

Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas įtraukiajam ugdymui

Rūta Girdzijauskienė¹, Emilija Sakadolskienė²

¹ Klaipėdos universitetas, Herkaus Manto g. 84, 92294 Klaipėda; Lietuvos muzikos ir teatro akademija, Gedimino pr. 42, 01110 Vilnius, girdzijauskiene.ruta@gmail.com

² Vytauto Didžiojo universitetas, Muzikos akademija, V. Čepinskio g. 5, 46257 Kaunas, emilija.sakadolskis@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje aptariama įtraukiojo ugdymo, kaip teikiančio lygias ugdymosi galimybes visiems ugdytiniams, nepaisant kultūrinių, socialinių ar kitokių skirtumų, problematika. Remiantis keturių tikslinės grupės interviu su muzikos pedagogikos studijų programų studentais ir pedagogais praktikais rezultatais analizuojama, kaip būsimieji muzikos mokytojai yra rengiami įtraukiajam ugdymui. Tyrimo rezultatai atskleidė kitoniškumo ribotą supratimą, gebėjimų užtikrinti įtraukųjį ugdymą stoką, nepakankamą mokytojų mentorių pasirengimą vadovauti studentų praktikai. Remiantis tyrimo rezultatais pateikiamos rekomendacijos, kaip tobulinti mokytojų rengimą.

Esminiai žodžiai: mokytojų rengimas, pedagoginės nuostatos, įtraukusis ugdymas, pedagoginė praktika, muzikos mokytojas.

Įvadas

Dažno Lietuvoje vykdyto tyrimo išvadose teigiama, kad būsimieji pedagogai nesijaučia pakankamai pasirengę įgyvendinti įtraukųjį ugdymą (Miltenienė ir Daniutė, 2014; Pažerininė, 2015). Iš pedagoginės praktikos grįžę studentai, taip pat ir studijas baigę jauni mokytojai teigia susiduriantys su sunkumais, kylančiais dirbant su vaikais, kurie kažkuo „kitoniški“. Kaip pastebi A. Harlow ir D. J. Cobb (2014), pedagoginės praktikos metu studentai patiria „praksinį šoką“, nes, nors universitete išklauso paskaitų apie mokinių įvairovę, skirtynes ir būdus dirbti įtraukiai, tai paprastai vyksta teoriniu lygmeniu, o ne per patirtis.

Įtraukusis ugdymas plačiai aptiriamas Lietuvos ir tarptautiniuose švietimo dokumentuose, mokslo darbuose, ugdymo programose ir metodinėse priemonėse. Ilgą laiką įtraukusis ugdymas buvo siejamas su mokymosi sąlygų užtikrinimu sutrikimų ir negalių turintiems vaikams. Pastaraisiais metais linkstama pripažinti, kad kitoks, savitas, unikalus yra kiekvienas visuomenės narys, o švietimo sistema privalo ne tik užtikrinti visų besimokančiųjų įtraukimą į ugdymo procesą, bet ir šalinti bet kokio pobūdžio atskirtį. Šiuolaikinis įtraukusis požiūris į ugdymą apima platų „kitoniškumų“ spektrą. Pavyzdžiui, programos „Universalus mokymosi dizainas“ kūrėjai (angl. *Universal Design for Learning*, Meyer, Rose ir Gordon, 2014; Darrow, 2016) ragina kreipti dėmesį į visų besimokančiųjų gabumus, pajėgumus, domėjimąsi, mokymosi stilius, ekonominius bei sociokultūrinius ypatumus ar tautinius tapatumus.

Anot T. Bootho, K. Nes ir M. Strømstad (2003), jeigu dėmesį sutelkiame tik ties vienu besimokančiojo ypatybės aspektu, į ugdymą neįtraukiame viso žmogaus. Transformacinis įtraukiojo ugdymo modelis atsisako mokinių prisitaikymo prie monokultūriškos švietimo sistemos ir siekia užkirsti kelią barjerų atsiradimui visų mokinių atžvilgiu. Šiuolaikinėje ugdymo sistemoje skirtybės yra natūrali ir sveikintina ugdymo prielaida, o ne problema, kurią reikia įveikti. Todėl, „esant tokiam dideliame visuomenės spaudimui neišileisti kitoniškumo, turime žvelgti į įtraukimą kaip į kelionę sunkiai pasiekiamo tikslo link. Įtraukioji mokykla yra ne kelionės tikslas, o judėjimas reikiama kryptimi. <...> Tikslo matymas leidžia žengti teisinga kryptimi“ (Booth, Nes ir Strømstad, 2003, p. 2).

Ką tai reiškia mokytojų rengimui? Jeigu įtraukusis ugdymas reiškia skirtybių pripažinimą, tuomet tektų atsisakyti modelio, kuriame iš pradžių parengiame mokytoją darbui su „normaliais“ vaikais ir tik vėliau suteikiame kompetencijų tiems atvejams, kai studentai susidurs su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Ši dichotomija tarp tariamai homogeniškų „normalių“ ir „probleminių“ vaikų remiasi supaprastinta prielaida, kad mokymosi sunkumai yra mokinio savybė, o ne kliūčių, kurias kuria švietimo sistema, pasekmė. Minėtos dichotomijos panaikinimas mokykloje, pedagogų rengimo srityje ir studento bei mokytojo mąstyme turėtų būti siekiamybė. Tačiau, kaip pastebi V. Kurtinaitienė (2018), tiek Lietuvos, tiek užsienio mokslininkų atliktuose tyrimuose nėra pakankamai aptartos mokytojų kompetencijos, reikalingos darbui su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Šiai problemai analizuoti trūksta mokslinių tyrimų.

Dažnai prastu mokytoju vadiname ne tą, kuris turi mažai žinių, bet tą, kuris neturi pašaukimo, nesiekia mokyti visų, o tik paklusniusius ir gabiusius. Nuostata įtraukti visus vaikus į ugdymo procesą įvairių autorių minima kaip būtina, norint dirbti pedagoginį darbą, o siekis ugdyti visus ir kiekvieną yra vertybinio pamato, vertybinių nuostatų rezultatas (Brandes ir Crowson, 2009; Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2012; Miltenienė ir Daniutė, 2014). Mokytojų kompetencijų ugdymas turėtų prasidėti nuo vertybių, jei norime švietimo sistemos, kuri pritaikyta visiems vaikams (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2011). Kaip teigia J. Ruškus (2002), įtraukusis ugdymas

akcentuoja ne akademinės žinias ar sutrikimų kategorizavimą, o socialinius santykius bei narystę bendruomenėje; tai susiję daugiau su nuostatomis nei su žiniomis ar gebėjimais. Dažnai manoma, kad klasėje esantys vaikai (o kartais ir jų tėvai) gali būti stabdis įtraukiamam ugdymui. Tačiau UNESCO (2003) ataskaitoje teigiama, kad pats didžiausias barjeras įtraukčiai yra mokytojų neigiamas požiūris. Bendramoksliai dažniausiai neturi išankstinių nuostatų tol, kol jų nepastebi suaugusiųjų elgesyje.

