

Neformaliojo muzikinio ugdymo ypatumai dirbant įtraukioje klasėje: pedagogų patirčių analizė

Peculiarities of Informal Music Education in an Inclusive Classroom: Analysis of Teachers' Experiences

Ieva Šauklė

E. p. ievasaukle@gmail.com

Santrauka. Nors Lietuvos švietimo sistemoje įtraukiamam ugdymui skiriama vis daugiau dėmesio, tačiau, atsižvelgiant į tai, kad bet kokio ugdymo sėkmė labiausiai priklauso nuo pedagogo gebėjimo kokybiškai dirbti įvairiomis sąlygomis, įtraukusis ugdymas vis dar kupinas iššūkių. Straipsnyje apžvelgiamas mokslininkų požiūris į neformalųjį muzikinį ugdymą, kai klasėje yra specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, bei pristatomos empiriniu tyrimu paremtos išvalgos, su kokiais iššūkiais susiduria pedagogai, mokydami muzikos įtraukioje klasėje. Remiantis tyrimo rezultatais, neformalaus muzikinio ugdymo kontekste įtraukusis ugdymas yra būtinas, tačiau iškyla tokių probleminių aspektų: nėra tinkamų sąlygų dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais (kad būtų pagal individualius vaikų poreikius pritaikyta mokymosi aplinka, muzikos instrumentų įvairovė, mokytojo padėjėjo pagalba), ribotos muzikos pedagogų žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos ir mokymosi ypatumus bei nepakankami pedagogų gebėjimai dirbti įtraukioje klasėje.

Pagrindiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, muzikinis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai, pedagogų patirtys.

Summary. Although more and more attention is paid to the development of inclusive education in Lithuanian education, but taking into account the fact that the success of any education depends on the ability of the pedagogue to work qualitatively in various conditions, inclusive education is still full of challenges. The article reviews the approach of researchers to non-formal music education when there are SEN children in the classroom, and also, through the empirical study, the challenges faced by pedagogues when teaching music students with special needs are revealed. The research revealed that the educational context of inclusion of non-formal music education is necessary, but full of challenges: lack of suitable conditions for working with children with SEN (adapted learning environment, variety of musical instruments, need for a teacher's assistant), limited preparation of music educators for work in an inclusive classroom, insufficient knowledge of existing music and art school teachers about the development and learning characteristics of children with SEN.

Keywords: inclusive education, musical education, special educational needs, teachers' experiences.

Received: 2024-03-31. Accepted: 2024-06-20

Copyright © 2024 Ieva Šauklė. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Įtraukusis ugdymas LR Švietimo įstatyme (2011) akcentuojamas kaip svarbiausias švietimo sistemos politinis siekis, kuris reiškia lygias galimybes visiems mokiniams, nepaisant jų amžiaus, lyties, etninės priklausomybės, pasiekimų ir kilmės. Ugdymo požiūriu įtraukioji mokykla yra ta, kurioje svarbus kiekvieno žmogaus mokymas ir mokymasis, pasiekimai, nuostatos ir gerovė. Kaip teigia mokslininkai, tai nereiškia, kad su kiekvienu mokiniu turi būti elgiamasi vienodai, atvirkščiai, reikia vadovautis ne bendrais standartais, bet atsižvelgti į įvairių mokinių gyvenimo patirtį ir poreikius, taip išvengiant socialinės marginalizacijos (Beaton; Florian, 2017).

Aptariant įtraukiojo ugdymo organizavimą, būtina pabrėžti meno, kaip pedagoginės priemonės, naudą (Bunt, 2003; Robinson, 2013). Seulo darbotvarkėje, laikantis nuostatos, kad meninis ugdymas yra vaikų, jaunimo ir visą gyvenimą besimokančiųjų subalansuotos kūrybinės, pažinimo, emocinės, estetinės ir socialinės raidos pagrindas, sutarta raginti UNESCO valstybes nares, pilietinę visuomenę, profesines organizacijas išnaudoti visą aukštos kokybės meninio ugdymo potencialą (UNESCO, 2010). Menas skatina kultūrų įvairovę, prieinamumą ir lygybę, yra galimybių ir kovos su diskriminacija bei atskirtimi priemonė (Del Gobbo, Galeotti, 2018). Anot mokslininkų (Strakšienė, Musneckienė, 2023), dėl panašių ideologinių principų meninis ugdymas yra labai glaudžiai susijęs su įtraukiojo ugdymu.

