzikiniame vaikų švietime: mokinių, mokytojų ir tėvų patirtys*. Daktaro disertacija. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą:< [http://daily.su.lt/SU\\_docs/phd/ginamos-disertacijos/Daktaro%20disertacija\\_Krisciunaite.pdf](http://daily.su.lt/SU_docs/phd/ginamos-disertacijos/Daktaro%20disertacija_Krisciunaite.pdf)>.
  42. Kriščiūnaitė A., Strakšienė D., Bubnys R. (2018). *Neformalusis muzikinis švietimas vaikų patirčių kontekste: įtraukusis ar ribojantis?* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-09-21]. Prieiga per internetą:< <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=671861>>.
  43. Kruopis V. (2015). Vertybių samprata ir rūšys. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą:<[https://www.sandora.eu/wp-content/uploads/2015/11/Vertybiu\\_samprata\\_ir\\_rusys\\_V.Kruopis.pdf](https://www.sandora.eu/wp-content/uploads/2015/11/Vertybiu_samprata_ir_rusys_V.Kruopis.pdf)>.
  44. Letulė N. (2015). *Trys priežastys, kodėl muzikos terapija yra naudinga kiekvienam iš mūsų*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-12]. Prieiga per internetą:< <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2015-08-13-trys-priezastys-kodel-muzikos-terapija-yra-naudinga-kiekvienam-is-musu/133012>>.
  45. Lozuraitis A. (1982). *Aksiologija ir vertybių etika*. Iš straipsnių rinkinio „Etikos etudai. Dorovinės vertybės“. Vilnius: Mintis.
  46. LR Seimas, Grybauskaitė D. (2011). 48, 49 straipsniai. *Lietuvos respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>>.
  47. LR ŠMM Ministro įsakymu patvirtinta (2015). *Klasikinio ugdymo samprata*. LR Švietimo ir mokslo ministerijos dokumentas Nr. V-638. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-09] Prieiga per internetą:[https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj70cLTrpPFAhVn-SoKHdY\\_B-MQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.smm.lt%2Fuploads%2Fflawacts%2Fdocs%2F958\\_7219c9c7d83504e909f2a5117f1cc898.docx&usg=AOvVaw0cYgh5cbQboCUtWZuDC4bQ](https://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj70cLTrpPFAhVn-SoKHdY_B-MQFjAAegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.smm.lt%2Fuploads%2Fflawacts%2Fdocs%2F958_7219c9c7d83504e909f2a5117f1cc898.docx&usg=AOvVaw0cYgh5cbQboCUtWZuDC4bQ)>.
  48. Maiorca-Nunez J. (2017). *Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: impacts on assessment outcomes a dissertation*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-06]. Prieiga per internetą:<<https://search.proquest.com/docview/1973290534>>.