Tyrimai rodo, kad mokytojų pasiryžimas dirbti įtraukiai skiriasi (Darrow, 2016; Allison, 2012). Kai kurie skeptiškai vertina specialiųjų poreikių vaikų integravimą į bendrojo ugdymo procesą, o dalis netgi tam priešinasi. Mokytojų nusiteikimas dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis priklauso nuo darbo su „sunkiais“ ugdytiniais patirties, klasės valdymo gebėjimų, mokinių skaičiaus klasėje, mokytojo darbo krūvio. Pedagogų nuostatomis įtaką daro ir tai, ar mokytojui teikiama pagalba, kokio pobūdžio yra mokinių sutrikimai ar poreikiai, kiek klasėje yra mokinių, kurie reikalauja papildomo dėmesio. Mokytojai sutinka, kad visų vaikų įtraukimas yra jų pamatinė teisė, tačiau jie nenori prisiimti įsipareigojimų dėl galimai padidėsiančio darbo krūvio, žinių bei materialinių ar žmogiškųjų resursų stokos (UNESCO, 2003; Cardona, 2009). Anot A. Kriščiūnaitės, D. Strakšienės ir R. Bubnio (2018), mokykla „vis dar nepajėgia visavertiškai įtraukti vaikų ir užkirsti kelią ribojimams, atliepiant jų individualius poreikius, bet siekia daugiau integruoti vaikus į sistemą, t. y. ne sistemą pritaikyti prie besimokančiųjų, o besimokančiuosius pritaikyti prie sistemos“ (p. 126).

Kokias vertybes ir / ar nuostatas turėtų turėti mokytojas? Ar tų nuostatų galima išmokyti aukštojoje mokykloje, ar jas privaloma jau turėti prieš pradėdant studijas? Anot T. Jacobowitz (cit. iš: Denner, Salzman ir Newsome, 2001), mokytojų rengimo trukmė yra pernelyg trumpa norint suformuoti visas pedagogui reikalingas nuostatas. Paminėtinas T. Bootho (2011) tyrimas, kurio metu būsimoji mokytojai pripažino, kad yra tokių mokinių, kurių galima neįtraukti į „normalių vaikų“ klases. Tai vaikai, kuriems prikabinas „opozicinis nepaklusimo sutrikimas“ (angl. *oppositional defiant disorder*). Anot T. Bootho, tokios nuostatos galėtų būti tendencijos patologizuoti nepatogų žmonių elgesį pavyzdys.

L. L. Saylor ir C. C. Johnson (2014) pabrėžia, kad būsimo pedagogo nuostatomis įtaką daro studijų trukmė ir intensyvumas. Todėl svarbu iš anksto numatyti, kokių savybių reikia būsiamam mokytojui, ką galima išmokyti studijų metu, ko neįmanoma (ar sunku) pasiekti per tipinį pedagogų rengimo procesą, kokie turėtų būti stojamųjų reikalavimai, su kokiomis kompetencijomis ir nuostatomis būsimoji mokytojai turėtų ateiti į studijas (Casey ir Childs, 2007; Falkenberg, 2010). Kaip teigia J. I. Goodladas (1990), „už mokytojų rengimo programas atsakingi akademikai ir praktikai privalo surasti ir parinkti <...> tuos kandidatus, kurie nuo pat pradžių rodo įsipareigojimą būsimoems moralinėms, etinėms ir kultūrinančioms atsakomybėms“ (p. 57).

Keisti studentų požiūrį į pedagoginį darbą nėra lengva, nes atlikdami praktikas ar pedagoginio darbo pradžioje būsimoji mokytojai linkę taikyti asmeninėje mokymosi patirtyje patirtus metodus ir praktikas, užuot bandę naudoti tai, ko mokėsi universitete

(Richardson, 1996; Borg, 2004; Korthagen, 2004; Agee, 2006; Anagnostopoulos, Bas-madjian ir Smith, 2007; Hargreaves, 2008; Sakadolskienė, 2017). D. Lortie (1975) primena, kad studentai ateina į pedagogines studijas jau pažinodami pedagogo profesiją, nes yra praleidę apie 13 000–15 000 kontaktinių valandų stebėdami savo mokytojus. D. Lortie įvardyta „stebimoji pameistrystė“ (angl. *apprenticeship of observation*) lemia tai, kad mokoma taip, kaip patys studentai buvo mokomi. Todėl keisti mokytojavimo praktiką nėra lengva.

Pedagogų rengimą aptariančioje literatūroje pabrėžiama pirminio pedagogų rengimo svarba, o ypač mokyklose atliekama praktika, kaip veiksmingiausias būdas keisti studentų įsitikinimus, nuostatas ir veiksmus įtraukiojo ugdymo atžvilgiu (Brownell, Ross, Colón ir McCallum, 2005; Hourigan, 2007; Swain, Nordness ir Leader-Janssen, 2012). Veiksmingiausiai tie įsitikinimai keičiasi, kai specialiosios pedagogikos dalykas yra derinamas su praktika mokykloje. Praktikos mokykloje procese paprastai dalyvauja trys veikėjai: studentas praktikantas, mokykloje dirbantis mokytojas (mentorius) ir aukštosios mokyklos dėstytojas (tutorius). Ypač svarbus mentoriaus vaidmuo. Kaip pastebi D. Beutel ir R. Spooner-Lane (2009), kuo mažiau laiko mentorius praleidžia su praktikantu, tuo didesnė tikimybė, kad bandys įsiūlyti savas veiklos strategijas, užuot kartu ieškojus naujų sprendimų. Autorių teigimu, kai tam neskiriama pakankamai dėmesio, praktikantui nesudaromos sąlygos atrasti savąjį kelią, o tiesiog mokomasi prisitaikyti esamoje sistemoje, nekvestionuojant nei įsitikinimų, nei mokyklos kultūros, nei esamos praktikos.

Atsižvelgusios į įvardytas aplinkybes, dėl kurių būsimieji muzikos mokytojai patiria minėtą „praksinį šoką“, pasirinkome tyrimo *tikslą* – atskleisti muzikos mokytojų rengimo įtraukiamam ugdymui ypatumus, žvelgiant iš aukštesniųjų kursų studentų bei jų praktikos mentorių mokyklose perspektyvos. Siekėme atsakyti į šiuos probleminius klausimus: kaip universitete būsimieji muzikos mokytojai rengiami dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, su kokiomis problemomis susiduria ir kaip jas sprendžia praktikos metu? Kokia yra mokytojų mentorių patirtis dirbant su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais vaikais ir kokią pagalbą šiuo aspektu jie teikia praktiką atliekantiems studentams? *Tyrimo metodai*: švietimo dokumentų ir mokslinės literatūros analizė, tikslinės grupės interviu su būsimaisiais muzikos mokytojais bei jų praktikos mentoriais.

Tyrimo metodologija

Siekdamos išsiaiškinti, kaip būsimieji muzikos mokytojai rengiami įtraukiamam ugdymui, atlikome kokybinį tyrimą, sudariusį sąlygas „įsigilinti į tyrimo dalyvių perspektyvas, surinkti gausius socialinio gyvenimo detales ir unikalius niuansus apčiuopiančius duomenis“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 15). Duomenims rinkti pasirinktas tikslinės grupės (angl. *focus group*) interviu – tyrėjo organizuota, tyrimo dalyvių sąveika grįsta diskusija, kurios tikslas – surinkti kuo daugiau ir įvairesnių duomenų analizuojama

tema (Henning, 2014). Tokiu būdu siekta atskleisti kuo įvairesnes tyrimo dalyvių žvalgos į nagrinėjamą temą perspektyvas, išryškinti tyrėjo nenumatytus problemos aspektus, gauti naujų bei vertingų duomenų (Finch ir Lewis, 2003).

Tyrimo dalyviai

Atlikome keturis tikslinės grupės interviu su skirtingomis informantų grupėmis. Pirmieji trys atlikti su dviejų Lietuvos universitetų Muzikos pedagogikos studijų programų studentais: pirma grupė (1G) – antrus metus besimokantys, atlikę pirmąją (asistento) pedagoginę praktiką; antra grupė (2G) – trečio kurso studentai, atlikę antrąją (pedagogo padėjėjo) pedagoginę praktiką; trečia grupė (3G) – baigiamojo kurso studentai, baigę savarankišką pedagoginę praktiką. Dalyvių grupės panašios amžiumi (20–23 metai) ir sudėtimi (grupės dydis – 6–8 asmenys, dauguma merginos). Iš viso tyrime dalyvavo 22 būsimieji mokytojai. Skirtingų universitetų studentai pasirinkti siekiant išvengti šališkumo ir priklausomybės nuo konkrečiame universitete susiformavusių mokytojų rengimo tradicijų. Nuspręsta kalbėti su skirtingų kursų studentais, turinčiais įtraukiojo ugdymo teorinių žinių (įgytų paskaitų metu) ir praktinės patirties (įgytos atliekant pedagoginę praktiką).