Muzikos poveikis asmens kognityviniam, psichosocialiniam ir akademiniam vystymuisi tyrinėtas daugelio mokslininkų (Boxill, 1985; Pratt, 1991; Bunt, 1994; Pelliteri, 2000; ir kt.), kurie pagrindė muzikos praktikavimo integracijos į įvairias specialiojo ugdymo programas pranašumus ir įrodė muzikavimo veiksmingumą bei svarbą, kartu pateikdami metodinių rekomendacijų, kaip dirbti įtraukiose klasėse.

Kalbant apie įtraukųį ugdymą neformalaus muzikinio ugdymo kontekste, atkreiptinas dėmesys į Girdzijauskienės ir Sakadolskienės (2018) atliktą tyrimą, kuris atskleidė, kad ir pedagogikos studentai, ir muzikos mokytojai „kitokius“ vaikus linkę apibūdinti kaip nepatogius, sunkius, reikalaujančius dėmesio, trukdančius dirbti. Kaip pastebi mokslininkai (Harlow, Cobb, 2014), didelė problema, kad ruošiant pedagogus, studentams išdėstyta teorinė medžiaga apie mokinių įvairovę, metodus dirbant įtraukioje klasėje, nepagrindžia sėkmingos darbinės praktikos, nes tai nevyksta per patirtis. Maidaniuk, Kavun ir kt. (2023) teigimu, vis dar aktuali problema yra tai, kad muzikos pedagogams stinga žinių apie muzikos mokymo metodus ir technikas, tinkančias mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, todėl įtraukusis ugdymas nėra visapusiškai įgyvendinamas.

Tyrimo objektas – įtraukusis ugdymas neformalaus muzikinio ugdymo kontekste.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti muzikinio ugdymo ypatumus, dirbant įtraukioje klasėje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išryškinti neformalaus muzikinio ugdymo, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, svarbą.
2. Pristatyti neformalaus muzikinio ugdymo pedagogų patirtis, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, pusiau struktūruotas interviu, aprašomoji duomenų analizė.

Muzika sukelia emocijų, kurios sąveikauja su kūnu. Kaip pastebi Abeles (1980), muzikuojant įvairiomis muzikos priemonėmis patiriamas emocinis susijaudinimas atpalaiduoja kūną. Dalyvavimas muzikinėse veiklose, anot Welch, Himonides, Saunders ir kt. (2014), taip pat gali turėti įtakos ir socialinei įtraukčiai (tarpasmeninei ir socialinei integracijai).

Vis daugėja neurologinių, kognityvinių ir socialinių psichologinių tyrimų (Catterall, Chapleau, Iwanaga, 1999; Bartz, Hollander, 2006), įrodančių, kad struktūruotas muzikinis ugdymas įtraukioje aplinkoje gali turėti teigiamą poveikį. Gous-Kemp (2013) manytu, muzika gali būti mokytojų panaudota spręsti kai kuriuos įtraukioje klasėje kylančius iššūkius, kaip pavyzdžiui, mokymosi priemonių, padedančių mokyti(s), trūkumą ir pagalbą besimokantiems įveikti patiriamas mokymosi kliūtis, kartu tobulinant savo akademinis, pedagoginius įgūdžius. Muzikos, kaip pedagoginės priemonės, naudojimas pagrįstas klasikine Vygotskio (1987) semiotinio tarpininkavimo teorija, kurioje įrankiai, tokie kaip muzika, yra laikomi galingais mokymo(si) tarpininkavimo artefaktais įtraukioje klasėje.