49. Martišauskienė D., Trakšėlyš K. (2017). *Švietimo paslaugų kokybės valdymo vertinimas. Tėvų požiūris*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą: <<http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/1606>>.
50. Martišauskienė E. (2001). *Vyresniųjų paauglių požiūrio į dorovines vertybes dinamika*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9515/7339>>.
51. Matonis V. (1991). *Muzika. Asmenybė. Kultūra*. Monografija. Vilnius.
52. Mažintas E. (2006). *Taurioji franzo schuberto dainų filosofija*. Vilniaus pedagoginis universitetas. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-16] Prieiga per internetą: <<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=117840>>.
53. Meyer J.R., Burnham B., Cholvat J. (1975). *Values Education: Theory/ Practice/ Problems/ Prospects*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTQyNTYwNI9fQU41?sid=019d0c3d-1302-4d6c-9219-6438fff6b87d@sessionmgr103&vid=7&format=EB&rid=2>>.
54. Miltenienė L., Venclovaitė I. (2016). *Pedagogų bendradarbiavimas inkluzinio ugdymo kontekste*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-10-14]. Prieiga per internetą: <<https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3808>>.
55. Pavalkis D. (2014). *Įsakymas dėl reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašo patvirtinimo*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-28]. Prieiga per internetą: <[https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a/svqzRzIWsyY?fbclid=IwAR2fKoi\\_8qKa--BtC2ax8Ck2X5Qr-Zp1ihfYuokeyRHtAnc2O8Rn8OMiRM0](https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a/svqzRzIWsyY?fbclid=IwAR2fKoi_8qKa--BtC2ax8Ck2X5Qr-Zp1ihfYuokeyRHtAnc2O8Rn8OMiRM0)>.
56. Pavalkis D. (2014). *Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-09]. Prieiga per internetą: <[https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a/svqzRzIWsyY?fbclid=IwAR2fKoi\\_8qKa--BtC2ax8Ck2X5Qr-Zp1ihfYuokeyRHtAnc2O8Rn8OMiRM0](https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a/svqzRzIWsyY?fbclid=IwAR2fKoi_8qKa--BtC2ax8Ck2X5Qr-Zp1ihfYuokeyRHtAnc2O8Rn8OMiRM0)>.
57. Petrauskienė J. (2018). *Įsakymas dėl motyvacijos įvertinimo tvarkos aprašo*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-09]. Prieiga per internetą: <<https://svietimas.vdu.lt/wp-content/uploads/2018/06/motyvacijos-vertinimas-2018.pdf>>.
58. Petruolytė A. (2015). *Education Psychologist Priorities in Inclusive Education Context*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą: <<http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/196>>.
59. Pukienė A. (2009). *Paauglių, besimokančių muzikos (meno) mokyklose, muzikos mokymosi motyvacijos veiksniai*. Magistro darbas. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą: <<http://gs.elaba.lt/object/elaba:1809371/>>.

60. Radziulienė J. (2007). *Šeima kaip vertybių internalizavimo veiksnys*. Magistro darbas. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-13]. Prieiga per internetą: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKewi556bFtOvfAhVKp4sKHeP0A2EQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fgs.elaba.lt%2Fobject%2Felaba%3A2100056%2F2100056.pdf&usg=AOvVaw1tFuudpXBYM2AdOZC9EWn4>>.
61. Redakcinė kolegija, Lazauskas ir kt. (1982). *Etikos etiudai. Dorovinės vertybės*. Pratarmė. (Straipsnių rinkinys). Vilnius: Mintis.
62. Rinkevičius Z. (1998). *Muzikos pedagogika*. Klaipėda.
63. Rinkevičius Z., Rinkevičienė R. (2006). *Žmogaus ugdymas muzika*. Klaipėda. Leidykla-spauštuvė.
64. Rodzevičiūtė E. (2003). *Prof. Jonas Laužikas apie mokytojo kompetencijas*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-03-18]. Prieiga per internetą:<<https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2003~1367156544007/J.04~2003~1367156544007.pdf>>.
65. Sanagi T. (2016). *Attitudes to normalisation and inclusive education*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12144>>.
66. Sheridan M., Byrne Ch. (2018). *Transformations and cultural change in Scottish music education: Historical perspectives and contemporary solutions*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-27]. Prieiga per internetą:<<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=9be9a986-78b0-42a0-9be4-868d11858683%40pdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=128433537&db=a9h>>.
67. Skarbalienė A. (2015). *Lyderystė, autoritetas ir moralinės vertybės postmodernizmo kontekste*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-16]. Prieiga per internetą:<<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=583451>>.
68. Skidmore D. (2004). *Inclusion: The Dynamic Of School Development – The Dynamic of School Development*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<[https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=5\\_3CjNFdmpAC&oi=fnd&pg=PP1&dq=G.+Thomas+and+Ch.+O%27Hanlon,+about+inclusive+education&ots=IXmcOtIDpc&sig=87ZoKt3enSNyOPY9EcFOO0s3wc4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=5_3CjNFdmpAC&oi=fnd&pg=PP1&dq=G.+Thomas+and+Ch.+O%27Hanlon,+about+inclusive+education&ots=IXmcOtIDpc&sig=87ZoKt3enSNyOPY9EcFOO0s3wc4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)>.
69. Soriano V., Meijer C., Watkins A. (2007). *Inclusive Education Across Europe: Reflections Upon 10 Years of Work From the European Agency for Development in Special Needs Education*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:<