Ketvirtąją tyrimo dalyvių grupę (4G) sudarė šeši muzikos mokytojai (mentoriai), kurie vadovauja Muzikos pedagogikos studijų programos studentų praktikai ne mažiau kaip 5 metus. Vidutinis mokytojų darbo stažas – 14 metų (nuo 7 iki 21), vadovavimo studentų praktikai vidurkis – 9 metai (nuo 6 iki 19). Visi mokytojai dirba bent su dviejų amžiaus grupių mokiniais (pradinių, vidurinių aukštesniųjų klasių), vadovauja bent dviejų tipų studentų praktikai (stebimoji, asistento, mokytojo pagalbininko, savarankiško darbo).

Tyrimo organizavimas

Tyrimo dalyvių (studentų ir mokytojų) diskusija buvo grįsta keliais į tyrimo temą orientuotais klausimais, paliekant laiko juos apsvarstyti, pagrįsti savo nuomonę, pateikti pavyzdžių. Pateikti klausimai buvo atviri, platus, skatinantys diskutuoti, dalytis patirtimi. Kalbant su studentais prašyta svarstyti: kaip universitete būsimieji muzikos mokytojai rengiami dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, su kokiomis problemomis susiduria ir kaip jas sprendžia praktikos metu. Mokytojai kvieisti diskutuoti apie praktiką atliekančių studentų pasirengimą įtraukiajam ugdymui, pagalbą studentui susidūrus su problemomis bei jų pačių patirtį dirbant su įvairių poreikių turinčiais vaikais.

Laikėmės nuostatos, kad tikslinės grupės interviu yra daugiau nei individualių interviu suma. Tai sąveika grindžiama diskusija tarp tyrimo dalyvių, jiems bendraujant tarpusavyje, o ne statiškai keičiantis informacija su tyrėju (Henning, 2014; Finch ir Lewis, 2003). Diskusijos organizuotos taip, kad patys dalyviai kreiptųsi vieni į kitus, keltų jiems aktualius klausimus, kartu ieškotų atsakymų, vieni kitiems paaiškintų nevienareikšmiškai suprantamus problemos aspektus, aptartų papildomas temas arba vieną kurią atskleistų aiškiai ir detalai. Mūsų vaidmuo šiuo atveju buvo diskusijų moderatorių ir

aktyvių klausytojų, užtikrinančių tokią pokalbio atmosferą, kuriai esant tyrimo dalyviai jaustųsi laisvai, nebijotų reikšti nuomonės, būti kritiškai kitų vertinami. Interviu vyko tyrimo dalyviams gerai pažįstamoje aplinkoje, t. y. universitetuose, kuriuose pačios dirbame, kur studijuoja studentai ir praktikos aptarimuose dalyvauja muzikos mokytojai. Tikslinių grupių interviu trukmė – 70–90 min.

Tyrimo etika

Tyrimo metu savanoriškai kviešti dalyvauti abiejų aukštųjų mokyklų antro, trečio ir ketvirto kurso studentai bei minėtus kriterijus atitinkantys vieno iš tyrimo miestų muzikos mokytojai. Apie tyrimo tikslą ir dalyvavimo anonimiškumą studentai informuoti paskaitų metu, o mokytojams išsiųsti kvietimai elektroniniu paštu. Kadangi straipsnio autorės yra būsimųjų muzikos mokytojų rengėjos, studentų ir mokytojų prašėme pateikti savo nuomonę neatsižvelgiant į šią aplinkybę. Su tyrimo rezultatais tyrimo dalyviai supažindinti tik juos apibendrinus, nelyginant grupių tarpusavyje, neįvardijant konkrečių pasisakymų autorių.

Didžioji dauguma pakviestųjų sutartu laiku atvyko į diskusiją. Dalyvauti tyrimo dėl objektyvių ir mums žinomų priežasčių negalėjo 6 studentai ir 1 mokytoja. Diskusijos pradžioje tyrimo dalyvių prašėme pasakyti savo vardą, nurodyti amžių, kursą (studentus), darbo stažą (mokytojus). Šie duomenys mums žinomi ir naudoti transkribuojant interviu metu įrašytą informaciją. Pateikiant interviu citatas nurodomi pakeisti informantų vardai ir jų grupė (1G, 2G, 3G, 4G).

Duomenų analizė

Tyrimo duomenims apdoroti pasitelkta kokybinė turinio analizė, padėjusi aprėpti gautą informaciją, skirstyti duomenis į grupes bei kategorijas ir tuo remiantis daryti išvadas. Pradinis duomenų analizės etapas buvo interviu transkripcijų skaitymas, siekiant pasinerti į duomenis (Henning, 2014), suprasti tyrimo dalyvių „suvokimo, elgesio, strategijų, sąveikų įvairovę“ (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 58). Kitas žingsnis buvo duomenų kodavimas ir jų priskyrimas kiek įmanoma daugiau kategorijų. Trečiuoju etapu siekta sumažinti kategorijų skaičių, jas jungiant į bendresnes tematinės grupes.

Pirminę duomenų analizę ir jų aprašymą atliko pirmoji straipsnio autorė. Antrosios autorės vaidmuo buvo svarbus visais trimis duomenų analizės etapais: peržiūrėtos ir tikslintos pirminio kodavimo metu išskirtos kategorijos bei jas jungiant išryškėjusios tematinės grupės, koreguotas ir pildytas duomenų aprašymo tekstas. Viso tyrimo metu abi diskutavome tyrimo atlikimo bei rezultatų interpretacijos klausimais; lyginome su mokslinėje literatūroje randamomis išvadomis. Tokiu būdu siekta užtikrinti tyrimo patikimumą, grindžiamą tyrėjų sutarimumo kriterijumi. Tyrimo rezultatų aprašymas pateiktas trimis tyrimo dalyviams (dviem studentams ir vienam mokytojui) siekiant nustatyti, ar jų patirtys buvo teisingai suprastos. Pastabų ar tikslinimų nepateikta.

Tyrimo rezultatai

Tikslinės grupės interviu dalyviams studentams įtraukiojo ugdymo samprata buvo pažįstama iš paskaitų ir praktikos aptarimo metu pateiktos informacijos. Todėl susitikimų pradžioje tam dėmesio neskyrėme. Įdomu tai, kad, pateikus pirmąjį klausimą (kaip universitete būsimieji mokytojai rengiami dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis?), studentai patys pradėjo svarstyti, kaip jie supranta įtraukųjį ugdymą, apie kokius mokinius turėtų būti kalbama. Tad pirmoji išryškėjusi tema – mokinių, vienos studentės žodžiais tariant, „įtraukiojo ugdymo tikslinės grupės“, charakteristika.

Kitoniškumo suvokimas

Kalbėdami apie mokytojavimo patirtis studentai skiria dvi ugdytinių grupes: „visus vaikus“ ir „tuos“, „kitokius“. Kitoniškumui apibūdinti pasirenkamos tokios mokinių charakteristikos: „probleminiai“, „turintys sutrikimų“, „nepatogūs“, „trukdantys darbu“, „sudėtingo charakterio“, „sunkūs“, „nevaldomi“, „asocialūs“. Paprašyti paaiškinti, kas yra tie kitokie mokiniai, studentai kalba apie imigrantus / kitataučius ir, apibendrintai, kitus, keliančius problemų. Pavyzdžiu galėtų būti dviejų merginų pasisakymai:

„Klasėje turiu tamsiaodę mergaitę. Tai ji kažkokio atraktyvumo klasei suteikia“ (Giedrė, G2).