Neformalaus muzikinio ugdymo organizavimas su raidos, intelektualinio vystymosi sutrikimų turinčiais vaikais, mokslininkų (Lathom-Radocy, 2002; Chase, 2004) pastebėjimu, suteikia galimybių analizuoti, stebėti ir vertinti besimokančiųjų motorinius įgūdžius (sensorinę, smulkiąją ir stambiają motoriką), bendravimo įgūdžius (vokalinę raišką, kalbinį spektrą, žodinius gebėjimus), socializaciją (elgesį, dėmesį, socialinius / emocinius, tarpasmeninius įgūdžius), kognityvinius ir muzikinius įgūdžius (ritmavimo, instrumentavimo ir kt.). Muzikavimas yra kūrybinė meno terapija, kuri suteikia tam tikrą kompensacijos mechanizmą turintiems kalbos ir judėjimo sutrikimų. Susan, Sana (2004) ir Hodges (1980) numatė praktinių gairių muzikos pamokose, siekiant palengvinti kalbos ir judėjimo sutrikimų turinčių vaikų vystymąsi.

Kalbant apie muzikinio ugdymo organizavimą, Jellison (2019) savo mokslinėse studijose aptaria penkias muzikinio ugdymo įtraukioje klasėje gaires, kuriomis rekomenduojama, kad mokiniai su negalia nebūtų izoliuoti nuo negalios neturinčių bendraamžių, muzikinėje veikloje dalyvautų kartu, taip pat būtinas lankstus ir individualizuotas muzikos pamokų planavimas.

Taigi, apžvelgus neformalaus muzikinio ugdymo ir jo organizavimo įtraukioje klasėje svarbą ir ypatumus, galima teigti, kad galutinis įtraukiojų muzikos programų tikslas – sukurti mokymosi aplinką, kurioje ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų neturintieji patirtų sėkmę ir džiaugsmą muzikos pamokoje. Muzika, kaip menas, gali būti pagrindinė priemonė patenkinti socialinius poreikius, lavintis kognityvinius ir kitus įgūdžius, reikalingus ir negalią turinčiam, ir jos neturinčiam mokiniui.

Tyrimo metodika ir organizavimas

Siekiant atskleisti įtraukiojo muzikinio ugdymo ypatumus, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turinčiais mokiniais, bei išsiaiškinti, su kokiais iššūkiais susiduria neformalaus muzikinio ugdymo pedagogai, kokybiniam tyrimui buvo pasirinktas pusiau

struktūruotas interviu. Atliekant interviu, remiantis Gaižauskaite ir Valavičiene (2016), informantams buvo pateikti iš anksto numatyti klausimai, tačiau pokalbio metu lanksčiai keistos klausimų formuluotės, užduota ir papildomų klausimų. Interviu sudarė 4 probleminiai klausimai, suteikiant galimybę informantams savo nuomonę išsakyti atvirai. Interviu duomenys apdoroti turinio analizės metodu, sisteminant gautą informaciją į kategorijas ir subkategorijas.

Tyrimo etika

Muzikos pedagogai dalyvauti interviu sutiko savanoriškai jiems patogiu būdu ir laiku. Interviu, kurio kiekvieno trukmė buvo 5–10 min, atliktas kontaktuojant tiesiogiai (*angl. face to face*) ir telefonu. Tyrimo metu buvo laikomasi etikos principų: geranoriškumo, anonimiškumo, konfidencialumo (Kardelis, 2002). Interviu pradžioje iš kiekvieno informanto gautas sutikimas pokalbį įrašyti diktofonu, išsiaiškinta, koks jų darbo stažas ir pradinis pasirengimas dirbti su SUP turinčiais vaikais (žr. 1 lentelę). Pateikiant interviu citatas, nurodomi užkoduoti informantų vardai (A1; A2; A3; A4 ir kt.).