- <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=29&sid=bf30be75-7b27-4544-b955-9b3b5ed93d80%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbG12ZQ%3d%3d#AN=26259245&db=a9h>>.
70. Stančienė M. D., Žilionis J. (2008). *Ankstyvoji scholastika: ugdymo filosofiniai pagrindai XI-XII a.* Vilniaus pedagoginis universitetas.
71. Šernas V. (2002). *Idealistinio realizmo ugdymo paradigma.* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-10-29]. Prieiga per internetą:< <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9558/7382>>.
72. Targamadzė V. (2017). *Vertybės sampratos turinio erdvė ir jos reikšmė asmens gyvenime ir valstybės politikoje.* Vilnius. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą:< [http://www.litlogos.eu/L90/Logos\\_90\\_099\\_106\\_Targamadze.pdf](http://www.litlogos.eu/L90/Logos_90_099_106_Targamadze.pdf)>.
73. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-06]. Prieiga per internetą:< <https://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/I/internalizacija>>.
74. Vainauskaitė M. (2015). *Kiekvienas besimokantis mokykloje čia turėtų jaustis gerai.* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-15]. Prieiga per internetą:<[https://sodas.ugdome.lt/naujienos/perziura/4836/?locale=en\\_GB](https://sodas.ugdome.lt/naujienos/perziura/4836/?locale=en_GB)>.
75. Valskienė J. (2016). *Muzikinio ugdymo metodų taikymas įtraukiojoje klasėje ankstyvosios paauglystės laikotarpiu.* Magistro darbas. Vilnius. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-10-07]. Prieiga per internetą:< <http://gs.elaba.lt/object/elaba:16238575/>>.
76. Vasiliauskas R. (2005). *Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai.* Psl. 14. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-10]. Prieiga per internetą:< <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=695217>>.
77. VDU. (2018). *Kitoks žvilgsnis į naujos kartos mokytoją.* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-01-04]. Prieiga per internetą:<<https://svietimas.vdu.lt/kitoks-zvilgsnis-i-naujos-kartos-mokytoja/>>.
78. Viliūnas G. (2017). *Pedagogo kvalifikaciją bus galima įgyti ne tik per studijas, bet ir per praktiką.* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-07]. Prieiga per internetą:< <https://lietuvsdiena.lrytas.lt/aktualijos/2017/06/28/news/pedagogo-kvalifikacija-bus-galima-igyti-ne-tik-per-studijas-bet-ir-per-praktika-1801821/>>.
79. Vilkėlienė A. (2015). *Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių meninis ugdymas: tikslai ir principai.* Psl. 243. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-27]. Prieiga per internetą:< <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=356449>>.
80. Vilkėlienė A. (2015). *Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių meninis ugdymas: tikslai ir principai.* [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą:< <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3597>>.