„Viena mergaitė, kai pamoką vedė mokytoja, pradėjo isterikuoti: mėtyti sąsiuvinius, knygas nuo suolo. Kai mokytoja bandė ją nuraminti, buvo dar blogiau – neprisileido, urzgė. Man baisu pasidarė“ (Daina, G1).

Imigrantų / kitataučių mokymasis lietuvių grupėje – tiek mokytojams, tiek ir studentams, palyginti, nauja patirtis. Kai klasėje yra vienas arba keletas kitos tautybės ar rasės mokinių, studentai problemų nežvelgia. Tokios mokinės buvimą Giedrė netgi vertina pozityviai („ji kažkokio atraktyvumo klasei suteikia“), ji mergaitę išskiria kaip egzotišką, skirtingą, net nesusimąstydama, kad toks požiūris yra neįtraukus ir žeidžiantis.

Antrajai („nepatogiųjų“) grupei priskiriami mokiniai studentų charakterizuojami išskirtinai neigiamai. Jie būsimiesiems mokytojams nesuprantami, sudėtingos situacijos bauginančios dėl nežinojimo, kaip stebėtą pamoką vedusiam mokytojui ar jam pačiam elgtis probleminėje situacijoje: „Aš turiu vaiką, kuriam nežinau, kas yra. Jis neprognozuojamas: gali bėgti, spirti. Kas bus, jei per mano pamoką taip nutiks?“ (Rasa, G3). Šis pasisakymas paskatino itin aktyvią studentų diskusiją. Visi tyrimo dalyviai galėjo papasakoti atvejų, kai vienas ar keli mokiniai sukėlė sumaištį klasėje. Kiekvienu atveju svarstyta, kokios yra vienokio ar kitokio mokinių elgesio priežastys. Tačiau jas įvardydami studentai ir vėl naudojo tik keletą kitoniškumo charakteristikų, linko tokiems mokiniams priskirti jau minėtus apibūdinimus („sunkiai valdomi“, „turintys sutrikimų“ ir kt.). Pasigesta gilesnio tokių mokinių skirtybių išmanymo, gilesnių mokinių elgesio priežasčių įžvalgų. Nė vienoje grupėje kitoniškumas nebuvo apibūdintas kaip pozityvus, savitą mokinio mąstymo stilių, skirtingas mokymosi strategijas, įvairius ugdymosi

poreikius nusakantis bruožas. Paklausus, ar „kitokie“ mokiniai yra tik blogi, studentai pripažino, kad kitoniškumas apima ir teigiamus bruožus, tačiau juos įvardydami minėjo tik aukštesnius muzikinius gebėjimus („*turi gerą muzikinę klausą*“), muzikinę patirtį („*daug metų mokosi muzikos mokykloje*“), muzikos mokymosi motyvaciją („*valandų valandas praleidžia kurdamas kompiuterinę muziką*“).

Nuostatos užtikrinti įtraukujį ugdymą formavimosi prielaidos

Dalydamiesi nuomonėmis apie įtraukiojo ugdymo organizavimą, studentai rėmėsi ne tik studijų metu, bet ir mokantis bendrojo ugdymo mokykloje įgyta patirtimi. Kaip ir studijų, taip ir mokyklinės patirtys spręsti įtraukiojo ugdymo klausimus yra ribotos. Daugumoje atvejų prisimenami mokytojai, kuriems nepavyko paskatinti mokinių mokytis. Diskusijai tyrimo dalyvius „išprovokavo“ du pasakojimai:

„*Mūsų klasė buvo ypatinga. Taip sakė visi mokytojai. Turėjome ir iš kolonijos, ir iš girtuokliaujančių šeimų <...>. Kai dabar pagalvoju, buvome nelengvi. Ypač per anglų kalbos pamokas. Tas mūsų, žiedas darė tai, ką norėjo <...>. Mokytojos man buvo gaila, ji buvo geras žmogus*“ (Asta, G2).

„*Mano bendraklasė buvo iš probleminės šeimos <...>, devintoje klasėje ji pastojė. Visiems palengvėjo, kai ji išėjo. Pamokų, aišku, ji neruošdavo, per kiekvieną pertrauką bėgdavo rūkyti. <...> Su griežtesniais mokytojais ji iš viso nekalbėdavo. Piešdavo kažką sąsiuvinyje ir tylėdavo. Su demokratiškesniais leisdavosi į ilgas diskusijas apie mokymosi beprasmiškumą. O mums būdavo smagu, kai pamoka nevyksta, galime mėgautis diskusija*“ (Erika, G1).

Abiem atvejais minimi turintys mokymosi sunkumų ir elgesio problemų „asocialių“ šeimų vaikai. Paklausti, kaip mokytojai sprendė klasėje kylančias problemas, studentai neprisimena taikytų veiksmingų priemonių. Mokytojų tyrimo dalyviams gaila, prisimenamas „palengvėjimas“, kai tokių mokinių klasėje nelieka.

Studentai atkreipė dėmesį ir į mokinių įtraukimo į muzikinio ugdymo procesą specifiką, kai turintiems muzikinių gabumų mokiniams sudaroma daugiau dalyvavimo muzikinėje veikloje galimybių, jiems skiriama daugiau mokytojo dėmesio. Vienos tyrimo dalyvės pateiktas pavyzdys buvo įvertintas kaip niekuo neišsiskiriantis, „tipiškas“ Lietuvos mokyklose:

„*Mūsų muzikos mokytoja turėjo vokalinius kolektyvus, tai per pamokas su jais ruošdavosi pasirodymams. Kitiems išdalindavo knygas ir liepdavo skaityti*“ (Laura, G3).

Atvejų, kai pamokų metu daugiau dėmesio skiriama darbui su gabiais mokiniais, organizuojamos chorų ar ansamblių repeticijos, galėjo pateikti beveik visi tyrime dalyvavę studentai („*tai aišku, kad taip būna*“). Papasakoti atvejai studentų nestebina ir yra apibūdinami kaip įprasti, argumentuojant: „*mokytojai įdomiau su gabiais dirbti*“, „*koncertui juk pasiruošti reikia*“, „*dirba su tais, kuriems muzikos reikia*“.

Turinčių muzikinių gabumų mokinių išskyrimas, didesnis jiems skiriamas dėmesys studentų vertintas nevienareikšmiškai. Tai viena iš temų, kurios aptarimą inicijavo dviejų

grupių (G1, G2) dalyviai, kartu aptardami ir muzikos mokytojo profesinio identiteto dvilypumą (muzikas / pedagogas). Pastebėta, kad save, kaip būsimą muzikos mokytoją, studentai identifikuoja skirtingai: vieni būsimoje profesijoje svarbesniu laiko pedagogo, kiti muziko (dažniausiai atlikėjo) vaidmenį. Pavyzdžiu galėtų būti šie pasisakymai:

„Aš visada lačiau ir laikysiu save atlikėju. Į pedagogiką stojau vien dėl vietos universitete“ (Algimantas, G2).

„Muzikos pamokose man visuomet būdavo gera <...>. Ir aš noriu parodyti vaikams, kiek daug jiems gali duoti muzika. Esi nuliūdęs ar sunerimęs, muzika padės išsklaidyti tamsias mintis. Negali susikaupti, tingi dirbti – muzika taip pat padės. O kiek džiaugsmo galima patirti dainuojant, kuriant. Ir visa tai gali suteikti muzikos mokytojas“ (Greta, G1).