1 lentelė. Tyrimo dalyvių pristatymas

Informantas	Pedagoginio darbo stažas	Dirbti su SUP vaikais pasiruošimas
A1	7,5 metai; su SUP vaikais dirba 6 metus.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) universitete nebuvo ruošiamas, tad stengiuosi lankyti mokymus, skaityti, bendrauti su vaiko tėvais (...)“.
A2	38 metai; su SUP vaikais dirba 7 metus.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) nebuvo jokių seminarų ar supažindinimo su spec. poreikių turinčiais vaikais (...)“.
A3	6 metai; visą laiką turėjo SUP turinčių mokinių.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) apie spec. poreikius paskaitų nebuvo, todėl, kai dirbau jau mokykloje, turėjau būtinai nusipirkti kursus apie tokius vaikus (...)“.
A4	24 metai; visą laiką turėjo SUP turinčių mokinių.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) nieko nežinau apie spec. poreikius. Nei apie autizmą, nei apie Dau-no sindromą ir kitus psichikos sutrikimus turinčius vaikus. Dirbu iš pajautimo (...)“.
A5	1,5 metai; visą laiką turėjo SUP turinčių mokinių.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) tokių paskaitų neturėjau, tenka sukti iš padėties ieškant papildomų kursų, skaitant ir panašiai (...)“.
A6	25 metai; su SUP vaikais dirba 7 metus.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) kai mokiausi pedagogikos studijų metu, nebuvo kalbama apie spec. poreikių mokinius, nei apie darbą su jais (...)“.
A7	30 metų; visą laiką turėjo SUP turinčių mokinių.	Universitete ruošiamas nebuvo: „(...) nebuvo ruošiamas, žinių labai trūksta (...)“.

Kaip matyti iš 2 lentelėje pateiktų duomenų, informantai neabejoja įtraukiojo ugdymo reikalingumu muzikinio ugdymo kontekste. Kaip teigia informantas A3: „(...) *pastebėjau, kad tokių vaikų ugdymosi aplinkoje sutinku dažniau, manau, puiku, kad vis labiau įtraukiame juos į tradicinę aplinką, nes visi turi teisę į vienodas sąlygas (...)*“. Įtraukusis ugdymas ugdo gebėjimą adaptuotis aplinkoje, toleranciją „kitoniškumui“.

2 lentelė. Įtraukusis ugdymas neformaliojo muzikinio ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Įtraukiojo muzikinio ugdymo svarba	„Kitoniškumo“ priėmimas	A1: „(...) <i>jokiu būdu negalima atskirti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, turime ugdyti mokiniuose gebėjimą priimti kitokį (...)</i> “.
	Gebėjimas adaptuotis	A5: „(...) <i>svarbus ir naudingas tiek vaikams su specialiaisiais poreikiais, tiek kitiems vaikams, nes tai ugdo priimti kitokius, moko kaip prisitaikyti (...)</i> “.

Visgi dalis informantų pastebi, kad įtraukusis ugdymas kupinas iššūkių (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Įtraukiojo ugdymo keliami iššūkiai neformaliojo muzikinio ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Įtraukiojo ugdymo keliami iššūkiai	Kompetencijų stoka	A2: „(...) <i>tačiau realybė ta, kad mes vis dar nepasiruošę tokiam darbui(...)</i> “.
	Tinkamų sąlygų / priemonių trūkumas	A7: „(...) <i>norint dirbti tinkamai, reikia tam sąlygų (...)</i> “.
	Prastas pamokos kokybės vertinimas	A3: „(...) <i>kalbant apie mokymosi kokybę, ji nukenčia (...)</i> “; A4: „(...) <i>nenorėčiau, kad jis būtų, todėl, kad nukenčia ir kitų klasėje esančių mokinių mokymosi kokybę (...)</i> “.

Galima teigti, kad muzikos pedagogai vis dar nepasiruošę dirbti su SUP turinčiais vaikais, pvz.: A6: „(...) *nors įtraukiojo ugdymo idėja graži, žvelgiant iš mokytojo perspektyvos teigiu, kad specialiųjų poreikių turintiems vaikams labiau tiktų individualūs muzikos terapijos užsiėmimai. Klasėje, turint „kitokių“ mokinių dirbti ypatingai sunku (...)*“. Dirbti su SUP turinčiais mokiniais kompetencijų trūkumas, tinkamų sąlygų stoka ir mokymo(si) kokybės vertinimas vis dar kelia iššūkių pedagogui.