81. Autorius nežinomas. (2018). *Vertybės ir vertybinės orientacijos*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-12]. Prieiga per internetą: <<https://moksloai.lituvuizodinas.lt/psichologija/vertybes-ir-vertybines-orientacijos>>
82. Vilkelienė A., Kondrotienė E. (2015). *Autistinių sutrikimų turinčių jaunuolių bendravimo įgūdžių plėtojimo galimybė muzikinėje veikloje*. Lietuvos edukologijos universitetas. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-16]. Prieiga per internetą: <<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=331989>>.
83. Virbalienė A. (2007). *Mokytojo asmenybės bruožų ir ugdymo procese atliekamų vaidmenų ryšys su paauglių orumo ugdymusi*. Klaipėda. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-12-16]. Prieiga per internetą:< <https://journals.lsu.lt/baltic-journal-of-sport-health/article/download/660/656>>.
84. Vitkauskas R., Abramauskienė J., Barisas K., Kirliauskienė R., Tarnauskaitė-Palubinskienė V. (2012). *Bendrasis muzikinis ugdymas Lietuvoje: raida ir kryptys (XX – XXI a. pradžia)*. Monografija. Vilnius.: Edukologija.
85. Watkins A. (2012). *Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui. Inkluzinio švietimo mokytojo profili*. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. [Interaktyvus];[žiūrėta 2018-11-18]. Prieiga per internetą:< [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf)>.
86. Woody R. H., Gilbert D., Laird L. A. (2018). *Music Teacher Dispositions: Self-Appraisals and Values of University Music Students*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą: <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=15a23018-ecd2-433b-8e9f-a618466c5161%40sessionmgr4006>>.
87. Žiemytė I. (2012). *Iš mokytojo perimtas vertybes puoselėja mokiniai*. [Interaktyvus];[žiūrėta 2019-01-15]. Prieiga per internetą:<<http://www.ve.lt/naujienos/visuomene/zmones/is-mokytojo-perimtas-vertybes-puoseleja-mokiniai/>>.

# **PRIEDAI**

1 priedas. Anketinės apklausos pavyzdys

**Mielas muzikos pedagoge,**

Esu Šiaulių universiteto 2 kurso magistrantė Vytautė. Atlieku tyrimą, kurio pagalba siekiu išsiaiškinti pedagogams kylančias problemas įtraukiojo muzikinio ugdymo kontekste. Visi anketos teiginiai yra teisingi. Jei tarp atsakymų variantų nebus Jums tinkančio, skiltyje „kita“ būtinai įrašykite savo variantą. Anketa yra anoniminė, atsakymai bus panaudoti tik tyrimo tikslams. Jums tinkančius atsakymus, žymėkite simboliu X. Iš anksto dėkoju!

**Jūsų lytis:**

- vyras/ vaikinai
- moteris/ mergina

**Jūsų amžius(įrašykite):**

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 ir daugiau

**Kokio amžiaus pradėjote dirbti mokykloje? (Įrašykite) \_\_\_\_\_**

**Jūs dirbate:**

- pradinėje mokykloje
- pagrindinėje mokykloje
- vidurinėje mokykloje
- progimnazijoje
- gimnazijoje
- kita (įrašykite) \_\_\_\_\_

**Jūsų kvalifikacinė kategorija:**

- Mokytojas
- Vyresnysis mokytojas
- Mokytojas metodininkas
- Mokytojas ekspertas

**Kiek laiko dirbate muzikos pedagogu?**

- 0-5 metų
- 6-10 metų
- 11-15 metų
- 16-20 metų
- 21-25 metų
- 26 ir daugiau

1. Skaičių pagalba sureitinguokite sąvokas, kurios pasireiškia muzikos pamokoje (1 - labai svarbu, 2 – svarbu, 3 – mažiau svarbu, 4 – nesvarbu, 5 - visiškai nesvarbu) SKAIČIAI NEGALI KARTOTIS:

SĄVOKOS	SKAIČIUS
Rezultatas	
Patirtis	
Vaiko savijauta	
Motyvacija	
Žinios	

2. Įvertinkite teiginius apie įtraukijį ugdymą?

TEIGINIAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Įtraukiojo ugdymo pagalba vaikai įgauna pamatinius socialinius įgūdžius					
Įtraukusis ugdymas visiems vaikams sudaro sąlygas adaptacijai mokymo(si) aplinkoje					
Įtraukusis ugdymas sudaro sąlygas vaikų tarpusavio segregacijai, iššaukia diskriminaciją ir patyčias					
Įtraukusis ugdymas skatina vaikus kurti tolerantišką visuomenę					
Įtraukusis ugdymas yra pernelyg prisitaikantis prie vaikų poreikių, todėl gali juos atriboti nuo isipareigojimų					
Įtraukusis ugdymas demotyvuoja vaikus mokytis					

Įtraukusis ugdymas skatina vaikus domėtis juos supančia aplinka ir reiškiniais					
Kita (įrašykite)					

3. Kur randate informacijos apie įtraukiojo ugdymo specifiką?

TEIGINYS	TIKRAI TAIP	TAIP	NEŽINAU	NE	TIKRAI NE
Internetė					
Svietimo dokumentuose, rekomendacijose					
Kursuose, seminaruose					
Knygose					
Žinių ieškau visur, bet apie šią ugdymo sritį informacijos trūksta					
Domiuosi užsienio patirtimi, todėl ieškau užsienio informacijos šaltinių					
Stebiu atviras paskaitas, pamokas					
Stebiu TV edukacines, didaktines laidas					
Skaityu mokslo žurnalus, straipsnius					
Ieškau žmonių, kurie išmano šią sritį ir gali pasidalinti patirtimi					
Mokausi per praktiką, taikau savo sukurtus metodus					
Informacijos neieškau, turiu pakankamai žinių					
Kita (įrašykite)					

4. Ar teko dirbti klasėse, kuriose kartu mokosi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (kitataučiai, asocialūs vaikai ir pan.). Įvertinkite.

SPEC. UGDYMO POREIKIŲ RŪŠYS	KASDIEN DIRBU	DAŽNAI DIRBU	KARTAIS DIRBU	NETEKO DIRBTI
Intelektų sutrikimai				
Regos, klausos sutrikimai				
Kalbos sutrikimai				
Judesio ir neurologiniai sutrikimai				
Autizmas				
Įvairiapusiai raidos sutrikimai				
Elgesio, emocijų sutrikimai				
Emigrantai				
Kitataučiai				
Skirtingų socialinių sluoksnių vaikai				
Kita (įrašykite)				

5. Įvertinkite situaciją:

Muzikos pamokos tema „Paukščių muzika“. Pamokoje vaikai klausosi paukščių skleidžiamų garsų, juos atpažįsta, apibūdina, pamėgdžioja, o paskutinė užduotis - sukurti „paukščių giesmę“ bei ją pristatyti. Vaikai baigę atlikti kūrybinę užduotį buvo kviečiami pristatyti savo darbus visiems klasės draugams. Pirmasis pristatyti savo projekto ėjo Motiejus – klasėje jis buvo vienintelis kalbantis rusiškai. Berniukas vos įžengęs į klasės centrą prie kompiuterinės technikos pradėjo prunkšti iš juoko. Mokytoja nujautė, kad atsitiks kas nors netikėto. Motiejus internete susirado vaizdo įrašą, įjungė jį paklausyti visai klasei, o jame rusų kalba skambėjo necenzūrinė daina, apie naminių paukštį, gaidį. Pats Motiejus pagal muziką imitavo nešvankius judesius. Kaip, Jūsų nuomone, turėjo pasielgti mokytoja?

UACIJOS SPRENDIMO BŪDAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Nutraukti berniuko pasirodymą ir dieną įrašyti pastabą					
Leisti berniukui pabaigti savo pasirodymą ir paprašyti plačiau papasakoti apie kūrinio idėją, t.y. ką jis tokiu pasirodymu norėjo papasakoti klasės draugams					
Liepti išversti dainos tekstą į lietuvių kalbą					

Pačiai vaikams vertėjauti, pakeičiant dainos kontekstą, tinkantį mokiniams					
Ignoruoti, o Motiejui baigus pasirodymą kviešti kitus vaikus savo darbų pristatymui					
Nedelsiant kreiptis į socialinę pedagogę ar direktorę					
Įlikti jį po pamokos pokalbiui					
Paskambinti tėvams ir pranešti apie tokį vaiko elgesį					
Įvertinti, suteikti galimybę pasitaisyti ir sukurti naują kūrybinį projektą					
Kita (įrašykite)					