Studentams, save apibūdinantiems kaip muzikos profesijos atstovus, prioritetinės veiklos sritis yra muzikinių gebėjimų ugdymas, ugdytinių grupės ar pavienių mokinių muzikinės veiklos rezultatai („kam tada mokyti muzikos, jei jie dainuos pro šoną, jei nebus ką parodyti“). Save tapatinantiems su mokytojo profesija svarbesnis yra siekis padėti skirtingų muzikinių gebėjimų, įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams („mano mokymo idealas – klasėje nėra silpnų ir nemotyvuotų“).

Rengimasis dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis

Visose grupėse išreikšta nuomonė, kad pedagogų pasirengimas, dalykinės ir socialinės kompetencijos yra įtraukiojo ugdymo pagrindas. Studentų teirautasi, kaip jie aukštojoje mokykloje rengiami įtraukiamam ugdymui? Ar yra pasirengę susidurti su iššūkiais pedagoginės praktikos metu? Nors abiejų universitetų studentai pripažįsta per paskaitas gavę informacijos apie įvairių poreikių vaikus, tačiau teorinių paskaitų metu žinios buvo menkai siejamos su praktika. Todėl, pasak vienos studentės, „kai išėjome į praktiką, buvome jau viską pamiršę. Prisiminėm kažkokius fragmentus“ (Asta, G2).

Kalbėdami apie rengimąsi dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis studentai kelia studijų dalykų turinio, studijų metodų tinkamumo, teorijos ir praktikos sąsajų klausimus. Pavyzdžiui, baigiamojo kurso studentė pasakoja:

„Raidos psichologiją dėstysiu dėstytoja tikrai gražiai papasakojo apie sutrikimų turinčius vaikus, bet jos dėstymas atrodė taip toli nuo realybės. Norėjosi labai konkrečių problemų sprendimo, konkrečių atvejų analizės“ (Greta, G3).

Iš šio ir kitų pasisakymų matyti, kad studentai svarsto ne tiek informacijos kiekio ir atrankos, kiek jos pateikimo būdo, ryšio su ugdymo praktika klausimus. Įdomu ir tai, kad absoliuti dauguma tyrime dalyvavusių minėjo informacijos apie įtraukijį ugdymą gavę tik Psichologijos, Ugdymo psichologijos (kitame universitete Raidos psichologijos), iš dalies Muzikinio ugdymo metodikos paskaitų metu. Pasak studentų, „su dėstytojais diskutavome, kaip būtų galima pasiegti vienu ar kitu atveju“ (Rūta, G2), „po praktikos kalbėjome apie probleminius vaikus“ (Erika, G2). Tačiau gilesnei, konkrečiais atvejais grįžtai problemos analizei dėmesio trūko.

Taikli ir studentų įžvalga apie specialiųjų poreikių vaikų ugdymo(si) ypatumus aptariančių studijų dalykų vietą studijų programoje. Akivaizdu, kad studijų programų rengėjų dėmesio centre turėtų būti ne tik studijų dalykų nuoseklumas, bet ir dėmė su praktinėmis užduotimis, pedagoginės praktikos turiniu. Baigiamojo kurso studentė svarsto: „*Raidos psichologiją turėjome po antros praktikos. Kai dėstytoja dėstė apie specialiųjų poreikių vaikus, galvojau, kodėl šis dalykas man tik dabar. Kodėl ne prieš praktiką?*“ (Greta, G3).

Pedagoginės praktikos metu įgytas patirtis tyrimo dalyviai aptarė itin aktyviai – kiekvienas diskusijoje dalyvavęs yra stebėjęs ar praktiškai susidūręs su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais. Kiekvienas toks atvejis – iššūkis būsimam mokytojui, o jo įveika dažniausiai spontaniška, neplanuota. Studentų teigimu, apie tokius vaikus praktikai vadovaujantys mokytojai kalba kaip apie išskirtinius, tačiau jie necharakterizuojami, neanalizuojami jų veiklos ir elgesio ypatumai: „*Tiesiog pasakė, kad yra vienas vaikas tiesiog kitoks*“, „*Pasakė, kad jis neprognozuojamas*“, „*Būk atsargi su juo, patarė*“. Daugiau dėmesio skiriama konkrečių atvejų analizei po vestos ar stebėtos pamokos. Studentų teigimu, nė vienu atveju jiems nebuvo pateiktas bent kiek išsamesnis paaiškinimas apie vaikų turimą negalią, raidos ar emocinį sutrikimą. Darbo su specialiųjų poreikių vaikais specifika aptariama tik iškilus problemoms.

„*Apie įtraukųjį ugdymą kalbame tik iškilus konkretais atvejo klausimui. Ir jie [mokytojai mentorai, dėstytojai], ir mes suprantame, kad tai išmanymo, darbo ir laiko reikalaujantis procesas. Nei jie, nei mes neturime gatavų receptų*“ (Greta, G1).

Nė vienam studentui mentorai nepatarė konsultuotis su mokyklos psichologu ar socialiniu pedagogu. Baigiamojo kurso studentų grupės nariai pritarė vienos iš bendramokslų išsakytai nuomonei: „*Kol patys nepradėsime ieškoti, kol patys nesusidursime praktikoje, tol ir nesuprasime*“ (Rasa, G3).

Mokytojų mentorių pasirengimas vadovauti studentų praktikai

Tikslinės grupės diskusijoje dalyvavę mokytojai pripažįsta, kad įtraukusis ugdymas yra vienas iš didžiausių mokytojo darbo iššūkių. Žinių, kaip dirbti su įvairių poreikių vaikais, trūkumas, gebėjimo organizuoti prasmingą darbą klasėje stoka, ugdymo diferencijavimo būdų išmanymas – sunkumai, su kuriais susiduria ne tik studentai, bet ir patyrę pedagogai.

„*Sunkių vaikų dabar daugėja. Gerai, jei klasėje toks vienas. O jei penki ar šeši? Patiems trūksta žinių, kaip rasti prie kiekvieno individualų priėjimą. Kažkiek konsultuoja mokyklos socialinė pedagogė, kažkiek psichologė. Pasitariame su tą pačią klasę mokančiais kolegomis. Kartais surandame sprendimą, o kartais tiesiog reikia iškentėti tą klasę. Šventė būna, kai toks vaikas suserga – galime normaliai dirbti*“ (Gabrielė, G4).

Nė vienoje iš studentus į praktiką priimančių mokyklų, kuriose dirba diskusijos dalyviai, nėra pedagogo pagalbininkų, todėl problemas mokytojams tenka spręsti patiems. Muzikos mokytojai pripažįsta, kad patirties ir žinių, kaip diferencijuoti ugdymo procesą, turi nepakankamai. Studijuojant aukštojoje mokykloje jie nebuvo supažindinti su

įtraukiuoju ugdymu. Per pastaruosius penkerius metus tik du ketvirtos grupės dalyviai dalyvavo šiai temai skirtuose mokymuose (mokytojų teigimu, ne visi buvo vertingi). Dirbti su įvairių poreikių vaikais mokytojai mokosi remdamiesi savo ir kolegų patirtimi. Kartu pripažįstama, kad tam mokykloje dėmesio skiriama nepakankamai.

„Šiuolaikiniam mokytojui reikia tiek daug žinoti ir mokėti, nuolat mokytis ir tobulėti dalyko, didaktikos srityje. Subalansuotam įvairių poreikių vaikų ugdymui pažinti laiko nelieta. Nors, kai geriau pagalvoji, su kolegomis dažniausiai apie tai ir kalbame“ (Justė, G4).