Informantų atsakymai leidžia suprasti, kad pagrindiniai sunkumai, kylantys planuojant / organizuojant pamokas įtraukioje klasėje, yra: muzikos instrumentų ir kitų priemonių įvairovės trūkumas ir mokytojo padėjėjo poreikis (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Neformaliojo muzikinio ugdymo, dirbant su SUP turinčiais vaikais, kontekstas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Tinkamų sąlygų dirbti su SUP turinčiais mokiniais poreikis	Muzikos instrumentų ir kitų priemonių įvairovė	A1: „(...) labai trūksta priemonių, instrumentų įvairovės, tai apsunkina darbą (...);“; A7: „(...) norint dirbti tinkamai, reikia sąlygų, kurių mums trūksta – pritaikytos aplinkos, instrumentų (...)“.
	Mokytojo padėjėjo poreikis	A2: „(...) sunku paskirstyti laiką visiems, kai jo daugiausiai reikia spec. poreikį turintiems vaikams, todėl, mano manymu, mokytojo padėjėjas būtų didelis pagalbininkas, bet jis turėtų turėti muzikinį išsilavinimą (...)“; A5: „(...) Jei būtų mokytojo padėjėjas muzikos pamokų metu, nenukentėtų kitų mokinių mokymosi kokybė (...)“; A6: „(...) liūdniausia dalis, kad pedagogas paliekamas vienas ugdymo procese spręsti savąsias problemas. Pagalbos stoka. Mokytojo padėjėjas būtinas (...)“; A7: „(...) mokytojo padėjėjas labai reikalingas, jo pagalba naudojuosi (...)“.

5 lentelėje pateikiami apibendrinti interviu duomenys, iliustruojantys, kaip muzikos pedagogai vertina savo žinias ir gebėjimus dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis.

5 lentelė. Pedagogo kompetencijų svarba ugdant SUP turinčius mokinius

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Pedagogų rengimas / profesinis tobulinimasis dirbti su SUP turinčiais mokiniais	Ribotos nuolatinio tobulėjimo dirbti su SUP turinčiais mokiniais galimybės	A7: „(...) žinių labai trūksta. Seminarai meninio ugdymo mokytojams beveik neorganizuojami (...)“; A4: „(...) užtenka vieno mokinio, kad visos mokyklos dėmesys būtų sutelktas į jį, todėl, jei tokių mokinių būtų daugiau, būtų labai sudėtinga. Niekas nepasiruošę tam, vis dar trūksta mokymų (...)“.
	Menkas pasiruošimas dirbti su SUP turinčiais vaikais	A1: „(...) labai trūksta žinių, kaip prieiti prie mokinio (...)“; A2: „(...) ne mano lygio pasiruošimas dirbant su tokiais vaikais, kurie nekalba, negirdi. Nebuvau ruošiamas (...)“.

Žinių ir gebėjimų dirbti su SUP turinčiais mokiniais stoka muzikos pedagogams – aktuali problema, pvz.: A5 teigimu, „(...) įtraukusis ugdymas turėtų būti labai organizuotas, mokytojai turėtų būti ruošiami, kaip dirbti su „kitokiais“ vaikais. Ypač muzikos pamokos gali būti labai žalingos tokiems vaikams, nes jie jautrūs stipriems garsams, o tai apsunkina darbą ir pačiam mokytojui (...)“.

Interviu metu į klausimą, kokius mokymo(si) metodus dirbdami įtraukioje klasėje muzikos pedagogai naudoja, didžioji dalis informantų negalėjo konkrečiai atsakyti, pvz.: A1: „(...) konkrečių metodų neturiu, dirbu iš pajautimo (...)“; A4: „(...) jokių metodų nesu sugalvojęs, geriausias metodas tokiam darbui – improvizacija (...)“; A5: „(...) vienintelis

metodas, kuris pasiteisino, tai – dėmesys (...)“, A7: „(...) tokiose pamokose nenaudoju konkrečių metodų, stengiuosi improvizuoti, kad įgyvendinčiau pamokos tikslą (...)“. Kiti tyrimo dalyviai akcentavo aktyvų muzikos klausimą, improvizaciją, muzikos mokymą bendradarbiaujant, pvz.: A2: „(...) labiausiai pasiteisino grupinis darbas, nes silpnėsi lygiuojasi į stipresnius (...)“; A3: „(...) dažniausiai pamokose naudoju aktyvų muzikos klausymo metodą pasitelkdama multimedijos pagalbą. Mokiniais tai labai patinka (...)“; A6: „(...) tokiems mokiniams labai patinka improvizaciniai muzikiniai žaidimai, jiems patinka būti nevaržomiems užduočių metu (...)“.