6. Ar Jūsų mokykloje yra pagalbinių ugdymo specialistų? Ar jie reikalingi?

SPECIALISTAI	YRA IR REKALINGAS (-GI)	YRA, BET NEREIKALINGAS (-GI)	YRA, BET TRŪKSTA	NĖRA, BET REIKALINGAS (-GI)	NĖRA IR NEREIKALIN – GAS (-GI)
Psichologas					
Logopedas					
Specialusis pedagogas					
Medicinos specialistas					
Socialinis pedagogas					
Mokytojo asistentas					
Kita (įrašykite)					

7. Kokios pagalbos tikėtės/gaunate iš specialistų?

PAGALBA	GAUNU	NEGAUNU	TIKIUSI GAUTI	PAGALBOS NEREIKIA
Psichologinė pagalba vaikui ir mokytojui probleminėse situacijose				
Bendravimo pagalba su vaikais turinčiais intelekto, emocinių sutrikimų				
Pagalba, norit klasėje palaikyti drausmę				
Pagalba individualizuojant užduotis vaikams				
Pagalba skiriant dėmesį visiems vaikams mokymo(si) proceso metu				
Medicininė pagalba ištikus priepuoliams ar kitoms su sveikata susijusioms situacijoms				
Kita (įrašykite)				

8. Ar jūsų mokykloje sudarytos sąlygos ypatingiems mokiniams, pilnavertiškai dalyvauti ugdymo procese? Ko pasigendate? Pakomentuokite.

---



---



---

9. Jei į ugdymo procesą nepasiseka įtraukti visų klasės mokinių, kaip manote, kokių kompetencijų ar žinių trūksta Jums kaip muzikos mokytojui?

TEIGINIAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Bendravimo psichologijos žinių					

Specialiosios pedagogikos žinių					
Žinių apie įtraukiojo ugdymo organizavimą					
Komunikavimo su tėvais					
Metodinių žinių apie vaikų integravimo galimybes					
Kūrybiškumo kompetencijos					
Kita (įrašykite)					

10. Pastaruoju metu vis labiau skatinama dirbti remiantis įtraukiojo ugdymo idėjomis. Kokias išskirtumėte šio ugdymo stiprybes ar silpnybes?

---



---



---

11. Įvertinkite teiginius apie muzikinio ugdymo programos reikalavimų įvykdymą.

TEIGINIAI	VISADA	DAŽNAI	KARTAIS	NIEKADA
Stengiuosi dirbti nuosekliai pagal programos reikalavimus, kad pasiekčiau aukštų rezultatų				
Stengiuosi į mokymo programas įtraukti kūrybiškų informacijos pateikimo metodų, kad ugdymo procesas vaikams būtų įdomu ir suprantama.				
Prieš organizuodama(-s) muzikos pamokas, pasitariu su mokiniais ir bendrai priimame sprendimus dėl pamokos veiklos formų.				
Dažnai nukrypstu nuo ugdymo programos ir pamokos plano, nes vaikų elgesys sudėlioja pamokos eigą visai kita linkme.				
Pamokoje leidžiu vaikams realizuoti savo idėjas, nes muzikos pamoka – vieta, kurioje veikla organizuojama čia ir dabar				
Stengiuosi dirbti pagal pamokos planą ir su vaikais įvykdyti visus išsikeltus pamokos uždavinius.				
Kita (įrašykite)				

12. Vaikai išmoko liaudies dainą. Mokytoja sugalvojo pagal liaudies dainą vaikus išmokyti šokti – ratelį. Kaip, Jūsų nuomone, mokytoja turi pasielgti su klasiėje esančiu berniuku, kuris sunkiai vaikšto?