Su studentais apie įtraukųjį ugdymą mokytojai taip pat kalba retai, nors ir pripažįsta, kad visi studentai susiduria su klasės valdymo, mokinių įtraukimo į muzikines veiklas, darbo su specialiųjų poreikių vaikais problemomis. Mentorių paskirti jie pirmiausia mano esant pagalbos studentui ugdantis muzikos mokymo gebėjimus teikimą: *„Su studentais pirmiausia kalbame apie muzikos mokymo klausimus. Jaučiuosi atsakinga, kad jie patobulėtų kaip muzikos mokytojai. Apie probleminius vaikus kalbame retai“ (Laura, G4).* Mokytojų mentorių veiksmai probleminėje situacijoje dažniausiai apsiriboja tokių vaikų drausminimu: *„Kai koks nors mokinys, pasireiškia, studentai tik žiūri į mane didelėmis akimis. O ką aš? Juk jis klasės šeimininkas. Galiu tik prieiti prie to vaiko ir padėti jam nusiraminti“ (Vaiva, G4).* Mokytojai yra linkę problemas spręsti patys, o ne mokyti tai daryti būsimuosius muzikos mokytojus: *„Dažniausiai aš pati suvaldau mokinių: pasisodinu prie savęs, išsiunčiu pasivaikščioti, duodu papildomų užduočių“ (Laura, G4).* Susidaro įspūdis, kad pedagogams nepatogu dėl kitaip besielgiančių mokinių. Mokytojai taip pat pripažino nepagalvoję, kad studentai galėtų ieškoti problemos sprendimo būdų kartu su mokyklos psichologe ar socialine pedagoge.

Diskusija ir rekomendacijos

Įtraukusis ugdymas apibūdinamas kaip teikiantis lygias ugdymosi galimybes visiems ugdytiniams, nepaisant kultūrinių, socialinių ar kitokių skirtumų. Švietimo dokumentuose, mokslininkų darbuose pateikiama įtraukiojo ugdymo sampratų įvairovė (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros ataskaita, 2011; Vaitkuvienė-Zimina ir Bruzgelevičienė, 2016; D'Alessio ir Watkins, 2009), tačiau vieningai sutariama, kad visų vaikų lygiateisis ugdymas, kuomet mokytojai ir mokiniai tampa pedagoginės meistrystės ir sėkmingų edukacinių procesų dalyviais – bendrojo ugdymo kokybės prielaida (Booth et al., 2003; Meyer et al., 2014).

Nors Lietuvoje visuomenės požiūris į skirtingų ugdymosi poreikių turinčius vaikus mokykloje keičiasi (Grincevičienė, Szerlag, Dziuback ir Targamadžė, 2015), vis dėlto nusistatymas, jog „kitokie“ vaikai yra problema, išlieka. Turint omenyje, kad Lietuvoje įtraukusis ugdymas yra palyginti naujas reiškinys, plėtotas tik nuo nepriklausomybės atgavimo, vis dar tenka susidurti su sovietmečio palikimu, kai kitoniškumas buvo su-

prantamas ne kaip vertybė, o kaip problema (Kugelmass ir Ritchie, 2003; Galkienė, 2017). Mūsų tyrimas parodė, kad tiek studentai, tiek ir muzikos mokytojai „kitokius“ vaikus linkę apibūdinti kaip nepatogius, sunkius, reikalaujančius dėmesio, trukdančius darbui. Tokiems mokiniams taip pat priskiriami imigrantai, turintys mokymosi sunkumų bei elgesio problemų. Išryškėja skirtybės, atsirandančios dėl socialinio statuso, elgesio normų nesilaikymo, etninės kilmės. Tyrimo rezultatai rodo, kad vis dar esama prieš keletą dešimtmečių vyravusios tendencijos besiskiriantiems nuo daugumos priskirti numanomas neigiamas žmogaus savybes pasireiškimų (Emanuelsson, 2003). Muzikinio ugdymo kontekste „kitokių“ kategorijai priskiriami ir turintys muzikinių gebėjimų, muzikai talentingi mokiniai. Jie, nors ir vertinami teigiamai, taip pat mokytojui kelia nepatogumų, t. y. įpareigoja diferencijuoti ugdymą, kreipti darbą klasėje muzikinio rezultato link.

Nuostata užtikrinti įtraukų ir lygiateisį švietimą, visiems sudaryti ugdymosi galimybes formuojasi dar prieš pradėdant pedagogines studijas. Pirmoji ugdymo vertybių patirtis įgyjama šeimoje. Ateidamas į mokyklą vaikas atsineša daugiau ar mažiau savitus įsitikinimus ir vertybines nuostatas įtraukiojo ugdymo atžvilgiu. Mokykloje kaupiama stebimoji mokytojo profesijos patirtis, formuojamos nuostatos, kaip dirbti ugdytojo darbą. Tad pradėdami pedagogines studijas būsimieji mokytojai jau turi problemų sprendimo būdų bagažą, nuostatą vienaip ar kitaip veikti dirbant įtraukiojo ugdymo sąlygomis (Lortie, 1975; Goodlad, 1990; Casey ir Childs, 2007). Mūsų tyrimas parodė, kad būsimiesiems pedagogams jų pačių mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis ne mažiau svarbi nei pedagoginė praktika studijų metu.

Ugdymo individualizavimas, ugdytinių skirtubių supratimas, įvairių poreikių turinčių vaikų įvairovės pažinimas ir pripažinimas, ugdymo metodų išmanymas ir tikslingas jų taikymas – patirties ir pedagoginio meistriškumo reikalaujantis mokytojo bruožas (Pažerininė, 2015). Jo pradmenys formuojami aukštojoje mokykloje teoriškai pažįstant įtraukiojo ugdymo problematiką ir įgytas žinias taikant / išbandant praktikos metu (Beutel ir Spooner-Lane, 2009; Saylor ir Johnson, 2014). Mūsų tyrimas parodė, kad teorinis ugdymo problemų pažinimas, jei jis nesiejamas su konkrečiomis situacijomis, pedagoginio darbo specifika, menkai vertingas studentams susidūrus su problemomis, kai konfliktines ar tiesiog sudėtingesnes situacijas reikia spręsti čia ir dabar. Grupinėje diskusijoje dalyvavę studentai pripažįsta, kad teorinės paskaitos apie mokinių skirtības yra mažai veiksmingos, jei jos nesiejamos su praktiniu darbu, jei jų metu neanalizuojami konkretūs atvejai, neieškoma problemų sprendimo būdų. Kitų mokslininkų tyrimų rezultatai taip pat rodo, kad tradicinė nuostata pirma mokytis teorijos, o tik vėliau ją taikyti praktikoje nėra efektyvus būdas rengti mokytoją (Goodnough, Falkenberg ir MacDonald, 2016).

Pedagoginė praktika pripažįstama kaip efektyviausias studijų dalykas ugdantis gebėjimą dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, tačiau jos veiksmingumas yra vertinamas kaip nepakankamas. Paašškėjo, kad tiek būsimieji muzikos mokytojai, tiek ir jų praktikos mentoriai stokoja gilesnio problemos išmanymo, veiksmingų ugdymo diferencijavimo

būdų taikymo gebėjimų, šiuolaikiško kitoniškumo, kaip asmens savitumo ir individualumo, suvokimo. Nesulaukdami tinkamos pagalbos iš mokytojų mentorių, problemiška ir integruotai visuose dalykuose nestudijuodami specialiųjų poreikių vaikų ugdymo specifikos, studentai neįgyja reikiamų kompetencijų dirbti su skirtingų poreikių turinčiais mokiniais. Ir kitų autorių tyrimai rodo mentoriaus vaidmens rengiantis sudėtingam pedagogo darbui svarbą (Legette ir McCord, 2015). J. L. Greene (2015) teigimu, būtent mentoriai turėtų būti tarpininkais tarp mokyklos ir universiteto. Tačiau mentoriams ne visuomet aišku, kokios patirties studentas turėtų įgyti praktikos metu (Goodnough et al., 2016). Net ir patyrusio mokytojo mentoriaus vadovavimas praktikai, jei jis nėra specialiai rengiamas šiam vaidmeniui, negarantuoja sėkmės (Beutel ir Spooner-Lane, 2009). Tai patvirtino ir mūsų tyrimo dalyviai.