Apibendrinus informantų atsakymus, galima teigti, kad įtraukusis ugdymas neformalaus muzikinio ugdymo kontekste vis dar nėra optimizuotas praktiškai, tyrimo dalyviai negalėjo įvardyti privalumų dirbant šiomis sąlygomis. Iššūkiai, su kuriais susiduria muzikos pedagogai, – tai ribotos nuolatinio profesinio tobulėjimo dirbti su SUP turinčiais vaikais galimybės, tinkamesnių sąlygų dirbti įtraukioje klasėje bei priemonių ir kitų išteklių trūkumas (pagal poreikį pritaikyta mokymosi aplinka, muzikos instrumentų įvairovė, mokytojo padėjėjo poreikis). Informantų akcentuota, kad svarbu sukurti labiau įtraukią muzikinio ugdymo sistemą, o institucijoms, rengiančioms muzikos mokytojus, skirti daugiau dėmesio jų paruošimui dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Išvados

1. Dėl multisensorinių ypatumų muzikinis ugdymas labai svarbus kognityviam, psichosocialiniam ir akademiniam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų vystymuisi.
2. Tyrimo rezultatai rodo, kad neformalaus muzikinio ugdymo kontekste įtraukusis ugdymas yra būtinas, tačiau iškyla tokių probleminių aspektų: nėra tinkamų sąlygų dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais (kad būtų pagal individualius vaikų poreikius pritaikyta mokymosi aplinka, muzikos instrumentų įvairovė, mokytojo padėjėjo pagalba), ribotos muzikos pedagogų žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos ir mokymosi ypatumus bei nepakankami pedagogų gebėjimai dirbti įtraukioje klasėje.

Diskusija ir rekomendacijos

Įtraukusis ugdymas yra strategija, kuria siekiama užtikrinti kokybišką švietimą visiems besimokantiems, nepaisant kultūrinių, socialinių ir kt. skirtumų (Dreyer, Lorna; 2017). Tačiau šiandien didžiausią švietimo atskirtį patiria neįgalūs ir didesnių SUP turintys vaikai (UNESCO, 2023).

Atliktas tyrimas parodė, kad muzikinis ugdymas įtraukiojo ugdymo kontekste reikalauja itin aukštos kvalifikacijos specialistų pa(si)ruošimo, pvz.: A4: „(...) užtenka vieno mokinio, kad visos mokyklos dėmesys būtų sutelktas į jį, todėl, jei tokių mokinių būtų daugiau, būtų labai sudėtinga. Niekas nepasiruošę tam (...)“. Nepakankamas pedagogų pasirengimas įtraukiajam ugdymui, Strakšienės ir Musneckienės (2023) teigimu, kelia nerimą, nes kaip tie, kurie pasirenka tapti meno dalykų mokytojais, gali profesionaliai įprasminti savo ži-

niais ir gebėjimus dirbdami su besimokančiais įtraukioje klasėje. Remiantis pristatyto tyrimo rezultatais, rekomenduotina skirti daugiau dėmesio muzikos pedagogikos studentų paruošimui dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, tobulinti mokymo programas, teisės aktus ir kartu plėtoti įtraukiojo muzikinio ugdymo sistemą.

Literatūra

Abeles, H. (1980). Responses to Music. In D. A. Hodges (ed.). *Handbook for Music Psychology* (pp. 105–140). Dubque, IA: National Association for Music Therapy.