SPRENDIMO BŪDAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Užsiimti veikla su tais, kurie gali šokti					
Skirti neįgaliam berniukui kitas užduotis, kol vaikai mokysis šokti					
Paklausti ar berniukas nori šokti ratelyje ir jį pasodinti jam patogioje vietoje					
Leisti berniukui užsiimti kita veikla					
Paprašyti berniuko stebėti šokio mokymosi procesą ir išrinkti geriausius šokėjus					
Duoti instrumentus, su kuriais berniukas pritarų šokiui					
Išleisti iš pamokos					
Kita (įrašykite)					

13. Įvertinkite teiginius, apie vaikų lygiavertiškumą.

TEIGINIAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Atliekant savarankiškas užduotis, skatinu vaikus bendradarbiauti					
Kartais stokuju dėmesio vaikams, kurie pamokos metu užsiima kita veikla					
Dažnai ignoruoju išdykusius ir nepaklusnius vaikus, nes tai veiksmingiausias būdas					
Pamokos metu stebiu visus vaikus ir stengiuosi padėti tiems, kuriems sekasi sunkiau					
Gabiems vaikams skiriu daugiau dėmesio (pasilieku papildomoms pamokoms, skiriu papildomų arba sunkesnių užduočių nei kitiems klasės draugams)					
Jeigu klasėje yra probleminis vaikas, ieškau būdų kaip jį įtraukti į bendrą veiklą su klasės draugais					
Stengiuosi visus vaikus motyvuoti ir įtraukti į mokymo (si) procesą, akcentuodama jų stipriausias puses					
Jeigu matau, kad muzikos pamokoje vaikas visada stokuoja dėmesio ir pastangu, jam bei jo mokymosi rezultatams taip pat skiriu mažai dėmesio.					
Kita (įrašykite)					

14. Įvertinkite situaciją:

*Klasėje yra mokinys, kuris visada labai greitai įsisavina žinias, yra aktyvus muzikinėse veiklose, švariai intonuoja, greitai išmoka praktines muzikavimo ir teorines užduotis. Tačiau šis mokinys mėgsta viešai demonstruoti savo pranašumą prieš kitus klasės draugus, juos trikyti, replikuoti, kad lėtai daro užduotis arba atlieka ne taip, kaip jis. Kaip turėtų elgtis muzikos mokytojas su šiuo vaiku?*

SPRENDIMO BŪDAI	TIKRAI TAIP	TAIP	NEŽINAU	NE	TIKRAI NE
Liepti ramiai sėdėti ir laukti, kol kiti klasės draugai atliks užduotis					
Girdint vaikams pagirti šį mokinį					
Ignoruoti					
Skirti papildomų užduočių					
Griežtai sudrausminti ir neleisti puikuotis prieš klasės draugus					
Paprašyti pagalbos, kad padėtų kitiems klasės draugams					
Pranešti tėvams apie tokį jo elgesį					
Išleisti jį anksčiau iš pamokos					
Kita (įrašykite)					

15. Įvertinkite teiginius apie vaikų santykius su pedagogu.

TEIGINIAI	VISIŠKAI SUTINKU	SUTINKU	NEŽINAU	NESUTINKU	VISIŠKAI NESUTINKU
Susierzinu, kai vaikai į mane kreipiasi vardu arba įvardžiu „Tu“					



Vaikams neužtenka pamokos laiko, todėl jie pasilieka su manimi bendrauti ir per pertraukas					
Mane trikdo kai vaikai viešai demonstruoja savo simpatiją man					
Kartais erzina, kad vaikai pertraukų metu su manimi kalba ne apie pamokų turinį, bet pasakoja savo buitines istorijas ir nuotykius					
Nors ir pamokos metu vaikams nesiseka, po pamokos juos išlydžiu pozityviais linkėjimais					
Sulaukiu vaikų dėmesio socialinėse erdvėse (facebook, mob.tel. ir kt.)					
Yra vaikų, kurie manęs bijo ar vengia bet kokio, ne su pamoka susijusio, kontakto					
Šventinėmis dienomis iš vaikų sulaukiu daug gražių palinkėjimų ir dovanų					
Kita (irašykite)					

*Dėkoju už skirtą laiką!*