Muzikos pedagogų rengėjams tenka nelengvas uždavinys – pasirinkusiuosius muzikos mokytojo profesiją nukreipti savo žinių ir gebėjimų įprasminimo, dirbant su kultūrinių, socialinių ar kitokių skirtubių turinčiais ugdytiniais, link. Publikacijų, kuriose būtų aptariamas būsimųjų muzikos pedagogų rengimas dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, nėra gausu (Salvador, 2010). Rasta vos keletas darbų, pristatančių muzikos mokytojų rengimo užsienio universitetuose patirtį įgyvendinant originalius projektus, kurių tikslas – muzikinio ugdymo prieinamumo kiekvienam mokiniui didinimas. Pavyzdžiui, Dublino muzikos ir dramos konservatorijos studentai kiekvienais studijų metais mokinių grupėms organizuoja kūrybinius užsiėmimus, kurių tikslas – ugdyti būsimųjų muzikos mokytojų gebėjimą pritaikyti turimą muzikinę bei pedagoginę patirtį prie skirtingų grupių ir / ar mokinių poreikių (O’Connell, 2014). Mocartheumo universitete (Austrija) daug dėmesio skiriama kandidatų studijuoti atrankai. Išlaikiusieji muzikinius egzaminus kviečiami dalyvauti vienos dienos praktikume, kurio metu tikrinamas norinčiųjų studijuoti gebėjimas dirbti komandoje, lanksčiai reaguoti į situacijos pokyčius, būti tolerantiškiems ir jautriems kitų dalyvių poreikiams (Oebelsberger, 2014). Dar kiti autoriai siūlo studijų, o ypač pedagoginės praktikos, metu daugiausia dėmesio skirti studentų pedagoginės improvizacijos gebėjimų ugdymui (Houman, 2017), taikyti refleksyvaus studentų veiklos įsivertinimo strategijas (de Vught, 2014), taikyti biografinio modeliavimo metodą (Fischknecht, 2013).

Šio tyrimo duomenys taip pat įgalina teikti rekomendacijas, kaip tobulinti muzikos pedagogų rengimą. Mokyklų ir universitetų intensyvesnis bendradarbiavimas galėtų būti vienas iš būdų keisti ne tik studentų rengimo įtraukiamam ugdymui pobūdį, bet ir plėtoti mokytojų praktikų žinias bei gebėjimus dirbti su įvairių poreikių vaikais. Studentų pedagoginės praktikos mentorių ir tutorių kompetencijos užtikrinti įtraukijį ugdymą stiprinimas turėtų būti suvokiamas kaip itin svarbi mokytojų rengimo dalis. UNESCO (2003) ataskaitoje apie pasaulines patirtis minima, kad įtraukiojo ugdymo specialistai yra gerai parengti dirbti įtraukiai, bet to nepasakys apie kitų dalykų pedagogus. Minimoms priežastys: mokytojus rengiančių dėstytojų patirties ir žinių stoka, studijų programų turinys, pabrėžiant žinias ir gebėjimus, mažiau dėmesio skiriant vertybėms ir nuostatom.

Raginama kurti ilgalaikius kvalifikacijos kėlimo planus, apimančius visus įtraukiojo ugdymo veikėjus. Teigiama, kad itin svarbu, jog mokytojai (esami ir būsimi) ir įtraukiojo ugdymo specialistai remtųsi tais pačiais principais ir galėtų dirbti partneriškai, jungdami teoriją su praktika (UNESCO, 2003). Su tuo turėtų būti susijusios pastangos didinti tutoriaus vaidmenį rengiant pedagogus, nes šiuo metu Lietuvos universitetų dėstytojų dalyvavimas studentų praktikų procese yra epizodiškas ir vadybiškas dėl finansinių apribojimų.

Ne mažiau aktualu ir tikslingai sudaryti studijų turinį, išmintingai konstruoti studijų programą: įtraukti specialius studijų dalykus, teikiančius žinių apie skirtingų poreikių asmenis ir darbą su jais; stiprinti tokių dalykų turinio sąsajas su ugdymo praktika; analizuoti įtraukiojo ugdymo specifika kiek įmanoma daugiau studijų dalykų paskaitose; visą studijų procesą grįsti ugdymo individualizavimo ir grupinio darbo metodais, įvairovės pripažinimu; papildyti pedagoginės praktikos turinį įtraukiojo ugdymo nuostatas formuojančiomis užduotimis; išnaudoti pedagoginės praktikos institucijų bazę ir žmogiškuosius išteklius (socialiniai pedagogai, psichologai ir kt.) reikiamoms studentų kompetencijoms formuoti. Svarbu atsisakyti „pirma teorija, tada praktika“ pedagogų rengimo modelio (Goodnough et al., 2016; Symeonidou, 2017). Būtina plėtoti ir pačių dėstytojų kompetenciją ugdyti studentų nuostatas bei gebėjimus praktinėje veikloje įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus (Barton-Arwood et al., 2016).

Tikslinės grupės interviu padėjo ne tik gauti informacijos apie muzikos mokytojų rengimą įtraukiajam ugdymui, bet ir suteikė galimybių studentams bei mokytojams pagrįsti savo nuomonę, paaiškinti, ką ir kaip jie mano. Todėl grupinė diskusija traktuotina kaip veiksmingas tyrimo metodas, siekiant įvertinti studijų programos tinkamumą numatytiems tikslams pasiekti (Madriz, 2003; Henning, 2014). Vis dėlto norint geriau pažinti muzikos mokytojų rengimo įtraukiajam ugdymui sritį, tikslinga būtų atlikti lyginamąją muzikos ir kitas specialybes studijuojančių būsimųjų mokytojų rengimo, išsamesnę muzikos pedagogikos studijų programų sandaros, dalykų turinio, mokymo ir mokymosi procesų analizę. Įtraukiojo ugdymo teorinis pažinimas bei tyrimais grįstas studijų aukštojoje mokykloje situacijos išmanymas galėtų prisidėti prie mokytojų rengimo, o kartu ir prie švietimo procesų Lietuvoje tobulinimo.

Literatūra

- Agee, J. (2006). What kind of teacher will I be? Creating spaces for beginning teachers' imagined roles. *English Education*, 38(3), 194–219.
- Allison, R. (2012). The lived experiences of general and special education teachers in inclusion classrooms: A phenomenological study. *Canyon Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 36–47.

- Anagnostopoulos, D., Basmadjian, K. G. ir Smith, E. R. (2007). Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the “two-worlds pitfall”. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 138–152.
- Barton-Arwood, S., Barton-Arwood, L. ir Suddeth, S. W. (2016). University-community partnerships in teacher preparation: Changing attitudes about students with disabilities. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 4–20.
- Beutel, D. ir Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experienced teachers. *The International Journal of Learning*, 16(4), 351–360.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303–318.
- Booth, T., Nes, K. ir Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Borg, M. (2004). Key concepts in ELT: The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274–276.
- Brandes, J. A. ir Crowson, H. M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education*, 12(2), 271–289.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. ir McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242–252.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students’ beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33–41.
- Casey, C. ir Childs, R. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1–24.
- D’Alessio, S. ir Watkins, A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249.
- Darrow, A. A. (2016). Applying the principles of universal design for learning in general music. In C. R. Abril ir B. M. Gault (eds.), *Teaching general music* (p. 309–326). New York: Oxford University Press.
- de Vught, A. (2014). Reflection in a Music Teacher Training Programme. In T. de Baets, T. Buchbom (eds.), *The reflective music teacher* (p. 197–210). Innsbruck: Helbling.
- Denner, P. R., Salzman, S. A. ir Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 165–180.
- Emanuelsson, I. (2003). Integracija ir segregacija, inkluzija ir ekskluzija. Iš R. Labinienė ir kt. (red.), *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje* (p. 7–14). Vilnius: Presvika.

- Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2011). *Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – iššūkiai ir galimybės*. Odensė, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
- Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012). *Inkluzinio švietimo mokytojo profilis*. Odensė, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
- Falkenberg, T. (2010). Admission to teacher education programs: The problem and two approaches to addressing it. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 107, 1–29.
- Finch, H. ir Lewis, J. (2003). Focus groups. In H. Finch, J. Lewis (eds.), *Qualitative Research Practice* (p. 170–198). Trowbridge Wiltshire: The Cromwell Press.
- Fischknecht, R. (2013). Teachers, musicians and explorers. Models for aesthetic-biographical work in music teacher training. In A. de Vught, I. Malmberg (eds.), *Artistry* (p. 237–248). Innsbruck: Helbling.
- Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centas.
- Galkienė, A. (2017). Transformation of legal basis of the Lithuanian education systems towards inclusive education. In A. Galkienė (ed.), *Inclusion in socio-educational frames: Inclusive school cases in four European countries* (p. 62–99). Vilnius: Lithuanian University of Educational Sciences Publ.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Goodnough, K., Falkenberg, T. ir MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory-practice relationships in initial teacher education: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1–28.
- Greene, J. L. R. (2015). *Looking big at cooperating teachers in music education: Examining narrative authority within a knowledge community*. Nepublikuota daktaro disertacija. Boston University.
- Grincevičienė, V., Szerlag, A., Dziubacka, K. ir Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija. Edukologija*, 23(1), 73–80.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Harlow, A. ir Cobb, D. J. (2014). Planting the seed of teacher identity: Nurturing early growth through a collaborative learning community. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 70–88.
- Henning, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford: Oxford University Press.
- Houman, A. (2017). Did you expect the unexpected? Teaching for creativity using pedagogical creative improvisation. In R. Girdzijauskienė, M. Stakelum (eds.), *Creativity and innovation* (p. 199–214). Innsbruck: Helbling.
- Hourigan, R. M. (2007). *Teaching music to students with special needs: A phenomenological examination of participants in a fieldwork experience*. Nepublikuota daktaro disertacija. University of Michigan.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

- Kriščiūnaitė, A., Strakšienė, D. ir Bubnys, R. (2018). Neformalusis muzikinis švietimas vaikų patirčių kontekste: įtraukusis ar ribojantis? *Pedagogika*, 129(1), 126–141.
- Kugelmass, J. W. ir Ritchie, D. J. (eds.). (2003). *Advocating for children and families in an emerging democracy: The Post-Soviet experience in Lithuania*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kurtinaitienė, V. (2018). *Mokytojų, dirbančių su mokiniiais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, kompetencijos*. Nepublikuotas magistro darbas. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
- Legette, R. M. ir McCord, D. H. (2015). Pre-service music teachers' perceptions of teaching and teacher training. *Contributions to Music Education*, 40, 163–176.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Madriz, E. (2003). Focus groups in social research. In N. Denzin, Y. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (p. 363–387). London: Sage.
- Meyer, A., Rose, D. H. ir Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Miltenienė, L. ir Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1(30), 9–46.
- O'Connell, L. (2014). Educating composers in and for the community. In N. Economidou Stavrou (ed.), *Every learner counts: Democracy and inclusion in music education in the 21st century* (p. 49–50). Nicosia: The University of Nicosia.
- Oebelsberger, M. (2014). Development centre for freshmen: Individualizing music teacher training. In N. Economidou Stavrou (ed.), *Every learner counts: Democracy and inclusion in music education in the 21st century* (p. 48). Nicosia: The University of Nicosia.
- Pažerinienė, R. (2015). *Mokytojo rengimas įtraukiamajam ugdymui: Dėstytojų ir studentų požiūrio analizė*. Nepublikuotas magistro darbas. Lietuvos edukologijos universitetas.
- Richardson, V. (1996). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. In F. B. Murray (ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (p. 715–737). San Francisco: Jossey Bass.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Saylor, L. L. ir Johnson, C. C. (2014). The role of reflection in elementary mathematics and science teachers' training and development: A meta-synthesis. *School Science and Mathematics*, 114(1), 30–39.
- Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: Transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57.
- Salvador, K. (2010). Who isn't a special learner? A survey of how music teacher education programs prepare future educators to work with exceptional populations. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 27–38.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422.

- Swain, K. D., Nordness, P. D. ir Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75–81.
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge & a vision*. Paris: UNESCO.
- Vaitkuvienė-Zimina, Ž. ir Bruzgelevičienė, R. (2016). Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtraukijį ugdymą. *Pedagogika*, 124(4), 172–192.
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

Preparing Music Teachers for Inclusive Education in Lithuania

Rūta Girdzijauskienė¹, Emilija Sakadolskienė²

¹ Klaipėda University, 84 Herkaus Manto St., LT-92294 Klaipėda, Lithuania; Lithuanian Academy of Music and Theatre, 42 Gedimino Ave., LT-01110 Vilnius, Lithuania, girdzijauskiene.ruta@gmail.com

² Music Academy of Vytautas Magnus University, 5 V. Čepinskio St., LT-46257 Kaunas, Lithuania, emilija.sakadolskis@vdu.lt

Summary

Today inclusive education encompasses many more types of “otherness” than before. Systems like the *Universal Design for Learning* encourage us to consider the abilities of all learners, not just those with disabilities, yet in-service and preservice teachers feel unprepared to teach diverse populations of students, accounting for negative attitudes towards inclusion.

Changing the dispositions of future teachers is no easy task. For teacher education to become transformative rather than reproductive, many researchers have pointed to field experiences as being the key to success in changing teacher practices and dispositions. Since field experiences involve collaboration between the pre-service teacher and the school-based mentor, the aim of this research was to examine the voices of participants and prompted these research questions: how are future music teachers being prepared by university-based teacher education programs for inclusive classroom practice? What problems do pre-service music teachers face during field experiences? What challenges do school-based mentors face when guiding student teachers to work with diverse pupil needs? Focus group discussions were chosen as the method of data collection. Three groups consisted of bachelor-level students from two Lithuanian universities. The fourth consisted of six music teacher mentors.

Although attitudes are changing there is still a prevailing notion that children with differences are problem children. When asked to explain “the other,” students spoke about immigrants,

children of nationalities other than Lithuanian, children from challenging home situations, and any pupils that cause problems or discomfort for the teacher.

Students from both universities acknowledged instruction about children with special needs, but coursework was not aligned to fieldwork needs. They also noted the illogical sequence of coursework and complained that mentors gave them little advice and did not analyze specifics. Mentors admitted that one of their greatest challengers is the inclusion of children with special needs. When they themselves went to college they had no coursework on inclusive education and only a couple had participated in seminars on inclusion. Mentors primarily saw themselves as facilitators of music-related instructional problems. Undoubtedly Lithuanian university study programs need to assume greater responsibilities in facilitating more effective partnerships with the schools and mentors that agree to host aspiring educators.

Keywords: *teacher preparation, teacher dispositions, inclusive education, field experiences, music educator.*

Gauta 2018 07 18/ Received 18 07 2018
Priimta 2018 08 27 / Accepted 27 08 2018