Bartz, J. A., & Hollander, E. (2006). The neuroscience of affiliation: forging links between basic and clinical research on neuropeptides and social behavior. *Hormones and Behavior*, *50*, 518–528. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2006.06.018>

Boxill, E. H. (1985). *Music therapy for the developmentally disabled*. Austin, Texas: Pro-Ed. https://books.google.lt/books/about/Music_Therapy_for_the_Developmentally_Di.html?id=LYVqAAAAMAAJ&redir_esc=y

Bunt, L. (2003). Music therapy with children: A complementary service to music education? *British Journal of Music Education*, *20*(2), 179–195. DOI:10.1017/S0265051703005370

Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: general involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (Ed. E. B. Fiske). Washington DC: President's Committee on the Arts and Humanities/Arts Education Partnership), 1–18. <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf>

Chase, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study. *Journal of Music Therapy*, *41*(1), 28–54, DOI:10.1093/jmt/41.1.28

Del Gobbo, G., & Galeotti, G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem. *Formazione & Insegnamento*, *16*(3), 213–230. https://www.researchgate.net/publication/348729452_Education_through_Art_for_intercultural_dialogue_Towards_an_Inclusive_Learning_Ecosystem

Dreyer, L. M. (2017). Inclusive Education. In *Education for initial teacher training*: Chapter: 26. (Eds.: L. Ramrathan; L. Le Grange and P. Higgs). Juta & Company (Pty) Ltd.

Florian, L., & Beaton, M. (2017). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(8), 87–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: MRU. <https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16724/9789955302056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Girdzijauskienė, R., Sakadolskienė E. (2018). Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas įtraukiamam ugdymui. *Pedagogika*, *131*(3), 48–66.

Gous-Kemp, C. (2013). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as Change*, *18*(1), 191–206. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>

Hodges, D. (1980). Neurophysiology and musical behavior. In *Handbook of Music Psychology*. (Ed. D. A. Hodges), pp. 195–224. Dubuque, IA: National Association for Music Therapy. <https://www.jstor.org/stable/24127379>

Jellison, J. A. (2019). Inclusive Music Classrooms and Programs. *The Oxford Handbook of Music Education*, *2*, 73–75 https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0005_update_001

Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.

Lathom-Radocy, W. B. (2002). *Pediatric music therapy*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.

LR Švietimo įstatymas (2011), 5str., Galiojanti suvestinė redakcija: 2024-02-01–2024-08-31
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

Maidaniuk, I., Kavun, V., Tverdokhlib, N., Biryukova, L., Doroshenko, T., & Mashtaler, I. (2023). A Creative Approach to Preparing Inclusive Music Lessons: The Role of Neuropedagogy in Inclusive Music Education. *Brain Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14 (4), 242–253. DOI:10.18662/brain/14.4/503

Pelliteri, J. (2000). The consultant's corner: Music therapy in the special education setting. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 11 (3/4), 379–392. https://www.researchgate.net/publication/247502985_The_Consultant's_Corner_Music_Therapy_in_the_Special_Education_Setting

Pratt, R. R. (1991). *Music education and medicine*. *Music Educators Journal*, 77(5), 31–37.

Robinson, A. H. (2013). Arts integration and the success of disadvantaged students: A research evaluation. *Arts Education Policy Review*, 114(4), 191–204. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.826050>

Stambough, L. (1996). Special learners with special abilities. *Music Educators Journal*, 83(3), 19–24 DOI:10.2307/3398973

Strakšienė, D., Musneckienė, E. (2023). Opportunities of arts education in implementing inclusive education: learning experiences of teachers in the international context. *Specialusis ugdymas*, 1(45), 77–94. DOI: 10.15388/se.2023.45.5.

Sze, S., & Yu, S. (2004). *Educational Benefits of Music in an Inclusive Classroom*. https://www.researchgate.net/publication/234630582_Educational_Benefits_of_Music_in_an_Inclusive_Classroom

UNESCO (2014). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Second World Conference on Arts Education, Seoul, 2010. Pp. 2–5. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>

UNESCO (2023). What you need to know about inclusion in education. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol.1: Problems of general psychology (Eds. R. W. Rieber & A.S. Carton. New York: Plenum Press.

Welch, F. G., Himonides, E., Saunders, J., Papegeorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>